

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA MANOELA DE OLIVEIRA DA SILVA

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÃO DE CONTRAPODERES:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA EM
ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

**MANAUS
2026**

MARIA MANOELA DE OLIVEIRA DA SILVA

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÃO DE CONTRAPODERES:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA EM
ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Miranda.

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. VANESSA MIRANDA

MANAUS
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586r Silva, Maria Manoela de Oliveira da
Resistências e criação de contrapoderes: experiências das discentes de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório no contexto amazônico / Maria Manoela de Oliveira da Silva. - 2026.
175 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Vanessa Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.

1. Estágio Não Obrigatório. 2. Pedagogia. 3. Experiência. 4. Formação Inicial . 5. Universidade. I. Miranda, Vanessa. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

MARIA MANOELA DE OLIVEIRA DA SILVA

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÃO DE CONTRAPODERES:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA EM
ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

Dissertação apresentada por Maria Manoela de Oliveira da Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para a obtenção do título de Mestra em Educação. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Miranda.

Data da defesa: 27 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanessa Miranda
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Arminda Raquel Botelho Mourão
(Membro Interno do PPGE)

Profa. Dra. Francisca Maria Coelho Cavalcanti
(Convidada Membro Interno da FACED/UFAM)

Profa. Dra. Selva Edilamar Guimarães
(Membro Externo – PPGED/UFU)

MANAUS – AM

*Aos meus pais (Aglair e Manoel)
que, sob muito sol e calor, me fizeram
chegar até aqui.*

Agradecimentos

Escrever estes agradecimentos é reconhecer todo o apoio que encontrei ao longo da vida e nesses dois anos de mestrado. Início, honrando as trajetórias dos meus avós, que sempre incentivaram seus filhos e netos naquilo que nunca lhes foi possível alcançar: o estudo;

Aos meus pais, Aglair e Manoel, que nem as mais belas palavras poderiam dimensionar o tamanho do meu amor e gratidão por vocês. Ao meu irmão, Emanuel, por tudo e por sempre se fazer presente quando eu não pude;

À minha Tia Leiliana Pinheiro (*in memoriam*) pelo incentivo e exemplo de mulher e profissional; Ao meu Tio Waldo Colares (*in memoriam*) pelos ensinamentos e por exercer a profissão de professor com maestria;

À minha orientadora, Professora Vanessa Miranda, que hoje é minha inspiração. Obrigada por conduzir com ternura meus anseios e pela incansável atenção ao longo desses dois anos. O seu rigor, profissionalismo, paciência e a dedicação em cada orientação ou simples conversa, fez florescer em mim uma profunda admiração pela senhora. Muito Obrigada!

À Professora, Mônica Garbin, por gentilmente ter aceitado ser minha supervisora durante Mobilidade Acadêmica Nacional realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;

À Professora, Maria Francisca Coelho Cavalcanti, minha primeira orientadora que, ainda na graduação, me apresentou à pesquisa e me fez persistir e encontrar um direcionamento para a minha carreira profissional;

Às Professoras, Selva Guimarães e Camila Ferreira da Silva, pelas contribuições pontuais feitas com muito esmero durante o exame de qualificação;

Às minhas amigas, Renata Vinhott e Samily Correa, que desde os idos tempos de ensino fundamental são fortalecimento diante das intercorrências da vida;

À minha primeira amiga no mestrado, Érika Rosos, por percorrer junto comigo os caminhos sinuosos desta trajetória; Jorgiane e Aucimara, conhecer vocês foi uma das melhores surpresas desses dois anos. Obrigada!

Aos colegas e docentes que cruzaram meu caminho nesta jornada, pela generosa troca de conhecimentos e pelas vivências que, para além da teoria, contribuíram imensamente com a minha formação;

Às discentes de pedagogia da UFAM que aceitaram o convite para participarem dessa pesquisa;

À FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pela concessão da bolsa de mestrado, essencial para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta possibilidades de reflexão sobre as experiências de participação das discentes de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório ofertado por escolas públicas e privadas da cidade de Manaus. As discentes buscam nessa modalidade de estágio subsídio econômico para autossustento e incremento da renda familiar, com a finalidade de garantir a permanência na Educação Superior. Refletir sobre experiências relacionadas à formação inicial de professoras envolveu reunir marcadores sociais como gênero, idade e classe social e indagações sobre quais resistências e criação de contrapoderes são mobilizadas pelas discentes no cotidiano universitário. Nesse sentido, procuramos revalorizar as experiências discentes que, inscritas em circuitos de trabalho na cidade, direcionam novos olhares sobre o processo de formação em pedagogia. Para tanto, os objetivos específicos foram assim delineados: (i) analisar experiências de Estágio Não Obrigatório em Pedagogia a partir de produções acadêmicas e levantamento de dados quantitativos/qualitativos; (ii) contextualizar a formação inicial docente e seus impactos na formação da Educação Superior; (iii) identificar nos registros orais recolhidos processos sociais de produção e circulação de afeto mobilizados pelas experiências de alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório; (iv) revalorizar as experiências de alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório evidenciando contrastes entre esses lugares e os espaços de formação na Universidade; (v) refletir sobre dimensões de resistências e contrapoderes entre a Universidade e o Estágio Não Obrigatório a partir dos registros orais. Embasado na pedagogia histórico-crítica, no materialismo histórico e na noção de afeto este estudo pretendeu revalorizar o fazer-se pedagógico pelo levantamento e sistematização de fontes documentais (leis, projeto pedagógico de curso, produção e aplicação de questionário estruturado com alunas (os) de pedagogia da UFAM, quadros, tabelas, dissertações, teses) associado às fontes orais (registros de entrevista). Com aporte na História Oral e Temática de Vida, as análises interpretativas das fontes orais permitiram evidenciar o significado da experiência pessoal de cada aluna, estabelecendo constantemente uma elaboração e reconstrução de significados em torno da superação da naturalização da divisão social entre estudo e trabalho quando da necessidade de ter que combinar essas duas atividades durante a formação universitária. A partir da análise realizada das entrevistas, constatou-se que as estudantes assumem funções diversas dentre as quais está a função de apoio escolar/mediadora que, na maioria dos relatos acontece sem orientação seja da instituição de ensino (Universidade), seja da instituição concedente do estágio (escola).

Palavras-chave: Estágio Não Obrigatório; Pedagogia; Experiência; Formação Inicial; Universidade.

ABSTRACT

This dissertation presents opportunities for reflection on the experiences of UFAM education students participating in non-mandatory internships offered by public and private schools in the city of Manaus. Through this type of internship, the students seek financial support to support themselves and supplement their family income, with the aim of ensuring they can remain in higher education. Reflecting on experiences related to the initial training of female teachers involved bringing together social markers such as gender, age, and social class, as well as examining the forms of resistance and the creation of counterpowers mobilized by the students in their daily university life. In this sense, we seek to reevaluate the students' experiences, which, embedded in the city's labor circuits, offer new perspectives on the process of teacher education. To this end, the specific objectives were outlined as follows: (i) to analyze experiences of Non-Mandatory Teaching Practicums in Pedagogy based on academic productions and quantitative/qualitative data collection; (ii) to contextualize initial teacher training and its impacts on Higher Education; (iii) identify, in the collected oral accounts, social processes of the production and circulation of affect mobilized by the experiences of Education students in Non-Mandatory Internships; (iv) to re-evaluate the experiences of Education students in Non-Mandatory Internships by highlighting contrasts between these settings and the training spaces at the University; (v) to reflect on dimensions of resistance and counter-powers between the University and the Non-Mandatory Internship based on the oral records. Grounded in historical-critical pedagogy, historical materialism, and the notion of affect, this study aimed to re-evaluate the process of becoming a teacher through the collection and systematization of documentary sources (laws, course pedagogical project, development and administration of a structured questionnaire with UFAM education students, charts, tables, dissertations, theses) combined with oral sources (interview records). Drawing on Oral History and Life History, the interpretive analyses of the oral sources highlighted the significance of each student's personal experience, constantly revealing the construction and reconstruction of meanings surrounding the challenge of overcoming the naturalization of the social division between study and work when faced with the necessity of combining these two activities during university education. Based on the analysis of the interviews, it was found that the students assume various roles, among which is the role of academic support/mediator, which, in most accounts, occurs without guidance from either the educational institution (university) or the institution providing the internship (school).

Keywords: Non-Mandatory Internship; Pedagogy; Experience; Initial Training; University.

Lista de figuras

Figura 1 – Evolução do número de cursos de graduação a distância no Brasil (2000-2024).....	35
Figura 2: Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil 2024.....	36
Figura 3: Número de matrícula em cursos presenciais.....	37
Figura 4 : Número de matrículas em cursos EaD.....	37
Figura 5: Sinópse da Composição Curricular do curso de Pedagogia da UFAM.....	46
Figura 6: Estrutura Curricular do curso de Pedagogia UFAM.....	47

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos e alunas que realizaram o questionário.....	79
Gráfico 2 – Quantitativo de alunas que tiveram experiência em Estágio Não Obrigatório remunerado.....	81
Gráfico 3 – Identificação de alunas e alunos em estágios não obrigatórios.....	81
Gráfico 4 – Quantitativo da participação de alunas no estágio em espaços escolares.....	83
Gráfico 5 - Motivo pelo qual as alunas estão em Estágio Não Obrigatório.....	84
Gráfico 6 – A Pedagogia foi sua primeira opção de curso?.....	91
Gráfico 7 - Motivo da escolha do curso de Pedagogia.....	93
Gráfico 8 – Alunas que participam ou já participaram de atividades de pesquisa ou extensão.....	94
Gráfico 9 – Faixa etária das alunas	97
Gráfico 10 – Tempo de estágio das discentes em espaços escolares.....	130
Gráfico 11 – Função exercida pelas alunas no estágio não obrigatório.....	135

Lista de quadros

Quadro 1 – As Diretrizes do Curso de Pedagogia.....	50
Quadro 2 – O Estágio na Legislação Nacional de 1942 – 2008.....	56
Quadro 3 – O Estágio Não Obrigatório nas dissertações.....	64
Quadro 4 – Estratégias de valorização, qualificação e incentivo à docência.....	88

Lista de abreviaturas e siglas
(por ordem alfabética)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EaD – Educação a Distância

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FACED – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LACAD – Ligas Acadêmicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAE – Programa de Atendimento Escolar

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PACE – Programa Atividade Curricular de Extensão

PAREC – Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos

PBEFD – Programa Bolsa Estágio Formação Docente

PET – Programa de Educação Tutoria

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....	25
1.1 O curso de Pedagogia e o Estágio Não Obrigatório: reflexões iniciais e desafios contemporâneos.....	27
1.2 O Estágio Supervisionado no PPC de Pedagogia da UFAM e as Diretrizes Nacionais.....	44
1.3 Lutas e percursos históricos do Estágio Não Obrigatório.....	53
1.4 Produções Acadêmicas sobre o Estágio Não Obrigatório em Pedagogia.....	61
CAPÍTULO II – ALUNAS DE PEDAGOGIA EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A UNIVERSIDADE: ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS DESSA EXPERIÊNCIA	71
2.1 A Pedagogia e as mulheres em sala de aula: atravessamentos históricos e de gênero.....	71
2.2 Resistência e criação de contrapoderes: a universidade como um lugar político.....	86
2.3 Experiências de alunas do curso de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório: produção e circulação de afetos.....	97
CAPÍTULO III – HISTÓRIA ORAL E EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UFAM.....	107
Ana – “Viver a universidade ao máximo”	113
Beatriz – “O ensino superior é uma forma de ascensão social”	118
Carla – “Eu fiquei muito feliz, depois de 5 anos”.....	121
Diana – “Na escola eu não compreendia muito bem o que significava estudar”.....	123
Eva – “Eu peguei um amor pela educação”	125
3.1 Entre os contrastes da formação e do trabalho: as discentes do curso de Pedagogia.....	126
3.2 Um novo segmento na formação de professoras(es)? As experiências de discentes do curso de Pedagogia da UFAM na função de Apoio Escolar/mediadora.....	136
3.3 O Estágio Não Obrigatório e a formação: impasses entre a profissionalização e a desprofissionalização docente.....	148
CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO.....	154
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	
Questionário de Pesquisa.....	170
Roteiro de Entrevista.....	173

ANEXOS

Projeto Aprovado CEP.....	174
---------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Leituras, trajetórias acadêmicas e pessoais, encontros, desafios e contingências são alguns dos processos que corroboram para erguer a construção do conhecimento e de um problema de pesquisa. Desse modo, esta dissertação é resultado de caminhos percorridos que formaram e ampliaram as possibilidades de reflexão desta pesquisadora sobre as experiências de participação das discentes do curso de pedagogia em Estágio Não Obrigatório. Tomadas aqui como formas não organizadas de resistência e criação de contrapoderes que visam superar a naturalização da divisão social entre estudo e trabalho na Educação Superior.

O movimento de estudar nos coloca o desafio cognitivo de estabelecer relações entre a formação do pensamento, da ação e da afetividade construídas no social (Brito, 2016, p. 11). Nessa perspectiva, a pesquisa em educação entrelaça trajetórias do(a) pesquisador(a) ao contexto acadêmico e às conjunturas da sociedade, atribuindo “vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras do artificialismo” (Oliveira, 1998, p. 19).

Fomentar a reflexão histórico-crítica (Saviani, 2013; 2021) na educação é resistir à desvalorização neoliberal da leitura, da imaginação, da criatividade, da escrita, do ócio e da arte. A “reabilitação da pesquisa como prática artesanalmente construída” (Oliveira, 1998, p. 19) apoia-se nos diversos níveis que um determinado estudo pode alcançar como expressão concreta da construção histórica do pensamento e da linguagem. Entabulando tais questões, a não linearidade dos caminhos da presente pesquisa percorre relação direta com a vida de quem a produziu.

Egressa de escola pública, ex-aluna do curso de pedagogia da UFAM, tendo trabalhado durante parte da minha graduação em Estágio Não Obrigatório, a formação inicial docente sempre foi uma das minhas inquietações: é necessário mais prática ou mais teoria? Historicamente, por que separamos a prática da teoria? Ao longo da história, quais caminhos a Pedagogia percorreu para ser o que ela é hoje? Por quais motivos foi e continua a ser um curso majoritariamente feminino? Por que há tanta desvalorização social e econômica em relação à profissão de professora? O Estágio Não Obrigatório favorece ou desfavorece a vinculação à formação inicial?

Motivada por tais questionamentos, pesquisar sobre as experiências circunscritas ao longo da formação inicial no curso de Pedagogia ainda no período da graduação tornou-se o

norte para ingressar como bolsista em dois PIBIC¹ construindo os primeiros movimentos para o mestrado. Essas reflexões, fizeram-me inferir mais tarde que, o Estágio Não Obrigatório em Pedagogia é um percurso comum entre as discentes do curso, sendo essa experiência complexa e contraditória.

A vigente Lei de Estágio, n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, e os direitos nela consolidados são fruto do movimento estudantil que, nos anos noventa e anos dois mil, organizaram-se contra a precarização do trabalho discente com articulação entre a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e demais entidades estudantis. Estabeleceram como bandeira de luta a frase trocadilho “não sou escraviário” para resistir e denunciar os abusos que faziam dos estudantes mão de obra barata nas mais diversas áreas de trabalho. Antes da alteração da legislação, os estágios eram subterfúgio mais fácil para substituir profissionais já formados e precarizar postos de trabalho. Aos estagiários impunha-se uma carga horária excessiva, ausência de recesso remunerado e vale-transporte. Diante da articulação entre contextos históricos, mobilizações estudantis e as singularidades da formação docente, analisar experiências de alunas do curso de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório, configurou-se um campo investigativo para compreender as atuais dinâmicas de acesso e permanência à Educação Superior, mediadas nesses casos, pela relação entre ter que combinar estudo e trabalho no contexto amazônico.

Como exercício do pensamento fui e tenho sido confrontada por desafios epistemológicos em sua maioria libertadores. Ao entender a complexidade da realidade a partir da ação e do pensamento dos sujeitos históricos em suas experiências, parece-me fundamental debater sobre pontos convergentes e divergentes a partir das diferentes bases epistêmicas na educação. Ou seja, tecer relações entre elas é antídoto para afastar dicotomias e unilateralidades que muito se distanciam da práxis pedagógica histórico-crítica em defesa da educação pública (Saviani, 2021, p. 239-268).

Desafiada pelas exigências da pós-graduação, ocupar o espaço da universidade significa para mim resistir na luta pela formação continuada em pedagogia. Certa de que a criação de contrapoderes não encontra abrigo na lógica liberal do esforço pessoal, sei que as minhas conquistas vêm acompanhadas de disputas e luta de classes pelo direito à educação no Brasil em contexto amazônico.

¹ Como aluna bolsista FAPEAM, desenvolvi dois projetos: *Professor, professora quais seus sentimentos em relação à sua profissão?* (PIBIC 2019-2020) e *Sentimentos de professores e professoras em relação à sua profissão e ao contexto da pandemia: um estudo no ensino médio da educação básica* (PIBIC 2021-2022), ambos sob a orientação da professora Dr.^a Francisca Maria Coelho Cavalcanti.

No histórico acumulado da defesa pela democracia a conquista por direitos à educação realiza projetos de sociedade mais justa e inclusiva. Políticas públicas de acesso à educação básica como o Bolsa Família, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como as políticas públicas de acesso à Educação Superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) transformaram o cenário da educação pública brasileira em todos os seus níveis. Contudo, segundo o Censo de 2024, a região norte, em que pese os avanços no acesso à Educação Superior no Brasil (total de matrículas:10.227.226), apresenta índices considerados insuficientes e reveladores de desigualdades no acesso à Educação Superior da região Amazônica com fortes desigualdades sociais nesse meio (Castro, et al., 2018).

A construção desta pesquisa bem como a sua contextualização partem da problematização dos caminhos da formação inicial de professores e professoras no curso de Pedagogia. Alunas estudantes pertencentes à classe trabalhadora buscam no Estágio Não Obrigatório, ofertado por escolas públicas ou privadas na cidade de Manaus, experiência para qualificar sua formação na futura profissão, subsídio econômico para incremento da renda familiar construindo relações sociais para garantirem sua permanência na Educação Superior. Diante dessa perspectiva, reunir diversas vertentes relacionadas à formação inicial de professores e professoras envolveu também no presente estudo marcadores sociais como gênero, idade e classe social.

O tema em tela, também nos levou a indagações sobre quais resistências e criação de contrapoderes surgem a partir da experiência das discentes participantes nessa modalidade de estágio. Desse modo, identificamos trajetórias de formação estudantis em registro de relatos orais das futuras professoras/pedagogas buscando compreender as relações que se estabelecem como forma de resistência não organizada no enfrentamento de práticas que pretendem fazer dos espaços da Universidade lugares “neutros” e “administráveis” (Chauí, 1980, p. 28). Nesse sentido, procuramos revalorizar as experiências discentes que inscritas em circuitos de trabalho na cidade direcionam outro olhar sobre o processo de formação em pedagogia. Não podemos esquecer, como afirma Thompson (2021, p. 30), que

[...] fora das instalações da universidade, outro tipo de conhecimento se processa o tempo inteiro. [...] E, no texto da prática, não se pode considerá-los

insignificantes. Esses conhecimentos ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, construir casa, manter complicadas organizações sociais, e até, ocasionalmente, questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu refletir criticamente sobre experiências das discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas em Estágio Não Obrigatório, ofertado por escolas públicas ou privadas, nos anos iniciais da educação básica na cidade de Manaus. Por sua vez, os objetivos específicos foram assim delineados: (i) analisar experiências de Estágio Não Obrigatório em Pedagogia a partir de produções acadêmicas e levantamento de dados quantitativos/qualitativos; (ii) contextualizar a formação inicial docente e seus impactos na formação da Educação Superior; (iii) identificar nos registros orais recolhidos processos sociais de produção e circulação de afeto mobilizados pelas experiências de alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório; (iv) revalorizar as experiências de alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório evidenciando contrastes entre esses lugares e os espaços de formação na Universidade; (v) refletir sobre dimensões de resistências e contrapoderes entre a Universidade e o Estágio Não Obrigatório a partir dos registros orais.

Nesta pesquisa também buscou-se problematizar perspectivas histórico-críticas sobre processos sociais de produção de afeto como construção de um lugar político articulador de saberes e fazeres da educação na cidade de Manaus. Concebido como “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (Spinoza, 2023, p. 98), o afeto pode produzir laços para revalorização de experiências sociais ou reproduzir desigualdades fortemente enraizadas no processo histórico de profissionalização docente das futuras professoras/pedagogas da educação básica.

A entrada no magistério foi uma das conquistas femininas do século XIX, “para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão” (Almeida, 1998, p. 28). O magistério visto como “extensão da maternidade” (Louro, 2004, p. 450) “vocação” e “dom” ultrapassou séculos e ainda reverbera dicotomias deixando de lado reflexões mais abrangentes em relação aos contextos sociais, históricos e de gênero. Sob a herança da cultura lusitana, a sociedade brasileira ao longo da história deixou em segundo plano a educação e a profissionalização feminina relacionando essa formação a um prolongamento da educação familiar.

Criado em 1939, o curso de Pedagogia instituiu como meta formar pedagogos para um trabalho substancialmente teórico e de caráter científico. Até então, a docência era uma atividade técnica adquirida através da própria atividade prática. Sobre isso, Lima e Pimenta (2017, p. 30) reforçam que, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Os problemas sobrepostos historicamente na formação de professores/professoras, especialmente em relação à dualidade entre a teoria e a prática, reverberam ainda no século XXI. É nesse cenário que, a formação inicial de professoras acumula problemas históricos e representações ainda cristalizadas sobre o papel da mulher-professora.

São nas experiências adquiridas ao longo da formação para além do contexto universitário, que criamos conduzidas(os) pelo afeto relações humanas que aumentam ou diminuem a potência de vida e de ação. A educação torna-se base indispensável para enfrentar ciclos de submissão que potencializam as relações de dominação social sustentadas por um sistema de servidão que acabam por inibir possibilidades transformadoras. Nesse circuito é que estão inseridas as discentes de Pedagogia deparando-se com vivências de trabalho precarizadas no cotidiano escolar por vezes sem apoio e acompanhamento.

Os interesses do capital não podem reger a educação e as experiências dela derivadas, por isso “[...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mézáros, 2008 p. 27), baseado em Marx, István Mézáros em seu livro “A educação para além do capital” (2008, p. 60) destaca as contradições que o trabalho proporciona.

Marx também enfatizou o fato de que - se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis - encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicidade revelada *alienação do trabalho*: um processo de *autoalienação escravizante*. [...] mas pelo próprio trabalho é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’. (grifos do autor).

Por isso, compreendemos que a educação tem papel fundamental na busca por romper com “a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (Mézáros, 2008, p. 61). Para promover esse rompimento é preciso relacionar a educação com os contextos mais abrangentes da sociedade e das experiências dos sujeitos que nela estão inseridos.

A metodologia desta pesquisa é compreendida para muito além do seu uso meramente instrumental, mas que “[...] reafirma a importância de uma reflexão, capaz de dar conta dos procedimentos pelos quais se constrói uma pesquisa em ciências humanas” (Oliveira, 1998, p. 21). A partir da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013; 2021) e do materialismo histórico de (Marx, 2011) buscamos problematizar o fazer-se pedagógico em formação a partir do levantamento e sistematização de fontes documentais (leis, projeto pedagógico de curso, questionário estruturado, quadros, tabelas) associado às fontes orais (registros de entrevista) como ampla elaboração de uma força social ativa na Educação Superior. Segundo Saviani (2021, p. 69),

A educação escolar é meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

Esta pesquisa se define como uma pesquisa social qualitativa em educação. De acordo com Gil (2008), a pesquisa social tem como objetivo primordial a descrição densa das características de determinada população ou fenômeno. De abordagem qualitativa, explora características dos sujeitos pesquisados e cenários que não podem ser apenas quantitativamente descritos (Gil, 2008). Para Brito (2016, p. 57) uma análise qualitativa

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. [...] Deve-se aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas.

Para tanto, divido em dois momentos, a recolha de registro das experiências das alunas de pedagogia em Estágio Não Obrigatório que seguiu fundamentação teórico-metodológica na História Oral Temática e de Vida, principalmente, nas formas de trabalhar e interpretar as narrativas preconizadas por Alessandro Portelli (1997, 2016). Para este autor, “[...] a história oral nos oferece acesso à historicidade das vidas privadas - mas mais importante ainda, ela os força a redefinir nossas noções preconcebidas sobre a geografia do espaço público e do espaço privado, e do relacionamento entre eles” (Portelli, 2016, p. 30).

No primeiro momento deste estudo, antes da realização das entrevistas, 54 alunas(os) do curso de Pedagogia da UFAM, turmas matutina e vespertina do 6º período, responderam a

um questionário estruturado com perguntas fechadas de múltipla escolha e uma pergunta aberta. No segundo momento, foram entrevistadas 5 (cinco) discentes que já haviam participado da aplicação do questionário. Importante destacar que, as entrevistas foram realizadas quando as discentes já estavam no 7º período e que o tempo de estágio informado pelas alunas entrevistadas tinha uma variação de 3 meses a 2 anos. Verificamos pela construção de dados que desde o 2º período, tem sido comum o relato de discentes que afirmam ter tido experiências de estágio em escolas diferentes. Ademais, a inserção das alunas no Estágio Não Obrigatório é muito anterior à realização do Estágio Supervisionado (Obrigatório).

O registro das fontes orais permitiu evidenciar o significado da experiência pessoal de cada aluna, estabelecendo constantemente uma elaboração e reconstrução de significados (Portelli, 2016). A História Oral intersecciona a metodologia acadêmica com um diálogo cultural mais amplo, pois

[...] A síntese dessa abordagem é que precisamos combinar o melhor do envolvimento ativista com as pessoas e as comunidades e o melhor da metodologia “acadêmica” de modo que o resultado dialógico do trabalho que produzimos conjuntamente não seja um mero espelhamento daquilo que a comunidade já sabe, mas uma articulação ulterior desse conhecimento e sua inclusão em um diálogo cultural mais amplo (Portelli, 2016, p. 24).

A História Oral ampara análises entre subjetividade, memória, discurso e o diálogo, podendo resultar “[...] não apenas numa mudança de enfoque, mas também na abertura de novas áreas importantes de investigação” (Thompson, 1992, p. 27). As entrevistas sob o aporte da História Oral, os fatos e eventos descritos no diálogo tomam forma e abrangência em um alargamento do seu significado social. Em seu livro “A voz do passado” Paul Thompson (1992, p. 149) salienta:

Fatos e eventos são relatados de um modo que lhes atribui um significado social. Pode-se supor que a informação oferecida pela evidência da entrevista sobre eventos recentes, ou situações em curso, situa-se em algum ponto entre o comportamento social concreto e as expectativas ou normas sociais da época.

A confluência entre experiências individuais, aspectos históricos e sociais mais abrangentes reverbera a potencialidade da metodologia da História Oral ao romper barreiras e proporcionar novas investigações. Nesse contexto, partimos do pressuposto que “O cultivo da capacidade imaginadora separa o técnico do pesquisador; somente a engenhosidade saberá promover a associação de coisas, que não poderíamos sequer intentar pudessem um dia se compor, num dado cenário social” (Oliveira, 1998, p. 19). Dessa forma, foram muitos os

textos que contribuíram para erguer esta dissertação, entre artigos, livros, capítulos de livros e dissertações encontradas especialmente em bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes Biblioteca Digital e a Biblioteca de Teses e Dissertações da UFAM. A primeira parte da pesquisa, desenvolvida a partir de leituras, contribuiu fortemente para a construção dos dados e posterior análise das entrevistas.

No primeiro capítulo, “Formação universitária e o Estágio Não Obrigatório: história, política e educação”, proponho contextualização do Estágio Não Obrigatório, bem como o processo de formação docente alicerçado na experiência de um tipo de trabalho que transita entre a universidade, as alunas de pedagogia e o chão da escola. A primeira seção abrange uma delimitação do tema com ênfase nas nuances entre a formação inicial de professores e professoras e essa modalidade de estágio, fazendo um levantamento do arcabouço jurídico que o regulamenta bem como seus contextos políticos e históricos. Destaco aspectos do arcabouço legislativo, seus contextos político e histórico que embasam o Estágio Não Obrigatório e como reverberam nas experiências das alunas de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas nessa modalidade de estágio. A análise desses aspectos evidencia contrastes que recaem em interesses e embates em torno “daqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que defendiam o interesse das empresas” (Colombo; Ballão, 2014, p.172). Em seguida, é traçado um paralelo entre o estágio obrigatório como consta no PPC do curso de Pedagogia da UFAM e o Estágio Não Obrigatório. Neste capítulo inicial reúno produções acadêmicas que versam sobre o tema em tela, indicando que mesmo sendo um campo investigativo em movimento de consolidação apresenta estudos basilares para nortear novas reflexões sobre experiências discentes em Estágio Não Obrigatório no curso de pedagogia. A penúltima seção realiza uma digressão histórica até a Lei 11.788 que regulamenta esse estágio. E por fim, a última seção apresenta as produções acadêmicas que têm como tema o Estágio Não Obrigatório circunscrito no curso de Pedagogia em ambiente escolar.

O segundo capítulo, “Alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório e a Universidade: atravessamentos históricos, sociais e políticos dessa experiência”, traz à baila aspectos que circunscrevem a atuação das mulheres em sala de aula, percurso esse construído através de lutas femininas por emancipação e pela inserção das mulheres no mundo do trabalho rompendo imposições sociais e heranças marcadas principalmente pela desigualdade de gênero. Nesse movimento entre as mulheres e a educação é destacado o contexto amazônico e suas modificações no percurso da história da educação das mulheres, suas lutas pelo direito à

docência como uma das primeiras vias de acesso à autonomia econômica no campo profissional (Almeida, 1988). Diante das complexas heranças históricas que circunscrevem a educação, seja de nível básico ou superior, é importante identificar como o afeto pode ou não possibilitar mudanças no agir das futuras professoras na formação inicial e das experiências vivenciadas nesse período. Em sua primeira seção é discutida a inserção feminina na sala de aula e a luta para ocupar esse espaço como uma das primeiras possibilidades de emancipação social, subvertendo práticas de exclusão que buscavam cristalizar o lugar da mulher apenas no âmbito doméstico. A seção seguinte apresenta a Universidade como um lugar político que proporciona uma transformação social, trazendo também desdobramentos históricos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Por fim, na última seção analisamos os questionários respondidos por 54 alunas do 6º período do curso de Pedagogia que, imersas na vida cotidiana experimentam uma circulação de afeto na cidade com trajetórias entre a universidade e as escolas nas quais atuam como estagiárias. Com objetivo de desvelar contrastes entre experiências de Estágio Não Obrigatório de alunas, processos formativos vivenciados na Universidade, procurei discorrer sobre o conceito de afeto tomando como base Spinoza (2023), Chaui (1995, 2011) na busca por revalorizar as experiências dessas alunas a partir do reconhecimento dos múltiplos processos que constituem a subjetividade das futuras professoras da educação básica.

No terceiro capítulo, “História oral e experiências em Estágio Não Obrigatório das discentes de pedagogia da UFAM”, analiso e interpreto entrevistas realizadas com alunas do curso de Pedagogia da UFAM. O tratamento dessas fontes se guiou por problematização em torno da história oral (Portelli, 1997; 2016; Thompson, 1992) e pesquisas consolidadas na interface entre educação, história oral e de vida de professores/as (Guimarães, 2006). Com objetivo de desvelar contrastes entre experiências de Estágio Não Obrigatório de alunas e processos formativos vivenciados na Universidade, procurei discorrer sobre o conceito de afeto tomando como base Spinoza (2023), Chaui (1995, 2011) para revalorizar as experiências dessas alunas a partir do reconhecimento dos múltiplos processos que constituem a subjetividade das futuras professoras da educação básica. A primeira seção apresentamos as discentes entrevistadas, para desvelar sentidos dessa experiência que também envolve contornos da trajetória pessoal, escolar, familiar mediada por relações de afeto e formas não organizadas de resistência e criação de contrapoderes. Na sequência, a segunda seção estabelece os contrastes entre a formação inicial das discentes e o Estágio Não Obrigatório, bem como as relações entre as alunas e o mundo do trabalho que, em alguns casos, têm início antes mesmo do ingresso na Educação Superior. A penúltima seção apresenta a comum experiência de apoio

escolar/mediadora, comumente relatada nas entrevistas. Muitas vezes essa experiência desenvolve-se sem a devida supervisão/orientação e como consequência a discente acaba assumindo funções diferentes das atribuídas em contrato e mesmo incompatíveis com a formação que ainda está em andamento. Ao final, a última seção apresenta os impasses entre o estágio e a formação a partir do par profissionalização/desprofissionalização docente (Bueno, 2023; Oliveira, 2004, 2006, 2008, 2010, 2018) propondo uma reflexão desse processo formativo e das experiências nele inseridas que podem alimentar fragilidades e a precarização da formação inicial de professoras.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO : HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Os caminhos de aprendizagem percorridos no decurso da formação docente na educação superior são múltiplos e diversificados. Ocorrem entre os limites dos espaços físicos da universidade, como a sala de aula, a biblioteca, auditórios, laboratórios, grupos de estudo, cantinas, restaurante universitário, espaços comunitários, corredores de acesso, secretarias e coordenações, direção das faculdades, reitoria e pró-reitorias e de toda a cidade, que parece gravitar em seu entorno, como se a ela não pertencesse e vice-versa. No vai e vem entre esses dois mundos, universidade e cidade, experiências de jovens estudantes nos convidam à reflexão sobre o acesso à educação no ensino superior, bem como sobre os sentidos e significados dessa formação em contexto amazônico.

Franklin Leopoldo e Silva (2012) propõe pensarmos a universidade contemporânea a partir de bases históricas, não para justificar imediatismos do tempo presente, mas para não perdermos a dimensão de que “sendo a produção histórica de nós mesmos e de nossas instituições um processo, não cabe entendê-la como natural e inevitavelmente dada” (Silva, 2012, p. 192). As intenções do autor nesse debate nos reposicionam diante da luta de classes no interior da universidade. Por conseguinte, muitas de suas supostas transformações (tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista) coadunariam, na realidade, com perspectivas de “*adaptação*” que produzem a desinstitucionalização da universidade por meio da heteronomia, da privatização e da subordinação ao mercado.

O procedimento pelo qual a universidade se redefine contemporaneamente coincide inteiramente com a sua adaptação às exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista. A partir dessa pauta imposta de fora, a universidade busca refazer a sua identidade através de um processo de desinstitucionalização. Tudo o que a universidade precisa fazer é recusar o que tem sido para tornar-se o que o tempo histórico lhe impõe como um dever-ser. Nesse processo de desinstitucionalização se inscrevem vários fenômenos imediatamente presentes, tais como heteronomia (absorção de critérios extrínsecos como paradigmas do modo de ser, da organização e da gestão da universidade), a privatização (assimilação dos mecanismos neoliberais de destruição da esfera pública) e subordinação ao mercado (entronização de critérios ligados ao tecnocratismo economicista). Tais exemplos configuram o quadro da *adaptação*, que seria ao mesmo tempo o abandono do perfil institucional em prol do perfil organizacional (Silva, 2012, p. 199, grifo do autor).

O presente estudo pretende tecer relações entre as experiências de trabalho de alunas do curso de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório ofertado por escolas públicas ou privadas em Manaus e os percursos formativos das futuras professoras traçados durante a graduação. A problematização dessas experiências, ao reafirmarmos as análises sobre a universidade expostas anteriormente, evidencia dimensões da heteronomia, da privatização e da subordinação ao mercado sob as quais estudantes e a própria universidade estão sujeitos. A partir da dialética entre “denúncia e anúncio” (Freire, 2021), por uma ação cultural para a liberdade, esse exercício de investigação científica finca seus alicerces na Pedagogia utópica freiriana para pensar sobre processos de exploração e de emancipação na educação.

Neste sentido, a Pedagogia que defendemos, concebida na prática realizada numa área significativa do Terceiro Mundo, é, em si, uma Pedagogia utópica. [...]. Utópica porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. [...]. Por isso, denúncia e anúncio, nesta Pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia das sociedades de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada (Freire, 2021, p. 95-96).

Com base nessa relação compromissada historicamente, torna-se imperativo identificarmos processos sociais que subsidiam a oferta da modalidade de Estágio Não Obrigatório e influenciam a formação em Pedagogia de futuras professoras e professores dos anos iniciais da educação básica. Não raro, ao longo da graduação dessas e desses estudantes, sobrepõe-se aos processos educacionais a necessidade de ganhos pecuniários, recaindo, quase sempre, na precarização da formação universitária. Nesse sentido, refletir sobre as práticas sociais que sustentam o Estágio Não Obrigatório ofertado por escolas públicas ou privadas de Manaus, e como as alunas estudantes de Pedagogia da UFAM lidam com essa experiência de (des)vinculação do cotidiano universitário, constitui-se em problema social a ser enfrentado.

Desse modo, na primeira seção deste capítulo, enfatizamos nuances da formação docente em Pedagogia, ao elencarmos aspectos do arcabouço legislativo vinculados a contextos políticos e históricos que transformaram o estágio remunerado em modalidade de Estágio Não Obrigatório na universidade. Mudança que, a princípio, parece ter sido fundamental para criar condições de maior comprometimento social com o processo formativo dos(as) futuros(as) profissionais. Dando continuidade a essa discussão, para melhor situar os(as) leitores(as) desta pesquisa, na segunda seção, trazemos à cena o PPC – Projeto Pedagógico do Curso de

Pedagogia da UFAM, e como está previsto nele as diferenças existentes entre o Estágio Curricular Supervisionado e o Estágio Não Obrigatório. Para tanto, formulamos um quadro com as diretrizes do Curso de Pedagogia, identificando seu histórico de modificações a partir de 1996 até o ano de 2024. Na terceira seção, destacamos os pontos legais do Estágio Não Obrigatório para ressaltar aspectos circunscritos à formação inicial de professores(as) até a aprovação da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

Na quarta seção, por sua vez, apresentamos analiticamente um conjunto de produções acadêmicas acerca de experiências de trabalho em Estágio Não Obrigatório durante a graduação, tanto em cursos de Pedagogia quanto em outros cursos universitários. Ressalta-se nessa revisão integrativa de pesquisas acerca do tema em tela a pluralidade de áreas de concentração desses estudos, o que vem salientar a importância social do debate sobre jovens alunos(as) que acessam a Educação Superior, mas que tanto a sua permanência na universidade quanto a continuidade na graduação podem estar condicionadas ao trabalho.

1.1 O curso de Pedagogia e o Estágio Não Obrigatório: reflexões iniciais e desafios contemporâneos

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

(Pimenta; Lima, 2017, p.49)

Na formação de professoras e professores, os vários componentes curriculares constituem a subjetividade social do(a) profissional em formação no interior de um processo construído historicamente por condições objetivas e subjetivas no movimento da luta de classes. O trabalho de estudar e de assumir o lugar de sujeito histórico, agente transformador diante do mundo, exerce fundamental importância para a identidade docente. Afirma Paulo Freire (2021, p. 09): “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem faz uma postura crítica,

sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Esse movimento do pensamento acontece, muitas vezes, por circuitos dinâmicos estabelecidos entre os espaços universitários e estágios ofertados por escolas públicas ou privadas na cidade de Manaus. Assim, compreendemos que experiências de alunas(os) em Estágio Não Obrigatório em escolas podem sugerir na pesquisa em educação

novos problemas e, sobretudo, produzem continuamente a *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável [...], pois abrange a resposta mental e emocional, de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos eventos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de evento (Thompson, 2021, p. 28).

Para Martins (2014, p. 314), é a partir da categoria experiência que Thompson proporciona elementos para uma análise dialética das relações “entre ser social e consciência social e o agir dos sujeitos nos processos educativos em que se encontram inseridos”. Portanto, a dialética entre o ser social e a consciência social mediada pela experiência evidencia que os sujeitos, como afirma Thompson (1981, p. 182, grifos do autor), “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*” na sociedade dividida em classes. Ainda com Thompson (2021, p. 30),

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas morrem de fome: seus sobreviventes pensam o mercado de novas maneiras. Pessoas são presas: na prisão, pensam de novo sobre as leis. Diante dessas experiências gerais, antigos sistemas conceptuais podem ruir e novas problemáticas insistir em impor sua presença.

Partimos dessas considerações sobre o termo experiência a fim de compreendermos a incontestável complexidade de tornar-se professor(a) visível nos marcos legais que embasam a profissão em seus diferentes momentos da formação e profissionalização no Brasil. Destacar experiências que acontecem em espaços de trabalho na cidade proporciona também reflexões sobre as contradições da profissão docente. A separação, por exemplo, entre teoria e prática, presente em alguns “Manuais” que pretendem embasar o processo formativo durante a experiência de estágio, reduz o ensino e a aprendizagem a tarefas que podem ser executadas com “simplicidade, rapidez e perfeição”. Por este tripé da eficácia, no “Manual de Orientação de Estágio Supervisionado”, por exemplo, teoria e prática são instrumentos manipuláveis que concorrem para “o bom êxito profissional dos egressos da universidade” a serviço de uma ordem social.

A teoria, pois, é necessária para que o aluno saiba discernir o momento de aplicá-la e não somente para realizar provas e trabalhos. A prática, uma situação que existe de fato, aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos, concorre para o bom êxito profissional dos egressos da universidade (Bianchi, Alvarenga e Bianchi, 2005, p. 5).

Quando relacionam os entes escola, estudante e universidade, os autores do referido “Manual” repõem uma perspectiva reduzida da experiência do estágio supervisionado, descaracterizando esse fazer-se de uma práxis crítico-reflexiva de alunos e alunas integrantes ativos desses espaços sociais coletivos e comunitários (escola e universidade). Ao fim e ao cabo, segundo o “Manual”, por parte da escola, o compromisso deve estar direcionado para o “envolvimento do estudante no mercado”. Por sua vez, o estudante “reconhecendo e aplicando as teorias aprendidas” justificaria sua importância na escola, esta definida pelo material de orientação como “organização”. Com a execução de projetos, “redigindo relatórios”, o estudante será levado a “uma *performance* melhor de seus estudos universitários”.

A escola não pode ficar isenta do compromisso que supõe o estágio para iniciar o envolvimento do estudante no mercado, ao mesmo tempo reconhecendo e aplicando as teorias aprendidas, executando projetos, justificando a sua importância na organização e ainda redigindo relatórios que o levarão a uma *performance* melhor de seus estudos universitários (Bianchi, Bianchi e Alvarenga, 1998, p.24).

Ou ainda, em outro estudo que versa sobre “as implicações teórico-práticas do Estágio Não Obrigatório”, encontramos uma compreensão mais abrangente dessa experiência durante a formação dos estudantes e principalmente dos estudantes de licenciatura. Visto que, as intersecções entre prática e teoria no estágio, podem ser mais bem assimiladas, ao longo dessa experiência, especialmente pelas(os) futuros professores e professoras.

Independente do formato que o estágio ocorra, o que se deve ter como premissa é a sua compreensão como via fundamental na formação dos professores, já que é um dos principais caminhos entre teoria e prática (Silva, 2022, p. 71).

Ainda que tudo soe com ares de sutileza, lidos a contrapelo (Benjamin, 1996), esses “Manuais”, dentre outros materiais de produção “científica”, reforçam divisões entre teoria e prática, planejamento e execução com a ideologia da racionalização do trabalho instaurada pelo taylorismo nas primeiras décadas do século XX. Luzia Margareth Rago e Eduardo F. P. Moreira (2003, p. 14) definem o taylorismo como “um conjunto de estudos desenvolvidos por Frederick

Wislow Taylor (1856-1915) e aplicados nas indústrias de todo o mundo, determinando a organização do processo de trabalho contemporâneo”, os autores explicam ainda que

O taylorismo, enquanto método de organização “científica” da produção, mais do que uma técnica de produção é essencialmente uma técnica social de dominação. Ao organizar o processo de trabalho, dividir o trabalho de concepção e o de execução estruturar as relações do trabalho, distribuir individualizadamente a força de trabalho no interior do espaço fabril, a classe dominante faz valer seu controle e poder sobre os trabalhadores para sujeitá-los de maneira mais eficaz e menos custosa à sua exploração econômica (2003, p. 25).

Pela imposição social da lógica taylorista, trabalhadores(as) passam a ser submetidos(as) ao controle e à mensuração rigorosos do tempo e da sua capacidade de produção. Dividindo o saber do fazer pela extenuação física do corpo e pela competição entre os(as) trabalhadores(as), o taylorismo instaurou por métodos coercitivos a hegemonia cultural da divisão social do trabalho, invadindo as relações sociais dentro e fora da fábrica, como escolas, escritórios, hospitais e universidades (Decca, 1984, p. 48). Entre lutas sociais contra essa forma de exploração do trabalho e conflitos que reforçam métodos coercitivos, o salário passa por flutuações (para cima ou para baixo) a depender da “simplicidade, rapidez e perfeição” com que trabalhadores(as) cumprem as metas de produção obedecendo a comandos de tempo e prazos rigorosamente estipulados.

Pimenta e Lima (2017, p. 30) identificam, criticamente, o lugar ocupado pelo estágio que, diminuído “à hora prática”, cumpre com uma mescla de aprendizagem mecânica entre “a prática como imitação de modelos” e/ou “a prática como instrumentalização técnica”.

[...] a atividade do estágio fica reduzida à *hora prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas da manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Na perspectiva da imitação, afirmam as autoras que a reprodução/repetição de modelos estabelecidos como “bons” fixa papéis entre escola, professor/a, alunos/as e seus familiares, gerando no cotidiano e nas relações sociais que estabelecem o conformismo conservador de hábitos e ideias que estão na base de uma cultura institucional dominante.

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que

observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta; Lima, 2017, p. 29).

Para a concepção do estágio como “instrumentalização técnica”, Pimenta e Lima (2017) demonstram que, por esse enfoque, a aprendizagem é direcionada ao desenvolvimento de habilidades e treinamento da aplicação de determinados instrumentos e recursos, previamente estabelecidos. Estes, por sua vez, seriam encarregados de suprir, por uma Pedagogia compensatória, pelo mito metodológico e pelo uso de tecnologias, a “falta de conhecimento” dos sujeitos (professores/as, alunos/as), na escola e na universidade.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está, deste modo, em movimento o ciclo de uma Pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico (Pimenta; Lima, 2017, p. 31).

As autoras propõem que o estágio seja reconhecido como um campo de conhecimento relacional e investigativo, processo de discussão iniciado em movimentos da educação a partir da década de 1990. Voltado para a pesquisa e pela valorização da práxis docente, o estágio, nessa perspectiva, é concebido como experiência entre sujeitos sociais no movimento de trabalhar pela superação da dicotomia entre teoria e prática na educação. Tomado por bases críticas, o estágio pode anunciar a criação de uma práxis transformadora da sociedade visando à democratização do acesso aos direitos básicos e sociais.

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação *do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis* (Pimenta, 1994:121), tendo por base a

concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 15).

O estágio tem-se mostrado um marcador importante da formação docente, articulando espaços de trabalho que extrapolam o ambiente da sala de aula, mas que a este retornam mediado pela experiência do(a) aluno(a) fora da universidade. Marcante percurso na vida de estudantes do curso de Pedagogia, o estágio pode ser subdividido em dois grupos: o Estágio Curricular Supervisionado e o Estágio Não Obrigatório.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (PPC – UFAM)², o estágio supervisionado é: “[...] vivência mais direta nos três campos [...] (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão da educação)”, quando “o(a) discente já terá a possibilidade para conhecer o campo profissional e vivenciar pequenas experiências na prática” (Ufam, 2018, p. 49). Sobre a relação entre teoria e prática, este documento orientador do currículo menciona que a formação deve ser mediada pelo “princípio da relação orgânica” com “cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do(a) Pedagogo(a)” (Ufam, 2018, p. 49). Na íntegra, o PPC faz as seguintes ponderações e indicações sobre esse momento da aprendizagem em Pedagogia.

O estágio supervisionado desenvolver-se-à com base no princípio da relação orgânica entre a teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. Essa configuração do Estágio Supervisionado a partir do 8º período requer cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do(a) Pedagogo(a). Sua realização acontecerá após o cumprimento pelos discentes das disciplinas pré-requisitos que compõem o eixo de formação das três áreas dos estágios (Ufam, 2018, p. 49).

Em contraponto, o Estágio Não Obrigatório, por se configurar como experiência opcional, não chega a ser mencionado no PPC do curso de Pedagogia como uma atividade específica, apesar de ser importante fonte de renda para subsidiar a permanência de estudantes na Educação Superior, procurado pelos(as) alunos(as) desde os primeiros períodos da graduação. Assim, essa modalidade de estágio é identificada dentro de um rol de “atividades

²O documento citado refere-se ao Projeto Pedagógico do Curso – Matutino/Vespertino – Versão 2018. O documento dispõe no item 3.9 sobre o Estágio Supervisionado. Disponível em: <<https://share.google/6tmr3oUYtdS4DH02U>>. Salientamos que a proposta de alteração da organização curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi aprovada em 10 de agosto de 2018, porém as mudanças aprovadas passaram a ser aplicadas a partir do 1º semestre de 2019.

que podem ser aproveitadas para enriquecimento curricular” (Ufam, 2018, p. 45), como pesquisa, extensão, apoio ao ensino, eventos e cursos, publicação/apresentação de trabalhos, entre outras atividades diversas de apoio. Cada uma delas é organizada de acordo com a carga horária máxima e/ou mínima, bem como a exigência de documentação necessária à sua comprovação.

O Estágio Não Obrigatório poderá ser validado como atividade de extensão quando “vinculado ao ensino de graduação e matriz curricular do Curso de Pedagogia” (Ufam, 2019). Após a apresentação de uma declaração, do documento comprobatório de realização, realizada a devida análise e posterior lançamento no Sistema de Controle Acadêmico pela coordenação do curso, será computada a carga horária máxima de 20 horas, mesmo que o Estágio Não Obrigatório realizado pelo(a) aluno(a) tenha sido cumprido no período máximo permitido de duração, de até dois anos, como consta na Lei n.º 11.788/08.

Dessa forma, concordamos com Bido (2023, p. 42), ao destacar que “o momento do estágio é a interação entre relação trabalho-escola, teoria-prática e a articulação dos conhecimentos científicos com os saberes da experiência”. Todas essas relações produzem efeitos na formação de professores e exercem fundamental importância para a construção da identidade docente, porque, apesar de carregarmos as marcas históricas da identidade do(a) professor(a) forjada na trajetória do magistério, é fundamental destacar que a profissão docente é circunscrita de aspectos subjetivos relacionados “à identificação e à adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores” (Pimenta; Lima, 2017, p. 52). Nesse sentido, é fundamental evidenciar e problematizar o Estágio Não Obrigatório na pesquisa em educação, que, diferente do estágio supervisionado, ainda é tema pouco destacado no âmbito acadêmico.

Assim, sendo o problema da presente pesquisa o Estágio Não Obrigatório, indagamos de que forma ele contribui para a formação inicial? Essa modalidade de estágio promove uma vinculação ou uma desvinculação com o processo formativo em desenvolvimento? Que construções históricas de gênero atravessam o Estágio Não Obrigatório? Esses e outros questionamentos nos levaram a problematizar o Estágio Não Obrigatório (remunerado) no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas a partir das experiências de estudantes mulheres.

No final do século XIX, a atividade docente no Brasil apresentou um crescente abandono masculino, originando o movimento denominado de “feminização do magistério” (Louro, 1997, p. 4). Naquele momento, a presença das mulheres no ensino era alvo de críticas

de conteúdos racistas e sexistas. Como explica Louro (1997, p. 4), “para alguns parecia completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebro ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”. Contudo, no início do século XX, outros argumentos passaram a justificar a inclinação considerada “natural” das mulheres para exercer o magistério. Ao relacioná-lo à maternidade, por exemplo, a função docente passou a ser associada, historicamente, ao amor, à entrega, à devoção e à “vocação” de ser mãe.

Passa-se a considerar o afeto como fundamental e a vê-lo como ‘ambiente facilitador’ da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação do lar [...] importante para a professora e para a mãe” (Louro, 1997, p. 8).

É nesse cenário que a profissão de professora encontra-se alicerçada por características denominadas “tipicamente femininas”, como paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Equiparada ao “sacerdócio”, referendou seu caráter religioso na educação. Em se tratando da profissão de professora, é notório mesmo na contemporaneidade a perpetuação de características ditas essencialmente femininas como “vocação”, “dom” para a maternidade sendo repostas no exercício da docência. Parece não ser possível compreender a formação inicial docente no curso de Pedagogia e suas representações masculinas e femininas, sem adentrarmos os atravessamentos históricos que envolvem as relações de gênero.

Assim sendo, a tarefa de formar professoras e professores para exercer o magistério nos anos iniciais da educação básica consiste em identificar as transformações sociais, complexidades, questionamentos sobre a fixação de determinados padrões, bem como refletir sobre a historicidade de valores morais que enlaçam a ação docente. Fomentar uma educação sem disparidades de gênero no seu acesso é combater o discurso hegemônico da atualidade correspondente ao viés empresarial e neoliberal, que repercute na elaboração das políticas educacionais, fazendo com que a Educação Superior adote práticas mercantis intermediadas por contratos entre as esferas pública e privada (Neves, 2019, p. 35).

Por isso, analisar o Estágio Não Obrigatório circunscreve também uma análise das políticas públicas relacionadas à formação inicial que conduzem à docência, em especial, ao curso de Pedagogia. Nesse contexto, é preciso salientar que,

O avanço das ideias neoliberais, a partir da década de 1990, com o mercado interferindo cada vez mais na Educação, contribui para que o Estado assumira uma postura diferente frente ao Ensino Superior,

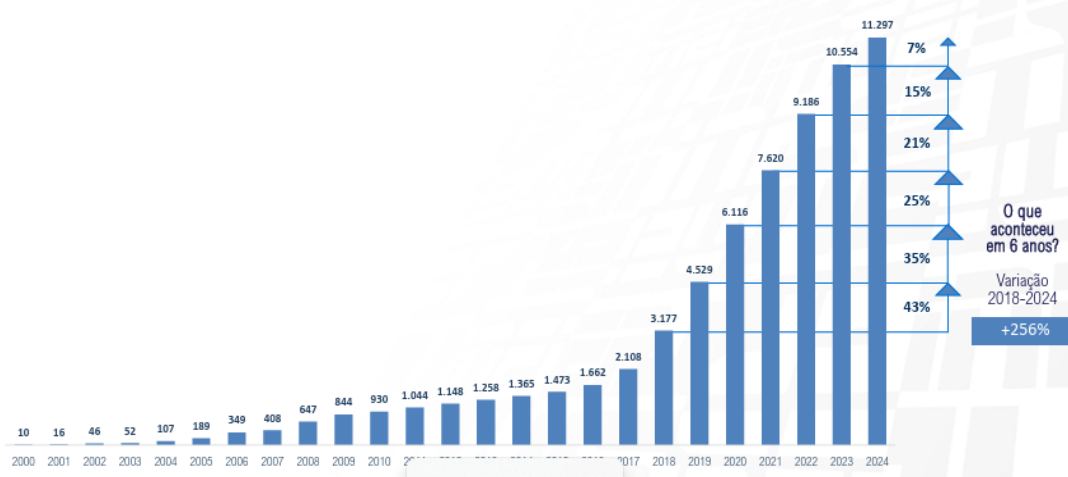
delimitando hegemonicamente as políticas educacionais para os cursos de graduação, licenciatura e bacharelados. A escolha pelas respectivas modalidades converge para a forma como o Estado valoriza as instituições de Educação Superior públicas e privadas, por meio de políticas públicas específicas e recursos destinados para a manutenção de cada uma delas (Neves, 2019, p. 34).

Assim, o Censo da Educação Superior do ano de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado em 22 de setembro de 2025, destacou que o Brasil alcançou o total de 10 milhões de estudantes no ensino superior no ano de 2024 (BRASIL, 2025)³. As matrículas na modalidade EaD, em 2024, correspondem a 50,7% do total de matrículas da graduação no país, com um aumento de 5,6% entre 2023 e 2024. A pesquisa destaca ainda que, na média nacional, 33% dos concluintes do ensino médio em 2023 se matricularam na educação superior em 2024. Entretanto, na rede estadual, que concentra a maior parte dos estudantes do ensino médio, apenas 27% dos alunos e alunas seguiram para a Educação Superior.

O censo mencionado revela a abrupta diferença entre o número de matrículas em cursos de graduação nas redes pública e privada, respectivamente, com 2.067.834 e 8.162.039. Em relação às modalidades de ensino, pela primeira vez na história, o número de matrículas na modalidade EaD, 5.189.391, é superior ao número de matrículas na modalidade presencial, 5.037.482. O gráfico a seguir destaca o expressivo aumento do número de cursos na modalidade a distância no Brasil entre os anos de 2000 e 2024.

Figura 1 – Evolução do número de cursos de graduação a distância no Brasil (2000-2024)

Gráfico 15. Evolução do número de cursos de graduação a distância – Brasil 2000-2024.

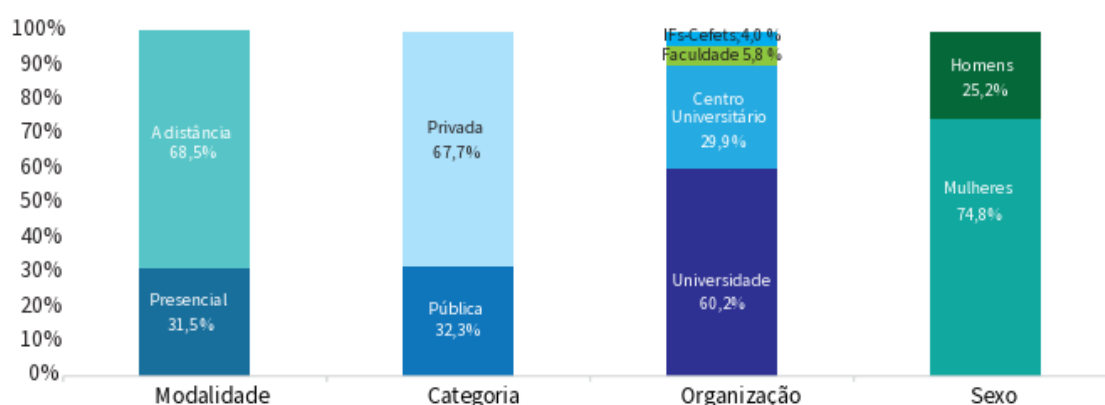


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2024).

³ Os dados do Censo da Educação Superior de 2025, foram publicados em 22 de setembro de 2025 e estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-divulga-resultado-do-censo-superior-2024>

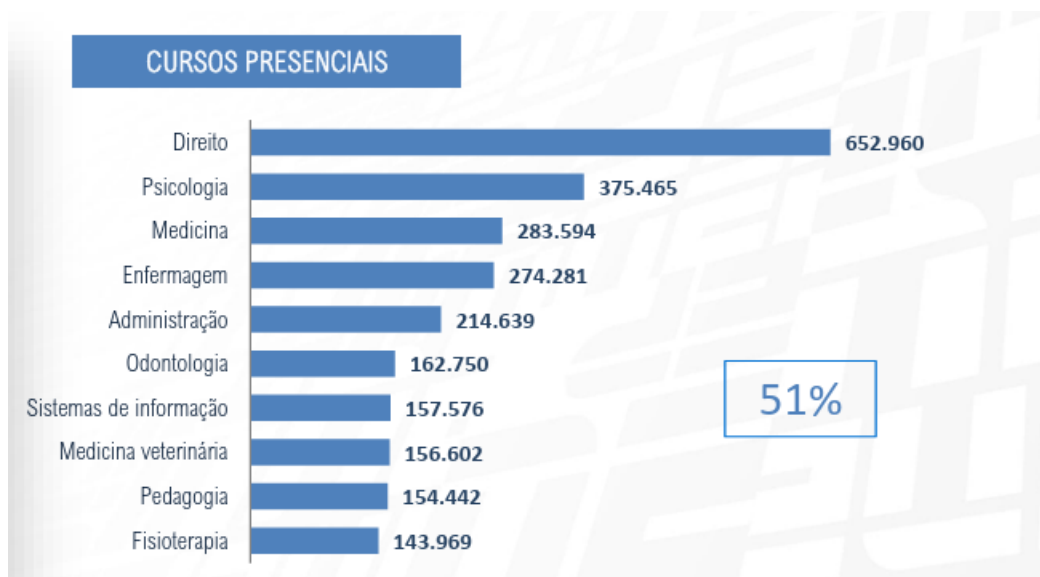
Na série apresentada na Figura 1, observamos que em 6 anos (2018-2024) houve uma concentração significativa da expansão do número de cursos de graduação a distância, com aumento de 256%. As Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2024, p. 23) evidenciam que do total das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2024, apenas 32,3% estão em instituições públicas enquanto 67,7% estão em instituições privadas de ensino superior. Ademais, 74,8% das matriculadas são de mulheres. Outro dado importante é em relação à modalidade de ensino dos cursos de licenciatura que acompanham o exponencial aumento da educação a distância no país. Os cursos de licenciatura a distância representam um total de 68,5% das matrículas, enquanto os cursos presenciais de licenciatura contam com apenas 31,5% desse percentual. Sobre esses dados o gráfico a seguir exemplifica melhor as características dos cursos de licenciatura no Brasil.

Figura 2: Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil 2024

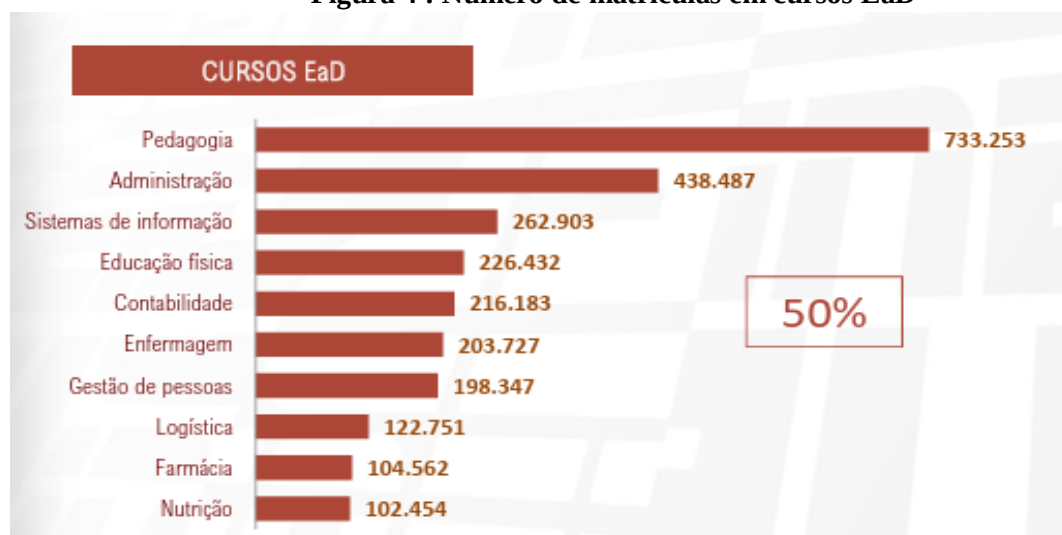


Fonte: Elaborado pela Deep/Inep baseada em microdados do Censo da Educação Superior de 2024.

Dentre os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura, por número de matrículas no Brasil, figura o curso de Pedagogia com 878.372, representando 55,3% das matrículas em licenciatura (Inep, 2024). As figuras abaixo demonstram os dados do último censo que evidenciam a discrepância entre os números do referido curso nas modalidades presencial e a distância. Diante dessa conjuntura, na modalidade presencial o curso de Pedagogia soma apenas 154.442 matrículas (figura 3). Já na sua versão de modalidade a distância, o curso de Pedagogia apresenta um total de 733.253 matrículas (Figura 4).

Figura 3: Número de matrícula em cursos presenciais.

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2024).

Figura 4 : Número de matrículas em cursos EaD

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2024).

Os dados apresentados confrontam diretamente as diretrizes indicadas na Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, sobre a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica que deve ser ofertada, preferencialmente, na modalidade presencial (Art. 11, inciso 3º).

Importante destacar que a Educação a Distância (EaD) proporciona, mediante ferramentas tecnológicas, “uma ampliação da oferta e uma tentativa de minimizar os problemas territoriais, democratizando a educação superior” (Faustino-Ferber; Nunes; Passador; Silva, 2024, p. 2). Entretanto, é fundamental analisar criticamente o crescimento exponencial dessa modalidade especialmente na Educação Superior. São necessárias políticas de avaliação desse

tipo de formação nas mais diversas regiões do país, pois, se sob o argumento de que a EaD cumpre com metas de interiorização da educação, e com isso contribui para a democratização do acesso, por sua vez, o crescimento disparado no número de matrículas dessa modalidade faz com que novos problemas sejam somados à profissão, como a “mercantilização” e a precarização da formação docente.

[...] apesar das contribuições da EaD para a interiorização da educação e para a democratização do acesso, observa-se um crescimento vertiginoso da oferta por instituições privadas, muitas vezes com estruturas pedagógicas padronizadas, tutoria precária e reduzida articulação com a realidade escolar. Esse movimento, estimulado por políticas de desregulamentação e flexibilização regulatória, evidenciou a mercantilização da formação docente impactando diretamente a qualidade dos cursos oferecidos (Foltran; Oliveira, 2025, p. 3).

Apesar das suas vicissitudes, a educação a distância cumpre importante papel na democratização da educação especialmente em territórios em que os desafios geográficos são diversos. Em relação ao contexto amazônico, deve-se considerar a diversidade territorial de seus estados. O Amazonas abrange singularidades específicas para cada um dos seus 62 municípios. Para algumas dessas cidades, chegar à capital Manaus pode demorar dias. A depender do município, só é possível o deslocamento através de transportes fluviais, como barcos, balsas, voadeiras (lanchas rápidas) e outros tipos de embarcações. Os valores de passagens de avião dentro do estado, quando há essa opção, são quase sempre muito elevados e inacessíveis para a maioria da população. Nesse cenário, a Educação a Distância poderia resultar na democratização do ensino em muitos desses municípios, sobretudo no nível superior. Todavia, os últimos anos revelam uma oferta desmedida dessa modalidade, sendo substancialmente oferecida por instituições privadas, apresentando frágil estrutura pedagógica com tutorias precárias e insuficientes. É nesse cenário, que ocorre uma capilaridade sem precedentes dos cursos de licenciatura, nessa modalidade de ensino, essa expansão se desenvolve muitas vezes sob fragilidades pedagógicas e estruturais.

Em 2005, a reordenação do campo da Educação a Distância pelo poder público proporcionou condições para o crescimento acelerado da Educação Superior nessa modalidade de ensino (Gatti, 2014). Todavia, em se tratando dos cursos de licenciatura concordamos com Gatti (2014) ao destacar as ressalvas da modalidade EaD.

Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros

professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EaD para a formação de professores se apresentam no país (Gatti, 2014 p. 37).

De acordo com o Instituto Semesp, centro de inteligência analítica, criado pelo Sindicato das Mantenedoras de Educação Superior (Semesp, 2025), no estado do Amazonas, existem 33 IES que ofertam cursos presenciais e 98 instituições que oferecem a modalidade a distância. Em todo o estado, a rede privada detêm um total de 75,2% das matrículas. Segundo a 15ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pela Semesp, no ano de 2023, o Amazonas apresentou um aumento do número de matrículas presenciais de 10,3% com um acréscimo de 18,2% na rede privada. Já na EaD, naquele mesmo ano, houve um aumento de 12,3% nas instituições privadas, o que representou um percentual de 57,8% de novas matrículas nos cursos EaD no estado do Amazonas. Vale ressaltar, a historicidade desses dados, pois desde a década de 1990 no país, com a Reforma Administrativa, acompanhamos aumento exponencial das matrículas na Educação Superior privada fortalecendo grandes grupos empresariais em detrimento de investimentos prioritários à Educação Superior pública.

O que a década de 1990 representa para a Educação Superior, no Brasil, é a substituição do investimento no público pelo investimento no privado. E os motivos são inúmeros e ocorrem desde a implantação da Educação Superior no país, com a falta de investimentos no setor educacional, em especial na Educação Superior pública, chegando ao lobismo dos “empresários” da educação e da própria política econômica da década de 1990, que têm seu próprio projeto político voltado à economia liberal (Dias, 2006, p. 55).

A reunião desses dados demonstra as disparidades entre o número de matriculados nos cursos EaD e nos cursos presenciais. Essa discrepância enfatiza que a docência atravessa processos de precarização desde a formação inicial. É preciso considerar que a trajetória de formação docente precisa necessariamente acontecer em espaços coletivos como bibliotecas, laboratórios e salas de aulas, lugares de interação entre alunos(as), professores(as) e demais ambientes apropriados ao desenvolvimento da aprendizagem na Educação Superior.

Visando conter o avanço desmedido dos cursos a distância, o Decreto nº12.456, de 19 de maio de 2025, decide criar restrições significativas para a política regulatória da EaD em cursos de graduação ofertados por instituições de Educação Superior no país. Entre as importantes modificações nesta nova lei destacamos: “a obrigatoriedade de estruturar o Projeto Político Pedagógico do Curso em conformidade com o formato da oferta do curso”

(Art. 4, inciso 3º), tornando-se “vedada a oferta de cursos de graduação a distância: I - da área da saúde, observado o disposto no art. 8º; II – *de licenciaturas*; e III – que venham a ser definidos em ato do ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2025, p. 3, grifos meus). Acerca desse novo marco regulatório, Silva e Arruda (2025, p. 5-6) apoiadas na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani alertam sobre “os riscos da mercantilização da EaD, particularmente em contexto de expansão acelerada por conglomerados privados”.

O autor argumenta que a educação deve cumprir sua função social emancipatória e não se submeter à lógica do mercado, que tende a priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. Essa crítica é altamente relevante para a compreensão das restrições introduzidas pelo novo decreto, que, ao proibir a tercerização de atividades acadêmicas e administrativas e exigir infraestrutura própria nos polos EaD, busca conter práticas de precarização e massificação irresponsável da oferta, além de garantir avaliações presenciais obrigatórias (Silva e Arruda, 2025, p. 5-6).

Os entraves entre as diversas experiências do processo formativo inicial e as primeiras aproximações com a futura profissão mediadas pelo Estágio Não Obrigatório, por exemplo, promovem um conjunto de relações destituídas de qualquer neutralidade e fundamentalmente decisivas. É nesse contexto formativo, a partir dos ambientes entre universidade, cidade e lugares culturais nos quais as relações sociais concretas acontecem, que evidenciamos as experiências do Estágio Não Obrigatório durante a formação inicial. Descartando a neutralidade dessas experiências e refletindo criticamente sobre elas, compreendemos a educação como um processo dialético, que busca pela superação de dicotomias a afirmação da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial docente. Assim, concordamos com Paulo Freire (1981) ao salientar que:

[...] a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre teoria e prática, em que ambas se vão construindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (Freire, 1981, p. 88).

A partir dessas reflexões compreendemos a experiência do Estágio Não Obrigatório não apenas como uma atividade prática em si mesma, mas como uma possibilidade de construção mútua entre ação-reflexão-ação, movimento de construção indissociável da práxis docente. No entanto, esse movimento permanente acontece nas experiências de Estágio Não Obrigatório remunerado? Essa modalidade de estágio, diante do contexto atual do capital, vem se configurando como uma tarefa árdua para as estudantes de pedagogia. Visto que a educação

quando acrítica tende a priorizar o mercado com intuito de manter a divisão social e sexual do trabalho na sociedade de classes, ainda que fragilizada nessas condições, a formação inicial e as primeiras tentativas de aproximação com a futura profissão poderão a partir da práxis transformadora criar possibilidades de

[...] romper com a lógica do capital na área da educação, [o que] equivale a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente (Mézáros, 2005, p. 52).

A experiência do Estágio Não Obrigatório como garantia de ganhos pecuniários para a permanência na Educação Superior, muitas vezes, sobrepõe-se ao processo de aprendizagem prejudicando a formação inicial, desvinculando estudantes da construção de sentidos e significados sociais libertários da vida universitária e da juventude. Assim, constatamos entre estudo e trabalho disputas, ainda que não tão conscientes, das formas “profundamente enraizadas de internalização mistificadora” e formas alternativas e concretas que buscam superar divisões sociais presentes na formação inicial. Por ser o Estágio Não Obrigatório uma política de aproximação de estudantes com o mundo do trabalho (Neves, 2019, p. 22), é preciso identificar a partir das experiências das discentes do curso de Pedagogia quais são as formas assumidas nessa aproximação em detrimento da valorização de outros espaços universitários de convívio humano, produção de conhecimento e de cidadania cultural.

Nessa perspectiva, o Estágio Não Obrigatório é uma atividade complexa que está circunscrita em ambiguidades. De acordo com a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, denominada Nova Lei de Estágios, novos direitos procuraram amparar o(a) estudante ao determinar que o estágio “é um ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (Brasil, 2008, Art.1º).

A atividade do estágio é permeada por dois contextos: o do trabalho e o da educação. Acrescentam-se a esses dois contextos os desafios que o(a) estudante enfrenta para a sua permanência na Educação Superior.

O estudante em processo de formação profissional se depara com situações de necessidades financeiras, as quais são desencadeadas pela própria lógica capitalista, que ao mesmo tempo em que cria necessidades de consumo colabora para a desigualdade social gerada pela exploração da classe trabalhadora e faz com que para manter-se vivo, o trabalhador se sujeite a contratos de trabalho (ou de estágio) precários (Demschinski, 2020, p. 88).

Vislumbrar a possibilidade de reverter esse cenário também é proporcionar a compreensão da Lei Federal nº 11.788/08 para que os(as) estudantes tenham conhecimento sobre os seus direitos nela conquistados. Ademais, é preciso buscar alternativas para que seja devidamente cumprido o que está estabelecido em lei, como o auxílio transporte, o período de férias e o seguro contra acidentes pessoais. Outrossim, é preciso desenvolver dispositivos para que as instituições de ensino médio e de nível superior estejam atentas às suas obrigações, tanto em relação aos estágios quanto em relação aos seus educandos, condicionantes dispostas no capítulo II, Art.7º e 8º da referida lei.

Promover o cumprimento das obrigações dispostas na Lei que regulamenta o estágio no país, e, principalmente, das incumbências das instituições de ensino, é combater durante a formação inicial a crescente precarização da profissão. Haja vista que, a profissionalização docente com início na graduação “[...] requer um esforço mútuo para consolidar a formação e profissão aproximando-as” (Bueno, 2023, p. 248).

A modalidade do Estágio Não Obrigatório tornou-se trajetória comum entre as discentes de Pedagogia na UFAM e em outras universidades brasileiras e “[...] tem sido muito procurada pelos jovens com o propósito de contribuir para a sua formação, adquirindo experiências significativas e outros fins educacionais” (Bido; Portelinha, 2024, p. 128). Sendo assim, é fundamental investigar como se dão essas experiências nessa modalidade de estágio considerando o próprio olhar das discentes de Pedagogia da UFAM, pois

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. *O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.* (Pimenta; Lima, 2017, p.55, grifos meus).

Portanto, essa experiência também circunscrita em parâmetros jurídicos modifica contextos no movimento da história pela ação dos sujeitos e ultrapassa o aspecto formativo que a envolve para revalorizar dimensões das lutas sociais por permanência na Educação Superior de forma digna. Os circuitos estabelecidos entre a universidade e as escolas, mediados pela experiência no estágio constituem os sujeitos e as suas subjetividades; tecem fio a fio aspectos da identidade docente das futuras professoras em formação. Esses circuitos cotidianos imbuídos de significados e sentidos, exigem a formação de pensamento crítico, reflexivo e analítico das experiências vividas para então constituir uma consolidação dos conhecimentos em educação (Nascimento; Bueno, 2023 p. 97).

A atividade docente é uma práxis transformadora que ultrapassa o território das universidades, ela alcança desafios encontrados nas primeiras aproximações com a profissão, como a experiência em Estágio Não Obrigatório, exigindo constante aperfeiçoamento e estudo.

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidade, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (Pimenta, 2002, p. 105, grifos da autora).

Considerando esses aspectos, entendemos o Estágio Não Obrigatório ofertado por escolas públicas ou privadas em Manaus, como experiência que deve estar substancialmente articulada ao processo formativo das alunas de Pedagogia. Pimenta (2002, p.106) destaca que “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois, de uma sólida formação teórica (pedagógica)”. Formação essa que pode não ser concluída ou realizada de forma satisfatória, quando a busca por subsídios financeiros para permanecer na Educação Superior se sobrepõe em grau de importância ao processo formativo inicial das(os) estudantes de Pedagogia precarizando a sua formação.

A incontestável importância do estágio para a formação docente como campo de conhecimento e pesquisa está em disputa. Em virtude da expressiva quantidade de postos de trabalho ofertados na área da educação, “apesar de não ser atrativa em termos remuneratórios, a docência, para muitas jovens, é uma atividade que contribui para melhores condições de vida” (Demschinski; Flach, 2022, p. 194). É preciso, sobretudo, revalorizar as experiências das alunas de Pedagogia nos estágios não-obrigatórios buscando superar as contradições da profissão que poderão interferir no processo formativo e reverberar na vida profissional das futuras professoras da educação básica. A profissão docente

[...] se situa na contradição do discurso da valorização do Magistério e das políticas de educação que normatizam inovações sem levar em conta as relações de trabalho dos professores. Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, de cansaço e de desilusões dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadida por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação [...] (Pimenta; Lima, 2017, p. 53).

Há um expressivo percentual de vagas observado em relação aos estágios não-obrigatórios ofertados para estudantes do curso de Pedagogia. De acordo com a Associação

Brasileira de Estágios (ABRES), em pesquisa realizada no ano de 2021, o maior número de vagas de estágio encontrado foi nos cursos de Administração (16,8%), Direito (7,3%), Comunicação Social (6,2%), tecnologia (sistemas, computação) (5,2%), Engenharia (5,1%) e Pedagogia (4,2%). O Estágio Não Obrigatório é considerado um trabalho de sobrevivência mínima para muitas alunas, tema que será abordado nos capítulos seguintes, principalmente por proporcionar uma bolsa-auxílio e em algumas instituições um auxílio-transporte, que embora seja obrigatório nos casos dessa modalidade de estágio, como consta na Lei 11.788/2008, nem sempre as instituições de ensino contratantes realizam o cumprimento dessa concessão. Assim, concordamos com Demschinski (2020, p. 30) ao destacar que:

A lógica capitalista é tão bem organizada, que tem a capacidade de que seus interesses sejam aceitos por todos como algo positivo. Além de explorar o trabalhador, faz com que se acredite que essa forma de organização seja a única maneira possível de viver. Essa lógica, em verdade, omite que o trabalhador não vive, mas sobrevive em contexto de desigualdade e de exploração.

Nesse contexto de desigualdade e exploração, implica reconhecer que diante da lógica do capital e da dualidade do Estágio Não Obrigatório, alicerçado em ocultamentos do processo de precarização do trabalho e da formação, temos um movimento contínuo de contradições que convergem em ambiguidades circunscritas à profissão de professor(a) e que podem vir a fragilizar a formação inicial das futuras pedagogas.

Na próxima seção apresentamos como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAM está organizado para melhor compreensão de como o Estágio Supervisionado Obrigatório está concebido em sua estrutura curricular e como se diferencia da modalidade do Estágio Não Obrigatório na graduação. Serão enfatizadas também as diretrizes do curso de Pedagogia desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9.394/1996, até a Diretriz Curricular Nacional (DCN)/Resolução nº4 de 29 de maio de 2024.

1.2 O Estágio Supervisionado no PPC de Pedagogia da UFAM e as Diretrizes Nacionais

Nesta seção, serão apresentados alguns apontamentos acerca do Estágio Curricular Supervisionado (obrigatório) e a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para melhor situar o objeto da presente pesquisa e diferenciar ambas as modalidades de estágio, o Curricular Supervisionado e o Não-Obrigatório. O atual PPC de Pedagogia/UFAM (matutino/vespertino) é resultante da construção teórica e

metodológica fundante na sua versão de 2008, “sendo preservada a construção textual em sua essência, embora tenha havido a necessidade de atualizá-la em função da nova conjuntura em que se coloca o curso de Pedagogia” (UFAM, 2018, p. 5).

O PPC de Pedagogia da UFAM, produto de estudos, reflexões e debates realizados na instituição e em seu NDE – Núcleo Docente Estruturante, procura enfatizar a dinâmica social e a existência de novas regulamentações, consoante à definição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e da Resolução CNE/CO nº1, de 15 de maio de 2006. Na formulação da matriz curricular do curso de Pedagogia foram incluídas temáticas amazônicas e abordagens teórico-metodológicas que possam valorizar o aprofundamento nos estudos dos problemas e singularidades regionais e também a necessidade de formação de processos identitários dos sujeitos estudantes da Amazônia.

Vale ressaltar o compromisso social transversal de incluir no devir curricular o meio ambiente, as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a educação especial que o PPC de Pedagogia da UFAM assume ao tratar da formação do(a) pedagogo(a)/ professor(a) cuja “atuação dar-se-á prioritariamente no contexto amazônico”, porque a “compreensão dessas temáticas se põe como condição de contextualização da prática profissional” (UFAM, 2018, p. 16-17).

A orientação de transversalidade no dimensionamento das estruturas conceituais e metodológicas do Projeto Pedagógico e Curricular constituem conteúdos obrigatórios, especialmente em disciplinas como: “Antropologia e Educação”, “A criança, a natureza e a Sociedade”, “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências”, “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia”, “Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Educação, Direitos Humanos e Diversidade”, “Libras b” e “Educação Indígena” (UFAM, 2018, p. 17).

A Matriz Curricular e Periodização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas “apresenta 45 (quarenta e cinco) componentes curriculares obrigatórios que devem ser integralizadas com disciplinas optativas de escolha livre dos(as) discentes e que confere créditos e horas obrigatórias para a finalização do curso além de 200 horas de atividades teórico-práticas de enriquecimento curricular” (UFAM, 2018, p. 29).

A composição curricular do curso, portanto, apresenta-se dividida entre as disciplinas obrigatórias com carga horária de 2.895 horas, disciplinas optativas com carga horária de 180 horas, estágio curricular supervisionado com carga horária de 450 horas, trabalho de conclusão

de curso com carga horária de 105 horas e Atividade Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) com carga horária de 200 horas, como exposto no quadro a seguir.

Figura 5: Sinótese da Composição Curricular do curso de Pedagogia da UFAM

Quadro Sinóptico da Composição Curricular

SINOPSE DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR		CR.	C.H.
Disciplinas Obrigatórias (incluindo as disciplinas de estágio curricular supervisionado e as disciplinas de Trabalho Final de Curso)		167	2.895
Disciplinas Optativas		12	180
Estágio Curricular Supervisionado		18	450
Trabalho de Conclusão de Curso	Orientação de Trabalho Final I	6	105
	Orientação de Trabalho Final II		
	Seminário de Trabalho Final		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)		0	200
Total		179	3.275

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM (2019).

O curso está dividido em 10 períodos distribuídos em 5 anos. O Estágio Curricular Supervisionado (Estágio obrigatório) está previsto para acontecer no 8º período, penúltimo ano da graduação. Na contramão dessa organização curricular, a Resolução do CNE/CP n.º 4 de 2024 sugere que o estágio curricular supervisionado ocorra logo no início do curso fomentando as relações entre formação e profissionalização que podem surgir na aproximação entre teoria e prática desde os primeiros períodos da graduação: “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, **desde o seu início**, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora”. Um ponto de discussão a ser considerado em processos de reformulação futuros do PPC de Pedagogia da UFAM, pois sua última versão passou a ser implantada a partir do ano de 2019, sendo a Resolução do CNE/CP n.º 4 de 2024.

Nos resultados dos questionários aplicados em 54 discentes do curso de Pedagogia da UFAM, estudantes do 6º período, apuramos nesse universo discente que 66%, ou seja, 29 alunas já haviam realizado ou estavam vivenciando experiências em Estágio Não Obrigatório antes mesmo de participar do Estágio Curricular Supervisionado. Para melhor compreensão dos componentes formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, segue exposição do quadro da matriz curricular do curso, apresentando a sua estrutura do 1º ao 10º período.

Figura 6: Estrutura Curricular do curso de Pedagogia

Quadro da Matriz Curricular

PERÍODO	SIGLA	DISCIPLINA	NC	CT	CP	CH	PR
1º período	FEF046	Filosofia e Educação I	4	4	0	60	-
	IHP184	Língua Portuguesa I	4	4	0	60	-
	FEF015	Sociologia da Educação I	4	4	0	60	-
	FET024	Metodologia do Trabalho Científico	4	4	0	60	-
	FEF016	História da Educação I	4	4	0	60	-
2º período	FEF047	Filosofia e Educação II	4	4	0	60	-
	FEF026	História da Educação II	4	4	0	60	FET026
	FEF025	Sociologia da Educação II	4	4	0	60	-
	FEF048	Antropologia e Educação	4	4	0	60	-
	FEF012	Psicologia da Educação I	4	4	0	60	-
3º período	FEA040	Política e Legislação da Educação Básica	4	4	0	60	-
	FEF022	Psicologia da Educação II	4	4	0	60	-
	FET058	Fundamentos da Educação Infantil	4	4	0	60	-
	FET153	Currículos e Programas da Educação Básica	4	4	0	60	-
	FET168	Didática	4	4	0	60	-
4º período	FEA145	Educação de Jovens e Adultos	4	4	0	60	-
	FET193	A Criança e as Artes	3	2	1	60	-
	FET054	Educação Inclusiva na Ed. Infantil e Anos Iniciais do E. Fundamental	3	2	1	60	-
	FET059	A Criança e a Linguagem Oral e Escrita	3	2	1	60	FET058
	IHP123	Língua Brasileira de Sinais B	4	4	0	60	-
5º período	FEA143	Organização do Trabalho Escolar	4	4	0	60	-
	FET061	A Criança, a Natureza e a Sociedade	3	2	1	60	FET058
	FET161	Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	4	4	0	60	-
	FET172	Jogos e Atividades Lúdicas	3	2	1	60	-
	FET062	Alfabetização e Letramento	3	2	1	60	FET168
6º período	FEN030	Pesquisa em Educação	4	4	0	60	-
	FET159	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3	2	1	60	FET168
	FET162	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia	3	2	1	60	FET168
	FET064	Mediações Didáticas	3	2	1	60	FET168
	FET065	A Criança e a Linguagem Matemática	3	2	1	60	FET058
7º período	FEA027	Educação na Região Amazônica	4	4	0	60	-
	FEA144	Gestão da Educação	4	4	0	60	-
	FEN031	Projeto de Pesquisa em Educação	4	4	0	60	FEN030
	FET163	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	3	2	1	60	FET168
	FET066	Literatura Infantil	3	2	1	60	FET058
	FEN032	Orientação de Trabalho Final I	2	2	0	30	FEN031

8º período	FEN033	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	6	2	4	150	FEA040 FEA143 FET022 FET054 FET058 FET059 FET061 FET065 FET066 FET153 FET161 FET168 FET172 FET193
	FET167	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	3	2	1	60	FET168
	FEA147	Gestão e Planejamento Educacional	4	4	0	60	
	-	OPTATIVA	4	4	0	60	-
9º período	FEN036	Orientação de Trabalho Final II	2	2	0	30	FEN031
	FEN034	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ens.Fundamental	6	2	4	150	FEA040 FEA143 FET022 FEN030 FET054 FET059 FET061 FET065 FET066 FET153 FET159 FET161 FET162 FET163 FET167 FET172 FET193
	FEA005	Educação, Direitos Humanos e Diversidade	4	4	0	60	-
	FPI078	Educação Indígena	4	4	0	60	-
	FEN035	Seminário de Trabalho Final	2	1	1	45	FEN031
10º período	FEN037	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação	6	2	4	150	FEA040 FEA143 FEA144 FEA145 FEA147 FEN030 FET153 FET161
	-	OPTATIVA	4	4	0	60	-
	-	OPTATIVA	4	4	0	60	-
	ATIVIDADES ACADÊMICAS-CIENTÍFICAS-CULTURAIS		0	0	-	200	-
TOTAL DE CRÉDITOS E CARGA-HORÁRIA		179	153	26	3.275	-	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia (UFAM, 2019).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) divulgou o posicionamento do Grupo de Trabalho (GT) 08⁴ sobre a minuta das Diretrizes Nacionais para o Estágio Curricular, documento complementar às Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – Resolução CNE/CO nº4/2024 (BRASIL, 2024 p. 12).

O referido posicionamento corrobora com a decisão de que o Estágio Curricular Supervisionado possa ser iniciado já no 1º ano de formação, desde que “a prática profissional, enquanto ação intencional, traga subjacente a ela necessariamente a reflexão teórica (Rinaldi; Cardoso; Dal-Forno, 2013; Vedovatto; Borges, 2021)” (ANPEd, 2025, p. 2). Outrossim, “nesse processo, não se diminui a teoria, mas fundamenta-se a prática, enquanto mobilização de saberes e emancipação do professor na *práxis*” (ANPEd, 2025, p. 2). A busca pela união entre prática e teoria é debate constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ao estabelecer princípios norteadores para a educação em todo o território nacional, e a organização curricular para a formação inicial de professores.

Cada Diretriz Curricular constitui um marco fundamental na formação docente, representando avanços, mas também revelando cenários de disputa que exigem uma reflexão crítica. Abaixo apresentamos a elaboração de um quadro teórico com as principais Diretrizes do curso de Pedagogia, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), até a DCN- resolução nº 4 de 29 de maio de 2024.

⁴ Disponível em: <https://anped.org.br/posicao-do-gt-08-sobre-a-minuta-de-diretrizes-nacionais-para-o-estagio-curricular-supervisionado/> . Acesso em 27 de set de 2025

Quadro 1: As Diretrizes do Curso de Pedagogia

Data da Lei	Documento	Considerações Importantes
20/12/1996	Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade formal.
CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior de licenciatura, de graduação plena.	Dispõe de forma mais geral sobre a formação inicial de professores e a organização das licenciaturas, propondo uma articulação entre teoria e prática. Art. 12. Inciso 1º e 3º destaca que a prática não poderá ficar reduzida a um tempo isolado e deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação de professores. Art. 13. Inciso 3º O estágio curricular supervisionado, deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso.
CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura	A resolução trouxe mudanças fundamentais em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ao definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação além de carga horária mínima de 2.800 horas, com pelo menos 400 horas para o estágio supervisionado. Art.4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).	Art. 13. Para o grupo III, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I- formação de professores multidisciplinares na Educação Infantil; II- formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; III- formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino médio.
Resolução CNE/CP Nº4, de 29 de maio de 2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).	A Diretriz busca revogar os retrocessos apresentados na CNE/CP de 2019, retomando princípios da resolução de 2015, com modificações mais modernas. Art.3º Considera-se: III – formação inicial dos profissionais da magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério e, condição necessária para a garantia da melhora permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segundo Bechi e Pagliarin (2024, p. 03), as reformas curriculares abrangem diferentes concepções, nesse sentido as diretrizes para a formação de professores estão propensas à influência das pressões neoliberais, “concepções político-econômicas e ideológicas do Estado”, já que “[...] as políticas e as propostas educacionais não são neutras, pois sofrem influências de crenças, valores e expectativa da sociedade”. Nessa seara, a forma como estão estruturadas as Diretrizes Curriculares e os vieses nela circunscritos requer que essas reformas sejam alvo de constante atenção para coibir retrocessos e o sucateamento da profissão e formação inicial de professores e professoras/ pedagogos e pedagogas.

Exemplo importante das contradições existentes nas reformas curriculares está na diferença entre a Resolução de 2015 e a Resolução de 2019. As Diretrizes de 2015, incita-nos a uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (Brasil, 2015). No inciso 3º, do Art. 3º, a resolução apresenta a formação inicial e continuada constituídas por “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (Brasil, 2015, p. 4). Sob esse prisma, Bechi e Pagliarin (2024, p. 12) explicam que “as diretrizes propostas pela Resolução 2/2015 foram resultados de um processo democrático e consideradas um avanço em relação às orientações sobre a formação de professores para a educação básica”, apresentando uma articulação entre formação inicial e continuada, valorizando uma articulação entre teoria e prática, com foco na gestão democrática e na diversidade.

Em sentido contrário à Resolução 2/2015, a Resolução 2/2019 apresentou, por sua vez, uma formação voltada à noção neoliberal de “competências”, expressão mencionada diversas vezes ao longo do documento. Na Resolução 2/2019, como observam Bechi e Pagliarin (2024, p. 13), a formação de professores/professoras está “[...] fortemente atrelada a atender um documento (BNCC)” (Bechi e Pagliarin, 2024, p. 13). Ademais, acrescenta-se que o Art. 13, da Resolução 2/2019, citado na quinta linha e coluna da tabela anterior, apresenta uma visão fragmentada da formação, pois retoma as habilitações dentro do curso de Pedagogia, em que teriam que optar pela docência “multidisciplinar” na Educação Infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental (Bechi e Pagliarin, 2024).

Após debates nacionais chegamos à CNE/CP nº4/2024 que retoma alguns princípios da resolução de 2015, distanciando-se de concepções meramente tecnicistas. Em síntese, consideramos relevante analisar criticamente os marcos legais que fundamentam a formação, de modo a compreender as tensões presentes na educação. Assim, na próxima seção destacamos

as legislações que embasam o Estágio Não Obrigatório, buscando evidenciar contextos e interesses que interferem nas delimitações dessa modalidade de estágio.

1.3 Lutas e percursos históricos do Estágio Não Obrigatório

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que põe os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido que não compõem um corpo acabado de conhecimentos [...] (Pimenta e Lima, 2017, p. 35)

Ao compreendermos a importância e a relevância que as experiências no Estágio Não Obrigatório proporcionam à formação docente, nesta seção buscamos identificar as bases legais nas quais essa modalidade de estágio está ancorada, alinhadas a uma revisão de literatura para melhor contextualizar a formação inicial de professores(as) no Brasil.

A legislação sobre o estágio situa-se em contexto histórico de interesses conflitantes entre aqueles que defendem o estágio com foco no aperfeiçoamento da aprendizagem, valorização da vida escolar e universitária e aqueles que defendem o interesse das empresas. Sobre esse aspecto, concordamos com Colombo e Ballão (2014, p. 172), ao destacarem que:

No Brasil, as mudanças no conceito de estágio foram acompanhadas pela evolução da legislação educacional. Os debates em torno de uma nova legislação sobre o estágio ocorrida no Congresso Nacional Brasileiro, a partir da primeira metade do século XXI, demonstram a existência de um confronto entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que defendiam o interesse das empresas.

Sendo um campo constante de disputas, entender o percurso legal que estrutura o estágio na graduação, especialmente, no curso de Pedagogia, significa lutar no contexto neoliberal contra os interesses do capital e empresariais na educação. Compreender o Estágio Não Obrigatório a partir dos aparatos legais que o sustentam é também, em alguma medida, refletir

sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado. Ambas as modalidades convergem no contexto em que ocorrem e sofrem modificações substanciais e diretamente relacionadas à formação de professores(as).

Em meados da década de 1930, especificamente em 1939, pelo Decreto-Lei nº1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a ter um curso de Pedagogia de 3 anos, o qual formaria o bacharel. O bacharelado, por sua vez, incluía diversas áreas do conhecimento e estabelecia uma fragmentação entre os cursos específicos e a formação pedagógica. O decreto-lei também estabelecia,

[...] um curso de didática de um ano visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema ‘3+1’, que perdurou por várias décadas. Estabelecendo uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica (Andrade; Resende, 2010, p. 235).

A docência era então percebida como uma atividade técnica adquirida através da própria atividade prática. É a partir de 1962, que a formação pedagógica para o magistério é somada à função do pedagogo, abarcando ainda gestão e supervisão educacional. As lutas sociais de várias associações no ano de 1990, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), traçaram princípios norteadores para organizar os cursos de Pedagogia. A docência tornou-se a base dessa formação. Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), no Art. 61, inciso II, assevera “A associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, o documento também inclui práticas de ensino de no mínimo trezentas horas para a formação docente (Art. 65.).

A dualidade entre prática e teoria, observada nas regulamentações do curso de Pedagogia no Brasil, demonstra a fragilidade da construção dos cursos de formação inicial docente, em especial dos pedagogos/pedagogas. O estágio como “sinônimo de disputa e atenção nos dias de hoje”, na década de 1930, “não era visto como prática pertinente para a formação de pedagogo” (Lima, 2019, p.33). Somente a partir da década de 1940, que começaram a surgir normas para regulamentar a prática do estágio no Brasil.

Importa salientar que antes de ser regido por uma lei específica, o estágio era sinônimo de um exercício laboral sem limites, regras e direitos, considerado uma atividade majoritariamente desvinculada do aprendizado. As contratações aconteciam de forma desordenada. Estagiárias e estagiários não tinham direito a férias remuneradas. Os contratos eram renovados a cada 6 meses de forma indiscriminada, sem carga horária de jornada de

trabalho definida, sem auxílio transporte e sem a definição de um número máximo de estagiários(as) permitido por empresa ou instituição. Foi nesse cenário que a pressão do Movimento Estudantil ganhou força e mobilizou campanhas nacionais. Exigiram os movimentos estudantis proteção social aos estagiários e estagiárias vistos como mão-de-obra barata e meio para desvalorização de profissões e precarização do processo formativo inicial. Com ampla trajetória na União Nacional dos Estudantes (UNE), a ex-deputada federal, Manuela D'Ávila, foi a relatora do projeto que culminou na sanção da Lei 11.788/08. O documento garantiu direitos e o caráter estritamente educativo da atividade.

Apresentamos a seguir um quadro expositivo de legislações no período de 1942 a 2008 com a intenção de identificar avanços e contradições inscritos na história do estágio e embasar nossa análise quanto à configuração atual do Estágio Não Obrigatório no contexto do curso de Pedagogia.

Quadro 2 – O estágio na Legislação Nacional no período de 1942-2018

Data da Lei	Título da Legislação	Finalidade	Considerações importantes sobre o estágio
30/01/1942	Decreto- Lei nº 4.073/42	Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Embasava a organização e o regime do ensino industrial.	Na referida lei o estágio foi considerado como “um período de trabalho” (Colombo e Ballão, 2014) e possuía vínculo empregatício.
14/11/1962	Parecer do Conselho Federal de Educação 292/62.	De acordo com o parecer CNE/CP 21/2001. Estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica na qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.	“Definia, ainda, que o estágio, tivesse um período de duração de um semestre letivo. [...] A prática passou a ter mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação.” (Resende; Andrade, 2010, p.236)
29/09/1967	Portaria nº1002/67	Lei sancionada pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social. Sob a ditadura militar, destacou a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino.	Apesar de criar condições de maior alinhamento entre escola e empresa. Prevalecia ainda o interesse das empresa perpetuando a concepção de estágio alinhada ao Decreto- Lei nº4.073/1942.
11/05/1970	Decreto nº 66.544/70	Instituiu a Coordenação do “Projeto Integração destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes de áreas prioritárias, e dá outras providências. (BRASIL, 1970)	O decreto priorizava os cursos de engenharia, tecnologia, economia e administração. Previa ainda bolsas de estudos e deixava de fora áreas da saúde e da educação.

07/12/1977	Decreto nº6.497/77	Dispõe sobre o estágio de estudantes de Estabelecimentos de Educação Superior e de 2º grau regular e supletivo.	Em seu artigo 6º destaca a não criação de vínculo empregatício. E no inciso 1º do mesmo artigo atribui o termo de compromisso a ser celebrado entre o estudante e a parte concedente.
12/08/1982	Decreto nº87.497/82	Regulamenta a Lei nº6.494/77.	Esse contexto é marcado pelo fim da ditadura. No mesmo ano é retirada a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de nível médio. O estágio torna-se então parte do procedimento didático pedagógico, colaborando no processo educativo.
23/03/1994	Decreto nº8.859/94	Modifica dispositivos da lei anterior e estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. (BRASIL,1994)	Em seu inciso 2º e 3º a lei ressalta a importância da experiência prática estar alinhada com a formação do estagiário sendo a complementação do ensino.
23/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.	No artigo 82 da referida lei a incumbência dos sistemas de ensino para estabelecer normas para realizar os estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior.
25/09/2008	Lei Nova de Estágios nº11.788/08	Art.1 O estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.	É notória a diferença entre a conceituação da prática do estágio na lei 11.788/08 em relação às leis anteriores.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Ao realizar essa digressão histórica pelo arcabouço legal do Estágio Não Obrigatório, encontramos na primeira lei que regia essa modalidade de estágio, o Decreto - Lei nº 4.073, de 1942, denominada de Lei Orgânica do Ensino Industrial, uma clara desvinculação da prática do estágio em relação ao seu caráter educativo no processo formativo. O estágio era considerado um “mero trabalho”.

Embora houvesse a previsão da superintendência de um professor sobre as atividades realizadas, o estágio não cumpria seu papel no processo educativo por se aproximar muito de uma forma de se obter mão de obra de baixo custo, visto que não previa formalização entre a escola e a empresa, considerando esta atividade mero trabalho (Colombo; Ballão, 2014, p. 174).

As primeiras legislações que marcam o nascimento do estágio no Brasil o caracterizavam substancialmente como “um período de trabalho”, destituído de fiscalização. Em suma, essas legislações atendiam principalmente os interesses das empresas. Configurando atividade de exploração “[...] o estagiário ficava executando tarefas repetitivas e simples como mera substituição do trabalho regular” (Bido, 2023, p. 74).

As últimas legislações, porém, parecem buscar a aproximação entre o campo de trabalho e o contexto formativo, evidenciando uma preocupação pedagógica de estabelecer entre aluno(a), instituição concedente e instituição de ensino uma relação de aprendizagem. Na nova Lei de Estágio, nº 11.788, de 2008, esta atividade é descrita no primeiro artigo, como “ato educativo supervisionado” (Brasil, 2008, p. 1), associando o estágio como parte do projeto pedagógico do curso integrado ao itinerário formativo de alunos(as), pois “[...] visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008, Art. 1º, inciso 2º).

Já o Art. 2º destaca que o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, mas que deve estar em concordância com determinações das diretrizes curriculares de cada etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. O segundo inciso, do mesmo artigo, dispõe que o Estágio Não Obrigatório é uma atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, esclarecendo ainda que esse tipo de atividade não estabelece vínculo empregatício.

Essa modalidade de Estágio, na nova Lei (11.788/2008), assegura a celebração dos Termos de Compromisso de Estágio (TCE), requisito presente no artigo 3º da Lei, e de Plano

de Atividade de Estágio (PAE) elaborado em acordo das três partes (o aluno, a instituição concedente e a instituição de ensino). A lei define as incumbências direcionadas à instituição de ensino, à parte concedente e ao estagiário. Em se tratando da parte concedente o art. 9º dispõe:

As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações (Brasil, 2008, Art. 9º)

Entre as obrigações da parte concedente consta a celebração de termos de compromisso com a instituição de ensino e o educando, e o zelo pelo seu cumprimento; um funcionário do quadro pessoal para orientar e supervisionar até 10 estagiários simultaneamente; contratar um seguro contra acidentes pessoais estabelecido no termo de compromisso; se houver desligamento, entregar um termo indicando a realização das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho; manter a disposição da fiscalização de documentos que comprovem a relação de estagiário; periodicamente, a cada 6 meses, enviar à instituição de ensino relatório de atividades.

Cabe ainda refletir sobre o estágio curricular (obrigatório) no qual os alunos realizam atividades no curso de formação junto ao futuro campo de trabalho (Pimenta, 2002, p. 21). Muitas vezes é considerado a “parte mais prática” do curso, eventualmente denominado de Estágio supervisionado, por ser necessária a supervisão de um professor da instituição de ensino na qual o(a) aluno(a) está vinculado(a). O Estágio Não Obrigatório, por sua vez, é uma atividade opcional, mas que também prevê supervisão na instituição de ensino como dispõe o capítulo II, art.7º.

Rocha (2018), que estudou sobre a importância de implementação de fluxo de informações e acompanhamento do Estágio Não Obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, constatou que nessa modalidade de estágio o acompanhamento de alunas e alunos é fundamental para o estabelecimento de um campo relacional que articule os processos de aprendizagem e trabalho ao projeto curricular do curso, não apenas por parte da instituição concedente, mas sobretudo por parte da instituição de ensino. A autora que entrevistou professores orientadores do curso de Pedagogia presencial, supervisores de instituições concedentes e alunos com experiência em Estágio Não Obrigatório, concluiu que,

Tendo percebido certa insatisfação dos professores orientadores em ter a atribuição de acompanhamento do Estágio Não Obrigatório sem qualquer contrapartida, recomenda-se empreender estudo que possa mensurar o nível de engajamento e as condições estruturantes para a realização adequada do acompanhamento do Estágio Não Obrigatório. Estes aspectos fogem da área da gestão da informação, mas são aspectos a serem respondidos, não previstos neste trabalho. Com esta pesquisa foi possível entender a configuração dos sujeitos no fluxo de informações. Percebeu-se a importância da integração dos professores orientadores, supervisores e alunos, pois, cada grupo, pela sua posição, tem acessos específicos às informações que, articuladas, podem enriquecer a atividade de Estágio Não Obrigatório como formação profissional do aluno (Rocha, 2018, p. 136).

Diante dessa reflexão questionamos se as instituições escolares concedentes de Estágio Não Obrigatório orientam e supervisionam suas estagiárias e estagiários, bem como se as(os) estagiárias(os) do curso de Pedagogia possuem o conhecimento da necessidade de supervisão, mesmo na modalidade do Estágio Não Obrigatório. De acordo com o capítulo V, art.15, da Lei 11.788/08,

A manutenção de estagiários em desconformidade com esta lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008, Art. 15º).

O primeiro inciso do 15º artigo ressalta que ao verificar irregularidades nas instituições públicas/privadas haverá impedimento de 2 (dois) anos sem receber estagiários(as), contados da data da decisão do processo administrativo correspondente. Assim, para a lei atual o Estágio Não Obrigatório é

[...] mecanismo de inserção do jovem no mercado de trabalho, mediante o viés teórico-prático cada vez mais presente no cotidiano das instituições de ensino, em especial da Educação Infantil e nos cursos de formação de professores (Pretto; Portelinha, 2022, p. 192).

O texto aplicado pela lei, do seu ponto de vista formal, resguarda aspectos cruciais. Mas é necessário investigar como os aspectos legais embasam as experiências das(os) alunas(os) de Pedagogia, estagiárias(os) nos contextos escolares dos anos iniciais da educação básica da região amazônica cuja avaliação aponta para características de um território marcado pela exploração econômica e desigualdade educacional em contraste ao crescimento do capital da região (Sousa; Colares, 2022, p. 2).

A região continua servindo como território de exploração, destinada à comercialização e industrialização dos grandes centros desenvolvidos, cuja

situação é reflexo do modelo de desenvolvimento criado para a Amazônia a partir dos interesses do capital, tendo como eixo principal a iniciativa privada, mas que desconsidera as reais necessidades da região e dos povos que nela habitam. A Amazônia faz parte desse contexto de grandes e intensos conflitos que tem como consequência um fosso de desigualdades regionais e sociais que só se acentuam no decorrer da história (Sousa; Colares, 2022, p. 3).

Desde a construção da região amazônica em meados dos séculos XVII e XVIII, “[...] temos, a história das instituições escolares na Amazônia que está intrinsecamente ligada às missões da igreja na região, cujo principal objetivo era a catequização da população” (Sousa; Colares, 2022, p. 3). Diante da intensa marca da colonização no contexto amazônico, o acesso ao ensino de qualidade enfrenta desafios que percorrem a história e as diversas formas de opressão que desconsideram os modos de vida da região e suas especificidades.

Portanto, a Amazônia possui um território marcado pela exploração desde o período colonial, no qual os principais interesses são norteados pelo acúmulo do capital, tendo como eixo principal a iniciativa privada (Hage; Pereira; Brito, 2013).

Os processos de dominação existentes no território amazônico criam um claro descompasso entre o desenvolvimento econômico e a qualidade da educação da população. No bojo dessa reflexão, a seguir apresentamos por produções acadêmicas pesquisadas – principalmente em dissertações e teses – como o Estágio Não Obrigatório no curso de Pedagogia tem sido discutido na cena educacional.

1.4 Produções Acadêmicas sobre o Estágio Não Obrigatório em Pedagogia

Este tópico apresenta um levantamento de dissertações que tem como objeto de estudo o Estágio Não Obrigatório, com foco especial na análise dessa modalidade dentro do curso de Pedagogia. Inicialmente, a busca pelas produções acadêmicas sobre o tema aconteceu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e posteriormente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Estabelecemos, portanto, o Estado da Arte, como “modalidade de revisão bibliográfica” que “nos permite um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins e nos revela a riqueza de dados produzidos em suas pesquisas” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Primeiramente, no Banco Nacional de Teses e Dissertações, demarcamos as vertentes já existentes sobre essa modalidade de estágio no curso de Pedagogia, para tanto no campo de preenchimento “outras especificações” usamos os seguintes descritores: “Estágio Não

Obrigatório” e “Estágio Não Obrigatório em Pedagogia” na busca por um maior volume de produções. Obtivemos, assim, um resultado de 227 produções sobre o descritor “Estágio Não Obrigatório”.

Desse quantitativo, constavam produções acerca dos estágios obrigatórios (ou supervisionados) e do Estágio Não Obrigatório no contexto de cursos como Serviço Social, Educação Física, Ciências Biológicas, Arquivologia, Enfermagem, Farmácia, entre outros. Ao refinar a busca por produções com os descritores “Estágio Não Obrigatório em Pedagogia” obtivemos 102 resultados. Dentre eles, foram encontrados trabalhos sobre o estágio obrigatório (supervisionado) em Pedagogia, e persistiram os resultados sobre o Estágio Não Obrigatório em cursos como Serviço Social, Administração, Educação Física e Licenciaturas como Matemática, Ciências Biológicas e outros.

Dos 102 resultados obtidos, para os temas diretamente relacionados ao Estágio Não Obrigatório em Pedagogia, encontramos 11 dissertações publicadas entre os anos de 2015 a 2024 e duas teses que relacionam o Estágio Não Obrigatório à formação docente. As produções acadêmicas demonstram a riqueza que o tema possui apesar de ser ainda considerado como pouco explorado no campo da educação, em relação ao estágio supervisionado e demais temáticas da formação de professores, amplamente discutido em teses, dissertações e outras produções. É importante destacar que até 2025 não foram encontradas produções sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas.

Todavia, das 11 produções selecionadas, 3 são vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); 2 são da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); 2 são da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Ribeirão Preto (UNIOESTE); 1 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); 1 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); 1 produção na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e 1 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e 1 dissertação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Cabe salientar que as produções mais volumosas do tema em tela, estão nas regiões nordeste, sudeste e sul do Brasil, revelando uma escassez de produções sobre o tema na região Norte.

Dentre as produções analisadas, a maioria (oito delas) foi defendida em Programas de Pós-Graduação em Educação. Há, porém, produções oriundas de outros programas nas áreas de Psicologia, Gestão da Informação e do Conhecimento, em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Esse panorama evidencia a transversalidade do tema, que converge para diversas áreas do conhecimento e proporciona um profícuo diálogo acerca da temática, embora seja

imperioso fomentar maiores aprofundamentos a respeito do Estágio Não Obrigatório e suas ramificações na formação de professores.

Diante da complexa realidade entre o trabalho e a permanência na educação superior, especialmente nos cursos de licenciatura, destacamos a relevância e originalidade desta pesquisa para promover novos debates acerca dessa modalidade de estágio inscrito no cotidiano de discentes dos cursos de licenciatura e principalmente no Curso de Pedagogia. Cabe salientar que os resultados obtidos no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES pouco se diferenciam dos resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O quadro 3 destaca as produções acerca do Estágio Não Obrigatório, evidenciando as diversas áreas de concentração, universidades e período em que o tema foi destaque.

Quadro 3 – As produções acadêmicas sobre o Estágio Não-Obrigatório

Título	Autor(a)	Universidade	Ano	Área de concetração
Estágio Não-Obrigatório: Gestão de se Acompanhamento no Ensino superior	Mericeia Machry	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2014	Pós-graduação em Gestão Educacional
O programa Bolsa estágio formação docente e formação inicial de professores no estado do Espírito Santo: uma Experiência de Aprendizagem da docência.	Adriane Fin	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	2015	Mestrado em educação: Psicologia da Educação.
Imagens em claro/escuro: o cenário do Estágio Não-Obrigatório na formação inicial de graduandos dos Cursos de Pedagogia.	Leide Dayana Pereira de Freitas Costa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016	Pós- graduação em Educação
Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Teresinha Pereira da Rocha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018	Mestrado em gestão da informação e do conhecimento
(Des) caminhos da valorização docente: o Estágio Não-Obrigatório na educação infantil em redes municipais de educação da microrregião de irati-paraná.	Maria Letícia Neves	Universidade Estadual do Centro-oeste	2019	Mestrado em educação

A realização de Estágio Não-Obrigatório por estudantes de cursos de Licenciatura em Pedagogia: impactos e interesses.	Sandra Cristina Demschinski	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2020	Mestrado em Educação
A prática do estudante estagiário remunerado com educandos que apresentam deficiência.	Louise Sayonara Guedes Pereira	Universidade Estadual do Centro-oeste	2020	Mestrado em Educação
O Estágio Não-Obrigatório remunerado: Desdobramentos para a formação e trabalho docente na educação infantil.	Maria Edinéia Sousa Vargas Pretto	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2022	Mestrado em Educação
Estágios não Obrigatórios na educação infantil: processos formativos de acadêmicas dos cursos de Pedagogia/UFSM.	Fabiane Bayer	Universidade Federal de Santa Maria	2022	Mestrado em políticas públicas e Gestão educacional.
Implicações Teórico-Práticas do Estágio Não-Obrigatório na formação do Pedagogo: a leitura dos discentes do curso de Pedagogia formados na UFMS/CPTL em 2019.	Felipe de Lima Silva	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2022	Mestrado em Educação
O Estágio Não-Obrigatório remunerado nos CMEIS de Francisco Beltrão- PR: do ato educativo às relações e condições de trabalho.	Gisele Fernanda Tiburski Bido	Universidade Federal do Oeste do Paraná	2023	Mestrado em Educação
O estagiário futuro professor e o Estágio Não-Obrigatório na construção da formação docente.	Natan Moraes de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2024	Mestrado em Educação

Se, por um lado, as pesquisas até aqui reunidas demonstram a necessidade de maior aprofundamento sobre a temática tão complexa e comum à formação inicial docente, por outro, percebemos que, as pesquisas de mestrado sobre o tema em tela evidenciaram a necessidade de relacionar essa experiência com os processos formativos da profissão de professor/a.

Fin (2015), ao analisar as contribuições do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD) na aprendizagem de futuros professores da educação básica do Espírito Santo, apresenta as contribuições do PBEFD, que é um Estágio Não Obrigatório, na formação inicial de estudantes. Com foco em oito licenciaturas, entre elas o curso de Pedagogia, a autora destaca a significativa aprendizagem desenvolvida a partir dessa experiencial ao fomentar uma aprendizagem compartilhada entre estagiários e professores da escola. Regulamentado em 2010 pelo governo capixaba, o programa constitui-se como uma importante estratégia de iniciação à docência.. A autora identificou que o Programa proporcionou experiências significativas de aprendizagem na docência tanto para estagiários quanto para os professores das escolas, apesar das fragilidades encontradas como “[...] a falta de objetivos bem definidos e de uma proposta pedagógica coerente com a realidade dos estudantes e com apoio institucional” (Fin, 2015, p. 12-13). Programa semelhante ao PBEFD é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) atividade que a UFAM proporciona inserindo estudantes de licenciatura na realidade escolar pública.

Diante desse panorama, torna-se imperativo distinguir o objeto desta pesquisa, o Estágio Não Obrigatório, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), embora ambos sejam atividades remuneradas de caráter opcional. Na Universidade Federal do Amazonas é ofertado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). É importante esclarecer que o PIBID possui diferenças relevantes em relação ao Estágio Não Obrigatório, sendo uma iniciativa que “integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência” (BRASIL, 2024). Contribuindo também para aperfeiçoar a formação de professores na educação superior e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2024). O PIBID seleciona licenciandos através de um edital, no qual constam os requisitos mínimos de participação dos discentes como: possuir bom desempenho acadêmico, comprovado pelo histórico escolar, caso tenha finalizado o primeiro período; estar regularmente matriculado em curso de licenciatura participante do subprojeto, entre outros requisitos.

Por outro lado , o Estágio Não Obrigatório não dispõe de edital, ele é regido apenas pela Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, ou seja é um ato educativo escolar com normas próprias. Essa modalidade de estágio pode ser exercida tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas e não está vinculada à políticas públicas de fomento à formação docente, mas sim à livre iniciativa e às demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Azevedo e Amazonas (2014, p. 4), “o PIBID tem sido uma ferramenta muito importante na busca por uma formação inicial de qualidade numa perspectiva interdisciplinar”. No último edital, Nº 050, de 5 de novembro de 2024, para a seleção de alunos bolsistas e cadastro de reserva para o PIBID o documento dispõe que,

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (UFAM, 2014).

O PIBID tem entre os seus pilares o incentivo à formação de professores da educação básica em nível superior; enriquecer a formação teórico-prática; promover a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica; valorização das escolas públicas, valorização da identidade profissional; induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica; contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura; além de propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar do magistério, os objetivos suscitam o compromisso social com a formação inicial das/os discentes de licenciatura.

O Estágio Não Obrigatório inserido no curso de Pedagogia, por estar sob as demandas do mercado de trabalho educacional, pode comprometer a formação inicial de professores/professoras. Nessa conjuntura, entre as produções que analisam o Estágio Não Obrigatório, destaca-se o estudo de Rocha (2018) que buscou estabelecer um fluxo informacional de acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A referida Universidade conta com uma coordenação de estágio para “[...] o esclarecimento de dúvidas na interpretação de documentos norteadores de atividade de estágio obrigatório ou não obrigatório, tendo como referência a Lei do Estágio vigente e as normas internas da Universidade que dispõem sobre estágios” (Rocha, 2018, p. 40). Somado a isso, na UFRN, define-se um professor orientador responsável por acompanhar o percurso acadêmico dos alunos desde o ingresso até a conclusão do curso e,

[...] ao assumir o papel de orientador acadêmico, o professor assume, automaticamente, a atribuição de professor orientador de estágio não obrigatório para todos os alunos da turma, durante todos os semestres, até a conclusão do curso [...] os estágios não obrigatórios só podem iniciar no segundo semestre do curso, por decisão do colegiado do curso (Rocha, 2018, p.64).

Apesar do empenho daquela universidade em melhor acompanhar as(os) discentes nessa modalidade de estágio, Rocha (2018, p.73) identificou que “na preparação dos professores orientadores no fluxo do acompanhamento do estágio não obrigatório [...] não há disponível um instrumento que descreva quais procedimentos espera-se deles para esse trabalho”. Uma das preocupações mencionadas na pesquisa é em relação à decisão dos professores de assinar o termo de compromisso, a partir da descrição das atividades desempenhadas pelos estagiários, como forma de prevenir a precarização do trabalho docente a partir do uso da mão de obra de discentes do curso de Pedagogia, “o documento é assinado se essas atividades forem pertinentes ao campo de atuação do pedagogo, evitando os desvios de função e a precarização do trabalho com uso da mão de obra de estudantes sem comprometimento com sua formação” (Rocha, 2018, p. 83).

Os desafios para uma permanência digna na Educação Superior começam nos primeiros períodos (alimentação, moradia, transporte, gastos com livros e materiais didáticos, participação em encontros científicos), a iminente necessidade de recursos financeiros pode encaminhar a(o) discente para outras experiências como a do Estágio Não Obrigatório em escolas cujas exigências formais asseguradas pela lei 11.788/08 não são respeitadas, incidindo na desvalorização docente da formação inicial de professoras e professores dos anos iniciais da educação básica, pois

[...] a profissão docente é buscada principalmente pela classe trabalhadora, a qual deseja superar a realidade de vida que possui. Contudo, as necessidades financeiras das estudantes de licenciaturas fazem com que busquem atividades remuneradas. E o Estágio Não Obrigatório se apresenta como solução mais imediata (Demschinski, 2020, p. 59).

No artigo intitulado “Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil?” Locatelli e Diniz-Pereira (2019) analisam as condições socioeconômicas dos estudantes de licenciatura dos cursos de Pedagogia, História, Matemática, Educação Física e Biologia os autores constatarem um claro perfil de estudante trabalhador em que,

[...] parte significativa dos estudantes de licenciatura, com origem nas camadas de renda mais baixa da sociedade, não chegam ao magistério por uma

opção profissional, mas sim por um movimento de abandono do em relação ao que realmente gostariam de fazer. Trata-se de uma realidade que os estudantes da educação básica (pública ou privada), que ingressam no ensino superior, na sua grande maioria, não tem a licenciatura como primeira opção. (2019, p. 226).

Em se tratando da renda familiar dos estudantes de Pedagogia 41% dos que estavam no curso possuíam ganhos familiares de no máximo três salários mínimos como destaca Rocha e Carvalhaes (2023, p. 5). Ademais, Locatelli e Diniz-Pereira(2019, p. 234) lançam luz acerca da difícil jornada dos estudantes de licenciatura que trabalham e estudam e que muitas vezes “para esses alunos estudar significa uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental”. Ou seja os estudantes de licenciatura e especialmente as alunas de Pedagogia,

[...] se por um lado terão a oportunidade de conhecer o campo de atuação durante a realização do curso, reduzindo o distanciamento da formação com as atividades práticas da docência; por outro lado, vão assumir a atividade docente de maneira precoce, antes mesmo de terem realizado o estágio supervisionado, muitas vezes reduzindo o tempo e também a qualidade da formação (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 234).

Nesse sentido as estudantes de licenciatura, especialmente as de Pedagogia, ficam à mercê das inexoráveis lógicas do capital e do modo de produção capitalista formadores dos estados do capital cultural⁵ (incorporado, institucionalizado e objetivado) (Bourdieu, 2010, p.73-79). Corrêa (2014) observa que, assim como o capital econômico, social e simbólico, o capital intelectual também deve ser levado em consideração por ser um poderoso diferencial nas disputas pelo poder.

O capital intelectual pode se expressar nas suas três formas: Incorporado, institucionalizado e objetivado, mas, para o programa de estágios vê-se a aproximação dos seus conceitos em relação ao capital incorporado e institucionalizado (Corrêa, 2014, p. 95).

⁵ Em “Les trois états du capital culturel”, publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654. Pierre Bourdieu (1979) apresenta a noção de capital cultural como uma hipótese para compreender a desigualdade no âmbito escolar no qual estão inseridas crianças de várias classes sociais. Bourdieu apresenta o capital cultural a partir de três formas: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O estado incorporado pressupõe sua introjeção como parte de um trabalho de assimilação e deve ser investido pessoalmente pelo sujeito. O tempo para esse investimento está relacionado ao tempo livre que cada família poderá proporcionar ao estudante, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar). O estado objetivado, porém, é transmissível em sua materialidade em suportes materiais, como escritos, pinturas e monumentos, esse capital só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como condição das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc.). Já o estado institucionalizado apresenta-se na forma de diploma, essa certidão de competência cultural, que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura.

O autor salienta ainda que:

[...] a respeito do capital cultural na forma incorporada é de que desde cedo se faz necessário que os membros da família dotados de um forte capital cultural transmitam aos seus sucessores. [...] A transmissão do capital neste estado está vinculada, portanto a um esforço que não decorre de uma ação imediata, mas sim de um processo lento e dispendioso das famílias que lhes custa tempo e dinheiro. Desta forma a tentativa de se obter capital incorporado por meio do estágio [...] requer tempo livre, o que significa admitir que o estudante não deva possuir pressões de ordem econômica que o obriguem utilizar tempo com trabalho remunerado em detrimento de atividades culturais (Corrêa, 2014, p. 95 - 96).

Sendo as estudantes do curso de Pedagogia, filhas da classe trabalhadora, buscar compreender como as pressões de ordem política para poder permanecer cursando a Educação Superior interferem no processo formativo em andamento é debate necessário na pesquisa em educação. Costa (2016) em sua pesquisa intitulada “Imagens em claro/escuro: o cenário do Estágio Não Obrigatório na formação inicial de graduandos dos cursos de Pedagogia” destaca a sua experiência no Estágio Não Obrigatório em uma instituição de ensino privada como processo para pensar o seu objeto de pesquisa bem como os percursos formativos docentes.

É desse lugar que falo, lugar que para mim naquele momento, se apresentava obscuro, quando na posição de estagiária estava diante de um espaço novo e complexo, que exigia simultaneamente, posição de aprendiz e entendimento de professora. [...] E com relação aos lugares e sujeitos que este texto pode alcançar, tenho a icôgnita como resposta. Todavia, esta característica incita e produz uma configuração de que o desenvolvimento desta investigação atinja, de maneira substancial, o espaço das discussões sobre os percursos formativos, sobretudo os que se voltam para analisar o estágio como representantes destes trajetos (Costa, 2016, p. 55).

Neves (2019, p. 44) destaca que é necessário analisar essa modalidade de estágio circunscrita na formação inicial docente, visto que “As políticas públicas educacionais que regulamentam o curso de Pedagogia foram elaboradas conforme as demandas da sociedade, e articuladas aos interesses do Estado”. Nesse cenário, o Estágio Não Obrigatório vem se tornando “marca de ação voltada para o mercado trabalhista” (Pereira, 2020, p. 46) na qual muitas vezes o aspecto pedagógico é suprimido em detrimento da demanda socioeconômica (Pereira, 2020). Assim sendo, o próximo capítulo apresenta o Estágio Não Obrigatório na perspectiva das alunas evidenciando, sobretudo, processos e atravessamentos sociais no decorrer das experiências no Estágio Não Obrigatório circunscrito na formação inicial das futuras professoras.

CAPÍTULO II

ALUNAS DE PEDAGOGIA EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A UNIVERSIDADE: ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS DESSA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo são apresentados atravessamentos históricos que circunscrevem a atuação das mulheres em sala de aula, com ênfase em lutas femininas para ocupar espaços públicos de trabalho em sociedades que pretendem cristalizar o destino da mulher tão somente a atividades domésticas e à maternidade. Essas lutas são também marco da resistência feminina na primeira metade do século XX, que encontrou nas salas de aula uma oportunidade para romper com práticas de exclusão que marcam a história da mulher em nossa sociedade herdeira de desigualdades sociais e de gênero.

A segunda seção do capítulo busca refletir sobre a universidade como um lugar político e de transformação social. Apresentamos também desdobramentos históricos do curso de Licenciatura em Pedagogia que revelam fragilidades representadas por entendimento dicotômico sobre a relação entre teoria e prática.

Na última seção analisamos resultados parciais de recolha de dados a partir de aplicação de instrumento de pesquisa realizado com alunas do 6º período de duas turmas do curso de Pedagogia da UFAM. Essas estudantes, como sujeitos históricos e agentes transformadoras de suas próprias realidades, experimentam na vida cotidiana competições acirradas pela lógica do capital e nela também enfrentam processos de reprodução histórica relacionados às questões de gênero, educação e trabalho.

Entretanto, mesmo cerceadas pela inexorável lógica capitalista, há movimentos que acontecem e podem proporcionar um agir transformador durante a formação em Pedagogia. E para melhor amparar nossas análises, partimos nesta pesquisa de concepções sobre sujeito e subjetividade ancoradas na teoria dos afetos de Spinoza reinterpretada por Marilena Chaui (1995, 2011) e Bader Sawaia (2009).

2.1 A Pedagogia e as mulheres em sala de aula: atravessamentos históricos e de gênero

*[...] se a educação modifica a mulher, assim como
todos os seres humanos, a mulher também*

modifica a educação escolarizada, enquanto sua principal veiculadora.

(Jane Soares de Almeida, 1998, p. 21).

A categoria de gênero nas análises sobre educação busca por novos horizontes compreender as complexas relações de gênero e a sua presença em projetos sociais e educacionais no Brasil. Nesta seção, ressaltamos os atravessamentos históricos investigados em estudos sobre a feminização do magistério e os desafios contemporâneos presentes nos mais diversos ambientes educacionais como a escola, a universidade e o curso de licenciatura em Pedagogia e demais espaços de formação de professores.

Vale ressaltar que as bases históricas relacionadas aos estudos de gênero e de sexualidade na educação estão entrelaçadas aos movimentos feministas no ocidente. Joan Scott (1995, p.72) destaca que “o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter, fundamentalmente, social das distinções baseadas no sexo” com explícita intenção de rejeitar determinismos biológicos presentes nas noções de “sexo” e de “diferença sexual”. Nesse sentido, o termo “gênero” nos anos 1980 emerge para legitimar, academicamente, estudos feministas.

O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. [...] Além disso, o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (Scott, 1995, p. 75).

Outro sentido para a utilização do termo “gênero” nas pesquisas sociais, salientado por Scott (1995, p. 73), diz respeito ao seu caráter transformador dos paradigmas disciplinares e “reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente”. Assim, não apenas uma nova história das mulheres passaria a ser feita, mas uma nova história começa a ser desenhada ao incluir a experiência das mulheres articuladas às noções de classe, raça e gênero, visando construir análises sobre a desigualdade social e as relações de poder. Sendo a noção de gênero definida como categoria de análise histórica, o envolvimento de pesquisadoras(es) inclui

em seus estudos a narrativa de oprimidas(os) que buscam analisar o sentido e a natureza da opressão.

No espaço aberto por este debate, [...], as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas também encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica. [...]. Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos complexos. Mas são os processos que devemos sempre ter em mente (Scott, 1995, p. 85 – 86).

O título da seção que inicia este segundo capítulo “A Pedagogia e as mulheres em sala de aula: atravessamentos históricos e de gênero” encontra no plural do substantivo mulher uma tentativa de reflexão a partir das diferentes concepções que o gênero adquiriu e adquire no movimento da história ressaltando que esse não é um campo homogêneo de reflexões e de experiências.

Nesta seção não olhamos para as alunas do curso de Pedagogia nem como “vítimas” e nem como “responsáveis pelos problemas educacionais” estruturais da sociedade brasileira, dois argumentos produzidos por práticas sociais que “alocaram” no sexo feminino “o sujeito da desvalorização da profissão”. Quanto a isso Almeida (1998, p. 20) nos alerta:

A profissão do magistério que a princípio foi, ideologicamente, vista como dever sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e denúncias de proletarianização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e “vitimização” da mulher.

Longe de concepções vitimistas e discriminatórias, nosso papel aqui, reflexivo crítico, foi de problematizar as experiências de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas que acontecem em espaços escolares do Estágio Não Obrigatório evidenciando construções sociais acerca da feminização do magistério. Em sentido contrário às representações deterministas de cunho biológico, atribuídas à mulher-professora, relações que também se estabeleceram no âmbito da divisão social e sexual no trabalho educacional, buscamos arejar as discussões acerca dos entrelaçamentos existentes entre a educação e a

mulher, a profissão docente e as questões de gênero e, principalmente, as experiências de alunas, futuras professoras, durante a formação inicial. Nessa seara,

[...] é importante que possamos perceber a construção das diferenças sexuais históricas e, culturalmente determinadas, desnaturalizando, portanto, as representações cristalizadas no imaginário social. E isto não só na leitura do passado, mas na própria construção de formas mais libertárias de convivência no presente (Rago, 1998, p.93).

Em muitos momentos da história, a educação de mulheres não era considerada um direito, tampouco uma possibilidade. Esse direito foi conquistado a partir de lutas de movimentos feministas na busca por modificar as estruturas sociais, principalmente, relacionadas ao âmbito do ensino, à organização política das mulheres, ao direito ao voto e ao trabalho, representadas pela vanguarda de movimentos como o Woman's Movement (Millet, 2017).

No Amazonas, a emancipação feminina na educação começou a ganhar espaço no final do século XIX e início do século XX. Nesse sentido, o letramento feminino encontrou dificuldades em diversos contextos para a sua implementação. Especialmente, no contexto amazonense a ocupação desses espaços públicos pelas mulheres foi especialmente lenta, levando-se em consideração a baixa dinamicidade econômica, social e política da então província distante dos grandes centros (Pinheiro, 2024, p. 33).

As limitações não eram apenas de ordem socioeconômica, mas também oriundas de imposições culturais de uma sociedade envolvida de preconceitos morais e religiosos herdados dos tempos coloniais. De acordo com Maria Luiza Ugarte Pinheiro (2024, p. 40), na Amazônia, as mudanças produzidas na região por conta da economia impulsionada pela exportação da borracha alcançaram não apenas a urbanização modernizadora de Belém e Manaus, mas favoreceu também mudanças em relação aos papéis de gênero proporcionando a assimilação de novas oportunidades que surgiam para a população feminina. De acordo com a autora:

Há quase uma unanimidade no debate historiográfico de gênero no Amazonas, no Brasil e em outros lugares do mundo, no sentido de considerar o acesso ao letramento e à instrução formal como um elemento importante e mesmo definidor para a modificação do perfil social das mulheres. No entanto, como mencionado, esse processo foi lento e complexo, sendo possível identificar a abertura de turmas e escolas destinadas às meninas logo no início da década de 1850 como um marco no Amazonas (Pinheiro, 2024, p.41).

Em 1892, o Instituto Benjamin Constant foi inaugurado em Manaus para atender às “[...] meninas órfãs, pobres, desvalidas com o objetivo de prepará-las para serem ‘boas donas de casa’ e muitas delas, após deixarem o Instituto, empregavam-se em casas de família”

(Campos, 2010, p. 74). Em 1901, o Instituto sofreu reformulações e as alunas passaram a receber instrução também para o magistério. Todavia, em 1905, com novas modificações o Instituto teve o ensino secundário retirado, restando o ensino primário e o profissionalizante com cursos que ensinavam a *lavar, engomar e cozinhar*. A mudança rompia com as possibilidades de educação para as jovens menos favorecidas e a posterior habilitação para o magistério. Esse tipo de ensino direcionado às mulheres pobres amazonenses revela o preconceito e a visão patriarcal que sustenta a esteira formativa de uma força de trabalho dócil e barata (Pinheiro, 2024, p. 46).

A dinamicidade em setores econômicos na cidade de Manaus acolheu trabalhadoras e impulsionou mudanças na estrutura de ensino originando as chamadas escolas de comércio. Em 1920, o estado transformou a Escola Municipal de Comércio na Escola Prática do Comércio “Senador Lopes Gonçalves”. Nesta escola, um número cada vez maior de mulheres adquiriu qualificações para exercer atividades no varejo e no funcionalismo público (Campos, 2010, p. 92-93). Em se tratando da profissão de professora, desde os anos iniciais da província, era perceptível a atuação feminina ainda que esta pudesse ocorrer de modo informal na oferta de aulas particulares. Com a abertura das Escolas Normais a atuação feminina no magistério consolida-se em ritmo considerável. Sobre esse tema Maria Luiza Ugarte Pinheiro (2024, p. 48-49) argumenta que,

Em 1901, o relatório do diretor da Escola Normal ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado do Amazonas constava o crescimento ocorrido no número de alunas matriculadas naquele estabelecimento e o decréscimo no número de alunos, atribuindo tal fenômeno ao fato de ser o magistério o único cargo público que a lei permitia às mulheres enquanto todos os outros eram permitidos aos homens. Por isso, conclui o relatório, “procuram elas para obter meios de subsistência honesta, a única carreira pública que lhes é facultada”.

Seja na sociedade Amazonense ou na brasileira, as questões relacionadas à educação feminina tiveram seus caminhos abertos a partir de lutas e movimentos em contextos diversos de classe, raça e gênero envolvendo a participação de mulheres. É, portanto, fundamental entender que as relações de gênero se constroem no âmbito das relações sociais (Louro, 1997). É preciso ainda ampliar esse conceito para compreendê-lo como uma construção social erguida sobre as diferenças sexuais, em que pese essas relações serem sustentadas também por relações de poder que marcam a sociedade. Almeida (1998, p. 40) acompanha esse debate e ressalta que,

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refere-se aos estudos que têm a mulher como objeto; num sentido mais amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural elaborada sobre

as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade.

Assim, nesta seção, ao protagonizar as questões de gênero contextualizadas nas experiências circunscritas na formação inicial para a profissão docente, entendemos ser importante evidenciar as experiências das alunas do curso de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório, bem como suas formas de viver e resistir à precarização do trabalho. A profissão docente tornou-se, majoritariamente feminina, na década de 1990, indicando nesse período conquistas e revalorização da mulher na divisão sexual do trabalho. Produz-se assim uma inversão de valores. Se no início do século XX, o magistério era espaço público destinado às mulheres brancas de classe média, o assim denominado fenômeno da “feminização do magistério” passa a alcançar outros sentidos e significados sociais nas lutas por democracia encampadas por professoras em movimentos grevistas contra a ditadura civil-militar (1964-1985).

[...] a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Viana, 2013, p. 164).

Sendo o Brasil um país conservador das marcas de uma sociedade colonial, escravista, autoritária e fortemente estratificada, as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres, na nossa sociedade, têm como intenção reproduzir hierarquias alicerçadas em desigualdades principalmente no âmbito das relações sociais entre classe, raça, gênero, etnia e geração (Vianna, 2013, p. 160), consequência de uma cultura colonial que foi determinante na estruturação social brasileira ao esculpir os contornos extremamente definidos dos papéis sexuais (Almeida, 1998).

Nessa seara, a superação das desigualdades sociais e sexuais extrapola questões de transformação de ordem meramente econômica, mas também de mudanças “na microestrutura que perpassa cotidianamente as relações sociais e nas representações ideológicas acerca da diferença” (Almeida, 1998, p. 42). Desse modo, nesta pesquisa apresentamos uma possibilidade de renúncia às dicotomias que envolvem os caminhos da história do magistério feminino no Brasil pelo enlaçamento de estruturas cotidianas das relações sociais entre experiências de trabalho como as do Estágio Não Obrigatório.

A educação para as mulheres foi um direito conquistado na busca por romper com imposições culturais que cerceou por muito tempo as possibilidades femininas e seus modos de existir. Por isso, é preciso atentarmos para as práticas e relações de poder que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais, a saber que “não haveria um ‘lugar’ estático e fixo de poder, e sim múltiplos lugares” (Louro, 1995, p. 119). Ao formular a sua definição sobre o termo gênero, Joan Scott (1995, p. 86) fez duas proposições, que entrelaçadas unem perspectivas críticas na história, são elas: “(1) O gênero é um elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

É necessário destacar o papel fundamental exercido por movimentos feministas no início do século XX, iniciado na América do Norte e na Europa com repercussão também na América Latina. Alguns desses movimentos, liderados por uma elite intelectual e econômica, “as pioneiras só viam uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina: a educação igual à dos homens e o direito de exercer uma profissão” (Almeida, 1998, p. 34). Todavia, a educação e a profissionalização conquistadas naquele momento pelas mulheres configuraram-se como um prolongamento da educação familiar e da hegemonia masculina ao restringir determinadas profissões à mulher.

Educação e profissionalização estavam ainda restritas às mulheres das classes privilegiadas de modo que “para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade [...] e para as mulheres negras o estigma da escravidão perdurou por muito tempo” (Almeida, 1998, p. 35).

Importante ressaltar que, no período, imediatamente, posterior à abolição, a mulher negra tornou-se a viga mestra de sua comunidade, significa dizer que “seu trabalho físico foi duplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares” (Gonzalez, 2020, p. 40). Os indicadores sociais básicos do Censo do ano de 1950 identificam os números relativos à educação da mulher negra, que constataram níveis muito baixos de escolaridade, atingindo no máximo o segundo ano primário, ou fundamental, sendo o analfabetismo predominante. É na esteira de uma história erguida sob a égide da discriminação, que afirmamos ser o racismo estrutural e o cultural quase sempre naturalizados no país.

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se esforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva tanto

algozes como vítimas a considerarem natural o fato da mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez, 2020, p. 42).

Importante destacar que no decurso da história foi colocado em segundo plano a educação e profissionalização das mulheres “sendo objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais e econômicas, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e à esfera privada” (Almeida, 1988, p. 31). É nesse contexto que as relações de poder estão, portanto, intimamente relacionadas ao conhecimento, às relações sociais que se desenharam no decorrer da história, principalmente nas diferenças de papéis na sociedade entre homens e mulheres, pois conhecimento e poder estão necessariamente interligados (Almeida, 1988).

Além da inserção das mulheres no âmbito profissional significar para as pioneiras possibilidades fora do ambiente doméstico, percebemos também que o poder “[...] como esse não tem um único lugar do qual se exerça, o mesmo acontece com a resistência que também se exercita desde múltiplos e diferentes pontos” (Louro, 1995, p. 122). São plurais os movimentos de resistência articulados por mulheres pelo acesso à educação, pelo direito à igualdade de gênero no trabalho, pelos direitos sexuais e reprodutivos e pelo direito à cidadania cultural.

No decorrer do século XX, e entre as primeiras décadas do século XXI, muito embora possamos encontrar pontos comuns nesses movimentos, como as reivindicações por direitos e as lutas contra a dominação masculina, a história dos movimentos de mulheres não pode ser considerada de forma homogênea. Junto com isso, acreditamos haver outras formas de resistência que disputam pela democratização do acesso à Educação Superior. Apostamos que as experiências de alunas inseridas nos processos iniciais da formação para exercer a docência são dotadas de significados forjados por enfrentamentos diários entre o cotidiano universitário e os modos de viver na cidade. Essas estudantes resistem aos inúmeros processos de dominação sejam eles herdeiros de um passado colonial e machista ou como tentativa de homogeneização do social.

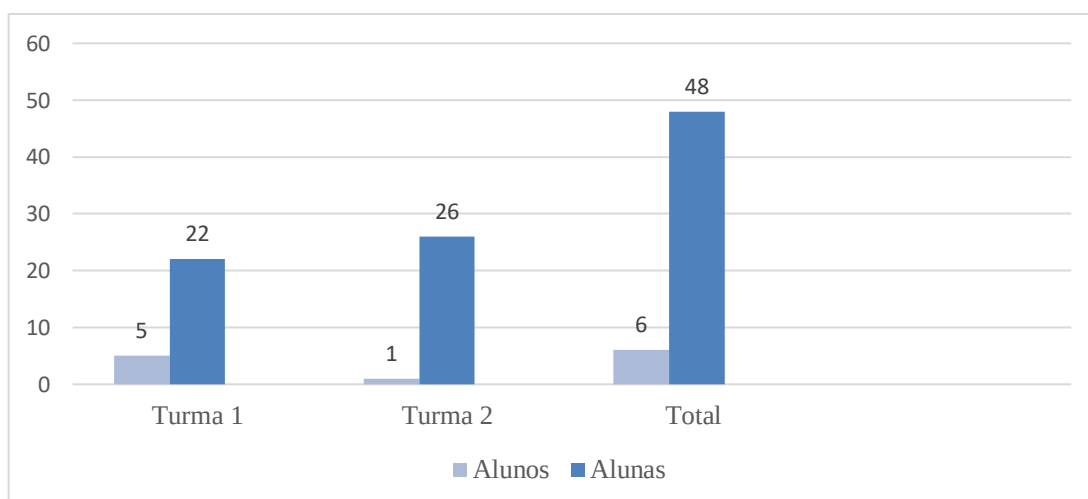
Nesse sentido, são as alunas do curso de Pedagogia da UFAM as protagonistas desta pesquisa. Pretendemos a partir desse campo de problematizações alcançadas, estabelecer que a revalorização de experiências de alunas de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório em escolas de Manaus possa ofertar parâmetros de aperfeiçoamento da formação inicial docente. Importante destacar que participam desse estudo discentes matriculadas/os em duas turmas de

Pedagogia da UFAM, uma do turno matutino e outra do turno vespertino. Destacamos que na Universidade Federal do Amazonas não há curso de Pedagogia no turno noturno.

Ambas as turmas, no decurso da primeira etapa da construção de dados, realizada no segundo semestre de 2024, estavam no 6º período do curso. O instrumento de pesquisa, um questionário com perguntas objetivas e uma pergunta descritiva, foi aplicado presencialmente em período regular letivo, com a presença da pesquisadora em sala de aula da Faculdade de Educação enquanto as(os) alunas(os) participavam de disciplinas.

A escolha por fazer as construções presencialmente e em sala de aula esteve ancorada em dois princípios, um, de criar as mesmas condições de aplicação para as(os) estudantes participantes e, outro, de buscar estabelecer vínculo, para logo após o tratamento dos primeiros dados obtidos identificar e convidar as alunas que estavam ou estão em experiência de Estágio Não Obrigatório para o segundo momento da pesquisa de realização de registro da entrevista oral. No total foram 54 alunas e alunos que responderam aos questionários (27 discentes de cada turma) desse total 6 identificaram-se como gênero masculino e 48 identificaram-se como gênero feminino.

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos e alunas que realizaram o questionário.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

Os dados da amostra identificada no quadro 1 acompanham em quantidade e proporção os dados nacionais. De acordo com o Censo da Educação Superior 2024 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2013 e 2023, o percentual de mulheres matriculadas na Educação Superior aumentou 138,6%, de 4,2 milhões em 2013, para cerca de 10 milhões apurados na última edição da pesquisa.

Em um panorama das licenciaturas, o percentual feminino chega a 73,9% (1,3 milhão) de mulheres matriculadas, em um universo de 1,7 milhão de matrículas. Em relação ao número de ingressantes as mulheres também são maioria e representam 75,1% (621,129) do total de 827.285 de estudantes que optaram pela docência na graduação. Para além das discentes, o Censo da Educação Superior 2024 registrou 157.680 professoras na educação superior, o equivalente a 47,6% do corpo docente desse nível educacional que conta com um total de 331.326.

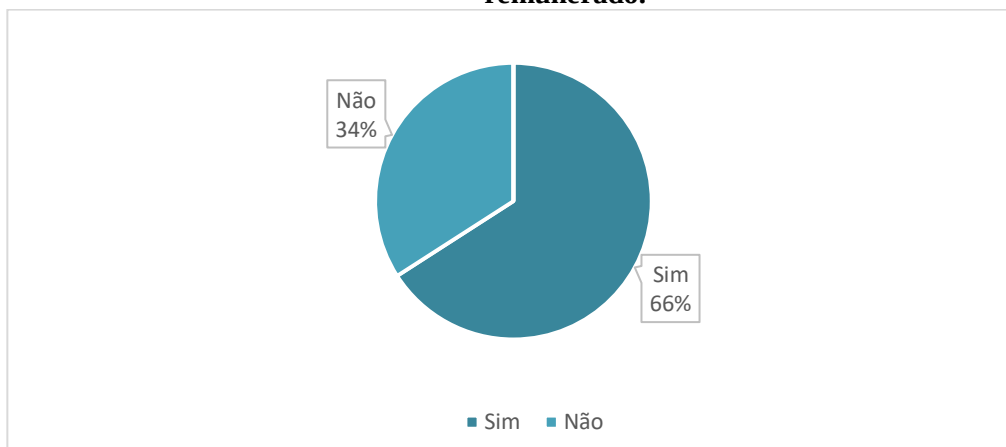
O Censo Escolar da Educação Básica de 2024, registrou em 2024, 2.367.777 docentes na educação brasileira. Concentrados majoritariamente no ensino fundamental. O resumo técnico (Brasil, 2024, p. 42) ao tratar da educação infantil, onde atuam 687 mil docentes, destaca o maior percentual de docentes do sexo feminino, representando 96,1% (97,1% na creche e 93,9% na pré-escola) com idades na faixa de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Já o ensino fundamental atuam 1.431.320 de professores e professoras, dos quais 76,9% são do sexo feminino (Brasil, 2024, p. 43).

Em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) há um total de 784.401 docentes sendo 87,2% do sexo feminino, com maior concentração de faixas etárias entre 40 a 49 anos e 30 a 39 anos. O ensino médio apresenta menor representação feminina, mas ainda assim as professoras são maioria nessa etapa da educação representando 56,8% de um total de 539.572 de professores.

É nesse cenário, em que as mulheres predominam o professorado da Educação básica, que ressaltamos a inviabilidade de realizar pesquisa em educação sem destacar o papel das mulheres que sempre estiveram em sala de aula, e são hoje a maioria em todos os níveis da educação básica, com exceção na Educação Superior, resistindo às mais diversas dificuldades à frente de um campo profissional, que ainda não apresenta o devido reconhecimento social e econômico das mulheres.

A partir dos dados da aplicação do questionário, identificamos que a maioria das alunas realizam Estágio Não Obrigatório remunerado, representando 66% (29 alunas), como melhor exemplificado no gráfico a seguir.

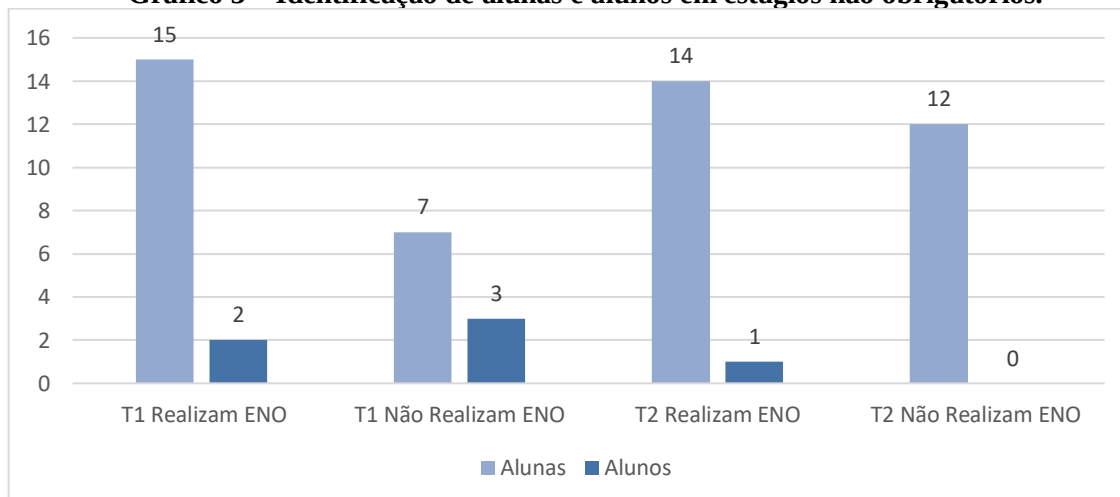
Gráfico 2 – Quantitativo de alunas que tiveram experiência em Estágio Não Obrigatório remunerado.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

Como mencionado, o questionário foi aplicado em 2 duas turmas do curso de Pedagogia, sendo apurada a quantidade expressiva de alunas que conciliam o Estágio Não Obrigatório com a Educação Superior. Abaixo, o gráfico 3 identifica a quantidade de alunas e alunos que declararam ter ou já ter tido experiência em Estágio Não Obrigatório, remunerado, de acordo com a turma 1 (T1) e turma 2 (T2).

Gráfico 3 – Identificação de alunas e alunos em estágios não obrigatórios.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

Os dados identificam que a maioria das alunas e alunos nas turmas 1 (T1) e 2 (T2) realizam o Estágio Não Obrigatório. Nesse sentido, não se pode perder de vista a dimensão política da profissão de professoras e professores, seja na educação básica ou na educação superior, substancialmente em sociedades nas quais vigora o modo de produção capitalista. É importante

destacar que a formação docente é constituída por três dimensões fundamentais: a técnica, a pedagógica e a política. Assim, concordamos com Ghedin e Maciel (2021, p. 1198):

Três dimensões possuem importância crucial no âmago da formação: a técnica, a pedagógica, e a política. [...] A primeira versa sobre a jurisdição dos saberes científicos imprescindíveis a fim de que o profissional do magistério assegure a sua competência técnica, na qual nenhum indivíduo apresenta a capacidade de ensinar aquilo que desconhece; a segunda diz respeito ao processo formativo pedagógico, pois é mediante este que o ato de ensinar ultrapassará, com solidez, as barreiras do conformismo intelectual, passando a ser uma atividade com intencionalidade e sistematicamente organizada, munida de objetivos e métodos congruentes; a terceira dimensão refere-se ao processo formativo político.

Os autores ressaltam ainda sobre a importância de uma formação política trabalhada desde a formação inicial, para confrontar dicotomias que se sobrepõem à consciência de professores e professoras em um meio social amplamente assentado sobre as influências dos princípios capitalistas (Ghedin; Maciel, 2021).

Assim, um dado importantíssimo nos chama atenção ao analisar o perfil socioeconômico das alunas e alunos que responderam ao questionário. Das/os 54 discentes, apenas 2 alunas concluíram o ensino médio em escolas privadas, ou seja, 52 discentes são oriundas/os das escolas públicas, o que endossa a nossa discussão sobre a dimensão política da educação, e nos faz refletir sobre o perfil socioeconômico dessas estudantes. Sendo este dado crucial para analisarmos a formação docente, haja vista que, a sociedade na qual estamos inseridas(os) é regida por um sistema econômico polarizador persistente em desfavorecer jovens estudantes da classe trabalhadora.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. *A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político* (Saviani, 2013, p. 26, grifos meus).

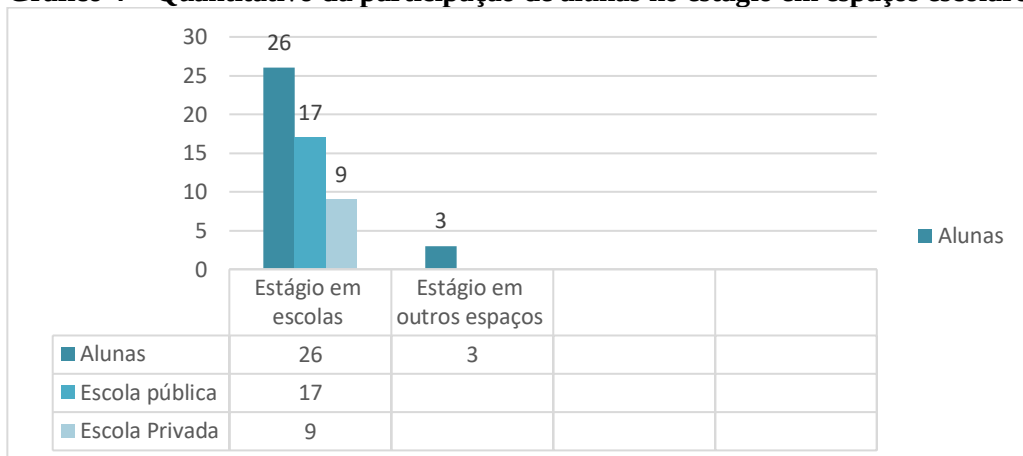
Alicerçar posicionamentos condutores de uma educação como um ato político, como afirma Saviani, é uma construção que deve se iniciar desde a formação inicial docente, circunscrito nas experiências entre discentes, universidade e o contexto escolar vivenciado através da modalidade do Estágio Não Obrigatório.

Cabe observar também a expressiva quantidade de alunas que declararam possuir experiência em Estágio Não Obrigatório remunerado em escolas, somente 4 alunas, de uma das

turmas, informaram estar em Estágio Não Obrigatório em hospital, empresa e na parte administrativa de órgãos públicos.

Perceptível fica a ampliação de conhecimento e as inúmeras possibilidades de atuação que o curso de Pedagogia proporciona mesmo no início do processo formativo, ainda que as atividades em espaços escolares relacionadas à docência na educação básica, em especial na educação infantil e no ensino fundamental, sejam um recorrente percurso durante a graduação. No gráfico a seguir, é identificado com mais clareza o quantitativo de alunas atuantes como estagiárias em espaços escolares.

Gráfico 4 – Quantitativo da participação de alunas no estágio em espaços escolares



Fonte: Elaborado pela autora.

A saber que grande parte das alunas fazem Estágio Não Obrigatório em espaços escolares, torna-se basilar entender a dialética posta entre a aprendizagem de teorias, estudos, autores(as) vivenciada na universidade como instituição social que abriga o processo formativo e a experiência das alunas no trabalho de estagiar na escola. Por conseguinte, é nesse ponto, que reafirmamos o entendimento da relação entre teoria e prática, pensando-a como Saviani (2020, p. 118) inseparável da existência humana.

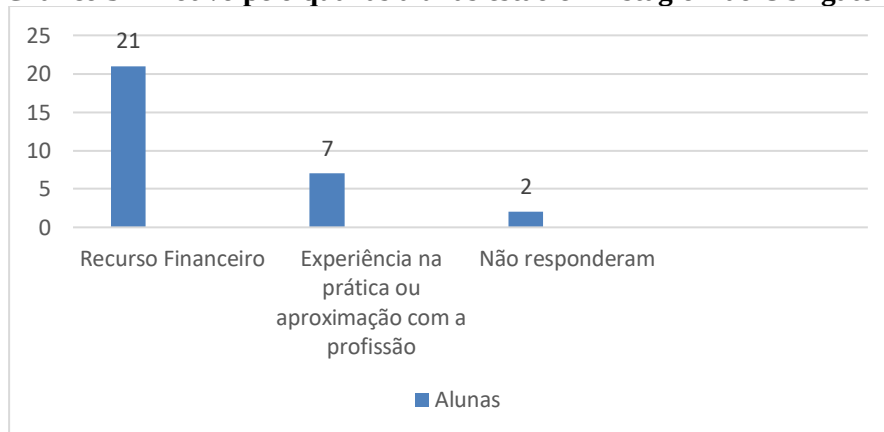
Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da existência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro (Saviani, 2020, p.118).

Desse modo, é importante atentar para que o Estágio Não Obrigatório remunerado, de fato, seja um ato educativo conforme dispõe a Lei nº 11.788/08, e que a experiência nessa modalidade de estágio não venha a se sobrepor ao processo formativo que a universidade tem

a oferecer. A saber que, “a educação tem o papel de dar sentido à vida do homem [no sentido do ser humano], assim como o trabalho” (Nogueira, 2017, p. 179), as alunas do curso de Pedagogia advindas da classe trabalhadora experienciam o estágio remunerado como forma de dignificar a permanência na universidade pela resistência diária aos desafios instaurados desde os primeiros períodos da Educação Superior (alimentação, moradia, transporte, gastos com livros, materiais didáticos, participação em encontros científicos).

Dentre os motivos que levam as alunas a vivenciar a experiência no Estágio Não Obrigatório, a busca por recursos financeiros se sobressai entre as demais opções. A aproximação com a futura profissão, identificando o estágio como possibilidade de experiência na área, também é razão pela qual alunas escolhem ter essa experiência tão logo ingressam no curso.

Gráfico 5 - Motivo pelo qual as alunas estão em Estágio Não Obrigatório



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de 2 alunas não terem respondido à questão, a busca por recursos financeiros é o principal motivo para a escolha em Estágio Não Obrigatório remunerado, 21 alunas responderam que buscaram o estágio para obter recurso financeiro, e de um universo de 28 alunas, 7 responderam que buscaram a experiência dessa modalidade de estágio por desejar ter aproximação com a futura profissão. Como demonstrado anteriormente, a maioria das alunas advém de escolas públicas. Ao chegarem na Educação Superior elas precisam superar demandas para além das questões acadêmicas, Marilena Chaui em seu livro “Em defesa da educação pública, gratuita e democrática” nos alerta que,

É preciso acabar com a demagogia de que só rico usa a universidade pública. Não se trata, aqui, de responder a isso alegando números que provem ao contrário, nem de enfatizar o papel da pesquisa de alto nível para o desenvolvimento do país. Trata-se, apenas, de devolver ao Estado os frutos de sua política econômica e social (Chaui, 2018, p. 213).

A autora desvela ainda a perspectiva de que a educação pode ser considerada cultural e política. Consequentemente, como cultura, a educação é capaz de ultrapassar condições nas quais se realiza, ao abrir novos campos de pensamento e ação; como política, porque, sendo um campo ativo no debate público em busca pela igualdade, a educação, ao assim proceder, interfere nas decisões tomadas pelo Estado revelando sua potencialidade de produzir transformações na sociedade (Chaui, 2018, p. 128).

Darcy Ribeiro em seu livro intitulado *Universidade Necessária*, nos proporciona uma poderosa reflexão acerca das nossas Universidades, bem como sobre o papel que elas exercem em nossa sociedade na luta contra o subdesenvolvimento na civilização emergente. Tal luta mobiliza não só profissionais como filósofos e pedagogos, mas nos mostra que esse debate transcende e deve interessar a todos nós. O autor questiona, tanto a estrutura interna da universidade, como o caráter da sociedade em que está inserida, indagando-se como operam ambas para reproduzir o mundo em que vivemos, tal como é. Em dado momento, o autor destaca que “nossas universidades são provavelmente muito mais eficazes como agências de preservação do *status quo* do que seria necessário. Em consequência tem, ante si, grande margem de ação renovadora” (1982, p. 260).

Emerge, nesse sentido, a necessidade de nos atentarmos para os atravessamentos existentes no processo formativo circunscrito na universidade, aqui investigado a partir das experiências das alunas do curso de Pedagogia, para assim resistir às relações de poder, internas ou externas, que insistem em fazer da Universidade agência eficaz de preservação do *status quo*. Por outro viés dessa mesma linha de raciocínio, “A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo jovens obsoletos e descartáveis” (Chaui, 2003b, p. 7). A saber que a Universidade é uma *instituição social*, ou seja “[...] ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chaui, 2001, p. 35).

Nessa seara, refletir acerca das vicissitudes que circunscrevem o processo formativo no decorrer da formação inicial, principalmente, na Universidade Pública, é de fundamental importância porque é esse o lugar responsável por uma parte muito importante da vida de jovens que, advindos(as) da classe trabalhadora encontram, ao adentrar esse espaço de convívio social, esperança e resistência diante dos mais diversos desafios vivenciados, a começar pela luta da

permanência na universidade em manter-se com dignidade já nos primeiros momentos desse processo formativo.

Na próxima sessão, temos a universidade como ponto central da nossa discussão, apresentada como um lugar político no qual são criadas relações de contrapoderes. Mesmo diante de seu contexto seletivo e excludente, a universidade resiste e com ela resistem também alunas(os) futuras(os) profissionais e futuras(os) docentes, que, entre encontros e desencontros, persistem na luta por unir educação e trabalho sem que essa união possa significar o empobrecimento da experiência de formação a fim de buscarmos concepções mais amplas de educação que proporcionem instrumentos para romper com a lógica mistificadora do capital (Mészáros, 2008).

2.2 Resistências e criação de contrapoderes: a universidade como um lugar político

Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade das divisões sociais, das diferenças e dos conflitos.

(Chauí, 2001, p. 120)

Etimologicamente oriunda do latim *universitas*, a palavra universidade significa universalidade ou totalidade. Como destaca a nossa epígrafe, no interior da universidade encontramos diferenças conflitantes que expressam as contradições e divisões da sociedade. É por isso que a universidade pública desde seu surgimento é uma instituição social que aspira à universalidade, o que significa dizer que ela é “[...] uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (Chauí, 2003, p. 5). A universidade como instituição social diferenciada e autônoma só tem possibilidade de existência em uma sociedade democrática. Desse modo, são duas as características que diferenciam a democracia das demais formas políticas,

1) a democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente conflitos de necessidades e de interesses (disputas entre partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso. Na sociedade democrática, indivíduos e grupos se organizam em sindicatos e partidos, criando um contrapoder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado;

2) a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência de contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (Chauí, 2002, p. 5).

Cabe inferir que a universidade deve ser identificada como uma instituição social e não como uma organização social. Marilena Chauí explica essa diferença em seu texto “A Universidade Operacional”⁶. Nele a autora identifica que a organização difere de uma instituição, pois uma organização define-se a partir da sua instrumentalidade na qual é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, e como organização.

Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (Chauí, 2002, p. 6).

Por outro lado, se resistimos à concepção de organização e assumimos ser a universidade uma instituição social, que como tal questiona e discute sua própria existência e reflete criticamente acerca de questões como acesso e permanência na Educação Superior, podemos pensar nas relações de contrapoderes na educação e lutarmos, principalmente, para que ela seja um direito e não um privilégio.

Resistir e criar contrapoderes podem também significar a necessidade de colocar em pauta questões relacionadas à universidade e às suas contradições, principalmente em se tratando da formação de professoras/es, uma vez que, os cursos de licenciatura aparecem cada vez menos sendo escolhidos e procurados por jovens. Em matéria divulgada pela Revista Fapesp, no ano de 2021, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicou no relatório “Education at a glance” que o piso salarial de docentes do ensino

⁶ A autora elege a expressão Universidade Operacional de Michel Freitag em “Le naufrage de l’université”, Editions de la Decouverte, 1966, para descortinar as reformas do Estado brasileiro que pretenderam modernizar e racionalizar as atividades estatais como a saúde, a cultura e, é claro, também a educação, na tentativa de transformar sistematicamente todos esses direitos sociais em setores de serviços definidos pelo mercado.

fundamental no Brasil é o mais baixo dentre as 40 nações analisadas, menor que em países da América Latina como Colômbia e México.

A OCDE apura que a dificuldade é percebida em contexto mundial, o percentual médio de estudantes que almejam a profissão de professor/a é cada vez menor, em âmbito mundial o interesse caiu de 5,5% para 4,2% em 10 anos. Segundo a OCDE, o cenário brasileiro é ainda mais sensível, apenas 2,4% dos concluintes da educação básica almejam a licenciatura. A situação fica mais delicada a longo prazo. De acordo com o Instituto Semesp, em 2040 poderá haver um déficit de, aproximadamente, 235 mil professores em todas as etapas da educação básica. De acordo com o estudo, o ingresso em cursos de licenciatura na modalidade EaD chegou a 73,2%, em 2020, com as devidas ponderações, pois nesse ano o mundo viveu um período de isolamento social, diante da pandemia do vírus SARS-COV-2 (COVID-19). Momento no qual “as escolas se viram obrigadas a se adaptarem à nova realidade de um dia para o outro. Tiveram que suspender as aulas presenciais e aderirem ao Ensino Remoto Emergencial (ERE)” (Grossi; Giffoni; Lopes, 2023, p. 2).

Mesmo após o término do isolamento social, a Educação a Distância passou a ser mais explorada e procurada por estudantes do mundo inteiro (Grossi, Giffoni, Lopes, 2023, p. 4). Na última década, o número de ingressantes nos cursos presenciais diminuiu 37,6%, e o número de egressos/as formados/as, nessa modalidade de educação, obteve um crescimento de apenas 3,4%, tendo em vista a alta taxa de evasão dos cursos na modalidade EaD. Recentemente, o atual Governo Federal (2023-2027) lançou o Programa Mais Professores para o Brasil, que é um “Programa com ações integradas para promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e o incentivo à docência no Brasil” (BRASIL, 2025). O programa envolve ações em 5 eixos estruturantes que pretendem valorizar, qualificar e incentivar a docência, articulando a esses eixos investimento destinado a docentes e aos estudantes ingressantes em licenciaturas na Educação Superior. O quadro a seguir:

Quadro 4 – Estratégias de valorização, qualificação e incentivo à docência.

Eixos Estruturantes	Como Funciona
1- Seleção para ingresso na docência - Prova Nacional Docente	É uma avaliação anual, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo subsidiar estados, municípios e o Distrito Federal na seleção de professores qualificados para as suas redes de ensino, fortalecendo a política nacional de valorização do magistério.

2- Atratividade para as Licenciaturas – Pé-de-meia Licenciatura	É uma bolsa mensal destinada a estudantes de cursos de licenciatura que tenham obtido nota média igual ou superior a 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tem como objetivo incentivar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de licenciatura, contribuindo com a formação de futuros professores para a Educação Básica pública.
3- Alocação de professores – Bolsa mais professores	É um incentivo financeiro mensal voltado a professores ingressantes que atuem em áreas e regiões com carência de profissionais que atuem em áreas e regiões com carência de profissionais com formação adequada.
4- Formação Docente – Portal mais professores	É um site que reúne, em um só lugar, oportunidades de formação inicial, continuada e pós-graduação voltadas ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. O objetivo é ampliar o acesso a cursos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras.
5- Valorização dos professores – Parceria interministeriais e com bancos públicos	Reúne benefícios exclusivos para professores da educação básica pública, oferecidos por meio de parcerias interministeriais e com bancos públicos. A iniciativa busca reconhecer, valorizar e cuidar de que já está em sala de aula, promovendo ações que impactam positivamente o cotidiano dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Ministério da Educação (2025), um dos 5 eixos estruturantes do Programa Mais Professores para o Brasil, denominado de “Pé-de-meia para as Licenciaturas”, está desenhado como uma política de transferência de renda que busca atrair jovens que obtiveram média igual ou superior a 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) incentivados pelo recebimento de uma bolsa mensal. O ingresso em curso de licenciatura deve ser via SISU (Sistema de Seleção Unificada), Prouni (Programa Universidade Para Todos) ou Fies Social (Financiamento Estudantil). O Ministério da Educação salienta ainda que, os estudantes de licenciatura têm notas de corte no SISU de 572 pontos em contraponto aos cursos de Direito e Medicina que têm 637 e 753 pontos respectivamente.

De acordo com as informações do site do Ministério da educação sobre o Pé-de-meia Licenciaturas, a taxa de desistência das licenciaturas varia de 53% nos cursos de Pedagogia a 73% em Física (Inep, 2023). O Programa Pé-de-Meia Licenciatura visa o pagamento mensal

para os alunos com média igual ou superior a 650 no Enem, de R\$ 1.050,00, sendo R\$700,00 com saque imediato e, R\$350,00, como poupança, cuja retirada fica condicionada à formatura e ao ingresso do(a) recém-formado(a) ao magistério na educação básica em até 5 anos após a conclusão do curso. O objetivo do programa é atrair alunos(as) com alto desempenho para as licenciaturas e para a carreira docente, reduzir a evasão dos cursos de licenciatura e incentivar o ingresso de concluintes das licenciaturas nas redes públicas de ensino (BRASIL, Ministério da Educação, 2025).

No seu primeiro ano de implementação o Programa Pé-de-meia Licenciatura apresentou um aumento de 60% de estudantes matriculados em cursos presenciais de licenciaturas com nota igual ou superior a 650 pontos no Enem, as matrículas nesses cursos aumentaram em 21%, passando de 31.088 para 37.653⁷. Entretanto, em que pese o seu muito recente funcionamento, ponderações necessárias sobre possíveis aprimoramentos em relação à continuidade do Programa Bolsa de Atratividade e Formação para a docência – Pé-de-Meia Licenciaturas precisam ser observadas e construídas quando consideradas as desigualdades estruturais que caracterizam o tecido social brasileiro. Ao longo do Edital 1/2025 (CAPES) não são explicitadas Ações Afirmativas para nenhum dos grupos previstos nessa política, o que nos faz questionar se o programa estaria levando em consideração outros critérios para além dos pré-estabelecidos que acolha perfil de estudantes em desigualdade social. Porém, se levarmos em consideração os critérios III e IV, citados abaixo, podemos inferir que o edital indiretamente articula políticas de Ação Afirmativa, haja vista que, ambos os critérios, respectivamente, mencionam estudantes que façam parte do Prouni e Fies. No referido certame estão assim dispostas as condições para candidatura:

5.1. Podem se candidatar ao Pé-de-Meia Licenciaturas os estudantes que: I - tenham obtido nota igual ou superior a 650 (seiscentos e cinquenta) pontos no ENEM; e II - tenham ingressado em curso de licenciatura na modalidade presencial por meio do Edital Nº 35/2024 do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e estejam regularmente matriculados; ou III - tenham ingressado em curso de licenciatura na modalidade presencial por meio da edição do primeiro semestre de 2025 do processo seletivo do Programa Universidade para Todos (Prouni) e estejam regularmente matriculados; ou IV - tenham ingressado em curso de licenciatura na modalidade presencial por meio da edição do primeiro semestre de 2025 do processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e estejam regularmente matriculados; e V - tenham cadastrado seu currículo na Plataforma Freire da CAPES, disponível em freire.capes.gov.br (Capes, 2025).

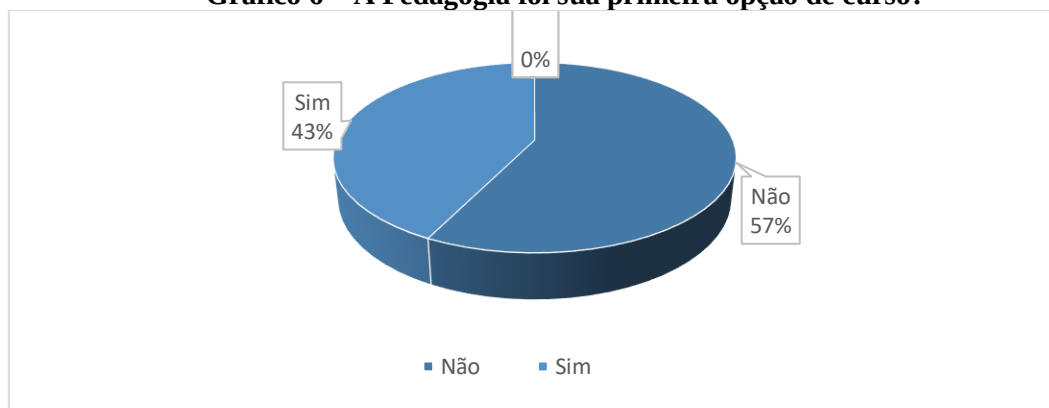
⁷Dados disponíveis em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202509/pe-de-meia-faz-crescer-procura-de-estudantes-por-cursos-de-licenciatura>

Vale notar que o Programa, ao exigir uma nota mínima no ENEM, como um dos critérios obrigatórios de elegibilidade, poderia ser interpretado a princípio pela ótica do viés meritocrático, por não prever outras formas de incentivo aos estudantes que foram aprovados nos cursos de licenciatura mas que não alcançaram o benefício, e gerar indiretamente uma forma de segregação entre aqueles(as) que recebem a bolsa e os que não recebem. Destaca-se que, de acordo com o Ministério da Educação, 66.282 foram aprovados em cursos de licenciatura dentre os quais 12.473 são elegíveis ao Pé-de-meia Licenciatura⁸.

O Pé-de-meia Licenciatura apresenta-se como política pública para a formação inicial e lança perspectivas reais para a invenção de direitos no campo educacional. Movimento de abertura que poderá permanecer e ser ampliado no Brasil, caso a defesa do Estado democrático de direitos possa continuar vencendo no jogo de forças da política nacional. Com isso, ressaltamos a importância das lutas sindicais voltadas à profissão de professor/professora da Educação Básica ancoradas em efetiva valorização salarial; garantia de qualidade no âmbito de trabalho desses profissionais, para que sejam superados problemas muito antigos na educação pública brasileira como superlotação de salas de aula; falta de acompanhamento escolar digno e multiprofissional dos estudantes com necessidade educacionais especiais; estrutura escolar precária e o déficit de materiais básicos para o trabalho diário de professores (as). É nesse cenário que o Programa Pé-de-meia Licenciatura é política pública relevante a ser somada a outros investimentos para valorizar a carreira de docentes da Educação Básica.

Na recolha de dado deste estudo, como identifica o gráfico a seguir, a maioria afirmou – 31 alunas – que Pedagogia não foi a primeira opção para cursar a Educação Superior.

Gráfico 6 – A Pedagogia foi sua primeira opção de curso?



Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ Informação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/mais-estudantes-com-nota-alta-no-enem-escolhem-licenciatura>

Diante desses dados, sendo o foco desta pesquisa a formação inicial e os atravessamentos à ela relacionados, faz-se mister refletir sobre o espaço acadêmico e o impacto das reformas universitárias na formação de professores(as). De acordo com Freitas (1999, p. 18), “No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista”, e como consequência, a formação de professores é ponto estratégico na realização dessas reformas no contexto da educação básica e da escola (Aguiar, 1997; Freitas 1994, 1995).

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939, quando a docência era percebida como uma atividade técnica adquirida através da atividade prática. Somente em 1962, a formação pedagógica para o magistério é somada à função do pedagogo abarcando ainda atividades de gestão e supervisão educacional. Nessa seara, é fundamental realizar uma digressão histórica acerca das reformas universitárias, a primeira delas realizada em 1968, quando o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5.540, de 28/11/1968, período em que o Brasil estava sob o obscuro comando da ditadura civil-militar (1964-1985). A reforma de 1968 modificou o funcionamento da Educação Superior, como por exemplo a departamentalização, que segundo Chaui (2001, p. 48):

Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde o giz e o apagador até as mesas e carteiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para o maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico dos professores.

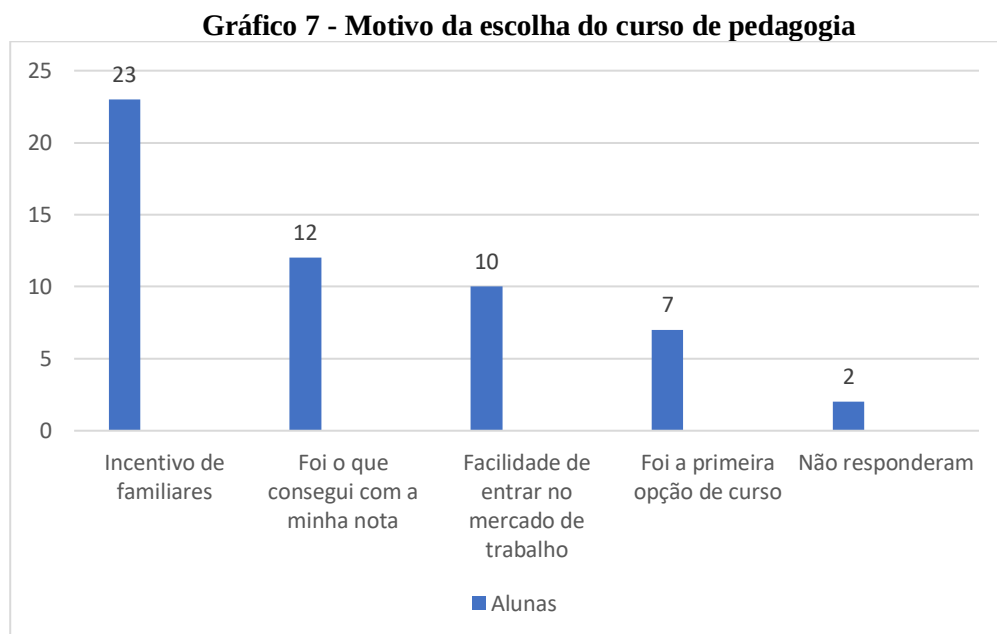
De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 100), “o período ditatorial ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo [...]” para os autores, a ditadura trouxe como consequência para a educação, no geral, e para a Educação Superior, em particular, muitas mudanças e uma crise interna no plano educacional (Borges; Aquino; Puentes, 2011). É nesse período que a influência da tendência *liberal tecnicista* tinha como viés para os educadores uma formação rápida, sendo a dualidade um marcador do sistema educacional que oferecia “[...] um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 100).

Em 1983 organizam a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Comissão Nacional pela Reformulação dos profissionais da Educação

(Conarcfe) novas propostas dos cursos de formação docente na busca por uma concepção sócio-histórica do educador contrapondo-se ao caráter tecnicista e conteudista característico das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (Freire, 1999, p. 19).

Apesar da dualidade entre teoria e prática ser um marcador da formação docente no decurso das regulamentações do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando a fragilidade da formação inicial, foi no ano de 1990 que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) traçou princípios norteadores para organizar os cursos de Pedagogia. A docência tornou-se a base da formação dos pedagogos, anos mais tarde, a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), denominada de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), incluiu a “associação entre teoria e prática” (art. 61, 1) e “a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente” (art. 65).

Para além dos contextos legislativos imbricados nas instituições de Educação Superior em geral, e no curso de Pedagogia em específico, é basilar escrutinar os atravessamentos envolvidos na trajetória de alunas até o exercício da docência iniciando pela escolha do curso. Nesse sentido, uma das perguntas do questionário indagou sobre os motivos que levaram as alunas a escolher o curso de Pedagogia, o gráfico a seguir identifica os dados a partir da aplicação do questionário.



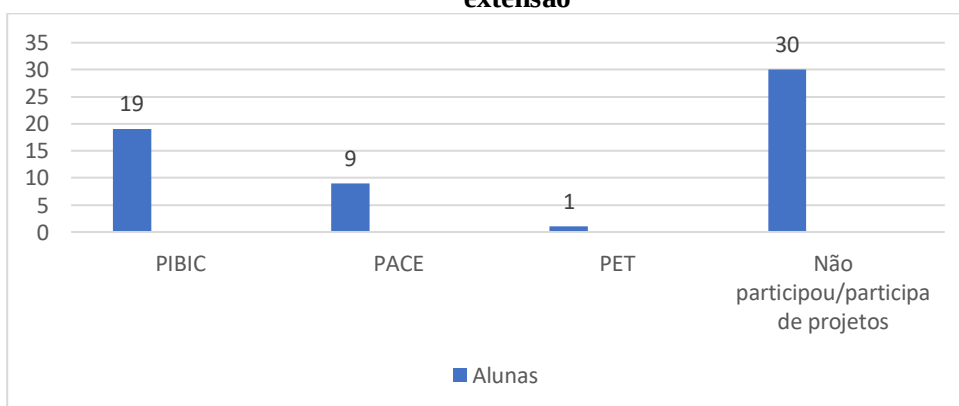
Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa pergunta, obtivemos no total 54 respostas incluindo 2 alunas que deixaram em branco. Os dados obtidos são: 23 estudantes responderam que o incentivo de familiares é a razão principal para a escolha do curso; 12 discentes apontaram como motivo o desempenho

da nota nas provas de vestibular; 10 estudantes identificaram como motivo maior facilidade de entrar no mercado de trabalho; e desse universo, apenas 7 alunas responderam que a Pedagogia era a primeira opção de curso, evidenciando baixa relação da docência para jovens no momento da escolha da profissão. Se a atração para a formação inicial docente é baixa e até mesmo insuficiente, por razões diversas, mas principalmente pela baixa valorização social e do Estado para com os profissionais docentes, proporcionar às alunas uma formação digna é fundamental. Portanto, um dos diferenciais existentes na universidade pública, especificamente na Universidade Federal do Amazonas, é a participação em projetos, como o PIBIC (Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa), PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão), PACE (Projeto de Atividade Curricular de Extensão), PAREC (Programa de Apoio à Realização de Cursos e Extensão), LACAD (Liga Acadêmica), PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência), PRP (Programa Residência Pedagógica), cada uma dessas atividades são regidas por um edital que de acordo com a especificidade pode haver ou não a oferta de bolsas.

A Instituição oferece ainda, programas de permanência estudantil como o Programa Bolsa Permanência como consta no edital nº 25 de julho de 2024, instituído desde 2013 “tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições de Educação Superior” (Ufam, 2024, p. 1). Os projetos e as ações afirmativas são fundamentais para fomentar o tripé (ensino, pesquisa e extensão) que é a base do trabalho na universidade a fim de proporcionar acesso e permanência digna aos estudantes. Foi então perguntado às alunas se elas participam e/ou já participaram de atividades de pesquisa ou extensão, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 8 – Alunas que participam ou já participaram de atividades de pesquisa ou extensão



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados, identificamos que a maioria das alunas não participa ou não participou de projetos. Dentre as alunas que responderam a essa pergunta, um total de 19 alunas menciona participar ou ter participado do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), seguido pela participação de 9 alunas no Programa de Atividade Curricular de Extensão (PACE) e 1 aluna integrante de Programa de Educação Tutorial (PET). No questionário aplicado, identificamos ainda que 4 alunas fizeram parte de mais de 1 projeto. De acordo com a Pró-Reitoria de Extensão, os projetos de extensão são “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (PROEXT, 1987).

É preciso, se quisermos construir a “edificação de uma sociedade solidária” (Ribeiro, 1982, p. 261) fomentar cada vez mais entre os discentes a participação em projetos, seja de pesquisa ou extensão, o que significa ter esperança de fomentar entre os universitários os seguintes propósitos:

1. Desenvolver e difundir, entre os docentes e alunos uma atitude solidária para com a maioria da população incentivando-os a aceitar os valores opostos aos até agora prevalentes – de competição individualista e de convivência hipócrita – derivados do caráter privatista e repressivos da velha ordem;
2. Libertar professores e estudantes dos muros da Universidade, levando-os a conviver com a população lá onde vive e trabalha. E fazê-lo não na qualidade de observadores motivados por simples curiosidade intelectual, mas como companheiros ativos e solidários, dispostos a forcejar e ajudar com atos, mais do que com palavras, a melhora de sua condição de vida e de trabalho.
3. Incorporar a Universidade à prática transformadora, através de programas conjuntos com os poderes públicos (Ribeiro, 1982, p. 262).

O trecho citado de Darcy Ribeiro (1982), extraído da seção “A Universidade Revolucionária” como parte do livro “A Universidade Necessária”⁹, destaca movimentos que podem ser considerados idealizados à primeira vista, porém, na articulação proporcionada pela Universidade entre o ensino, os projetos de pesquisa e extensão há real possibilidade de ultrapassarmos os muros da Universidade. Nesse movimento ativo e solidário, jovens

⁹Na seção intitulada, “A Universidade Revolucionária”, de Darcy Ribeiro, o autor destaca que as nossas universidades foram “no curso da sua existência instituições enclausuradas que formaram os tipos de especialistas requeridos pela sociedade” (RIBEIRO, 1982, p. 260). Nesse sentido, o autor nos alerta para os enfrentamentos contra a servidão ao sistema operando no funcionamento da universidade. Para o autor, o movimento de questionar liberta os estudantes e direciona o trabalho intelectual para sendas criativas favorecendo a “edificação de uma sociedade solidária”.

estudantes e professores(as) encontram meios para transformar a “curiosidade intelectual” em práxis transformadora da realidade.

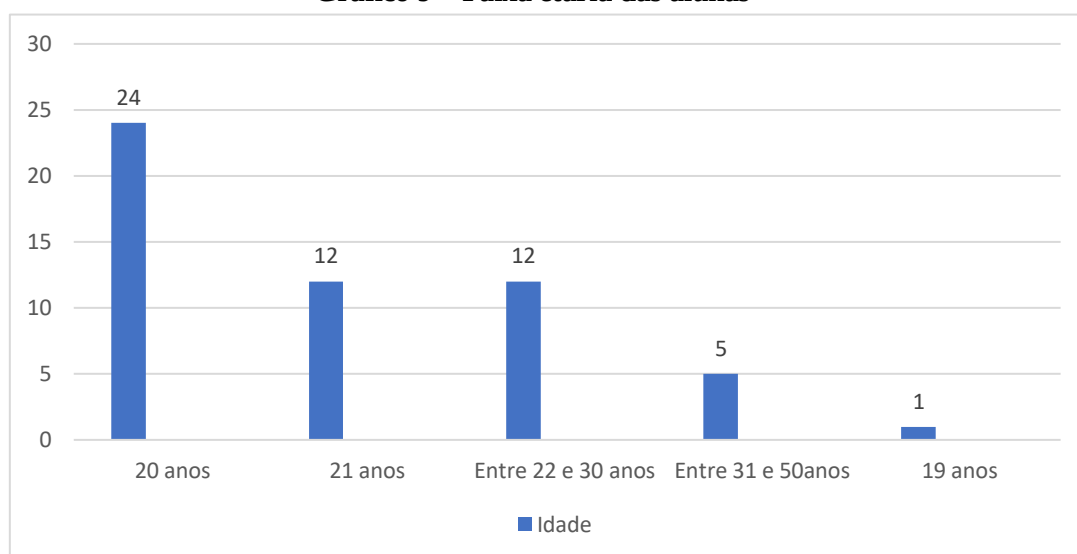
A revalorização de experiências das jovens estudantes de Pedagogia da UFAM consiste nessa pesquisa na tarefa de reconhecer as circunstâncias sociais que minam e/ou fortalecem o envolvimento cultural e político das alunas durante a formação docente. Por isso, não perder o(a) jovem para a conjuntura social regida pela lógica capitalista e suas demandas, que o(a) fazem refém das determinações sociais e cerceiam a sua criatividade, é movimento de combate à desigualdade social pela invenção de novos direitos e criação de contrapoderes na Universidade (Chauí, 2003a).

Nessa esteira, compreendemos ser a Universidade espaço social de desenvolvimento e garantia de direitos sociais à juventude da classe trabalhadora amazônica, que desde muito cedo em suas trajetórias de escolarização tem a continuidade dos estudos atrelada a quase obrigatoriedade do trabalho para, seja na escola ou na universidade, poder permanecer.

Nadia Falcão (2014), ao estudar as relações entre juventude, escolarização e trabalho na cidade de Manaus, elegeu como categoria de análise duas expressões orais, “é pesado” e “vou levando”, utilizadas pelos/as jovens quando convidados a falar sobre suas experiências durante o ensino médio. Sobre o uso da primeira expressão, “é pesado”, a autora identifica o caráter transversal no relato desses/as jovens para identificar a condição social de “viver o tempo de juventude no contexto de escassos suportes” (Falcão, 2014, p. 162).

Ao mesmo tempo, pelo uso da expressão “vou levando”, esses/as jovens trabalhadores/as manauaras estudantes do ensino médio “driblam a dureza e impermeabilidade de uma expressão tal como: ‘não tenho escolha’ e apostam na provisoriedade que a categoria *vou levando* imprime” (Falcão, 2014, p. 162). Cabe destacar, ainda que possa parecer redundante, que a Educação Superior é essencialmente composta de jovens, e esse perfil não é diferente dos resultados obtidos sobre as alunas participantes da pesquisa.

O gráfico 9, apresentado na sequência, identificou que das 54 alunas do 6º período que responderam ao questionário, 1 aluna estava com 19 anos; 24 alunas tinham 20 anos; 12 alunas com 21 anos; outras 12 alunas assinalaram ter entre 22 e 30 anos; e 5 alunas responderam ter idade entre 31 anos e 50 anos.

Gráfico 9 – Faixa etária das alunas

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Sendo a educação base indispensável para o enfrentamento de ciclos que potencializam as relações de dominação social, que sustentam um sistema de servidão e inibem a possibilidade de transformação, é preciso um olhar para a juventude amazônica, de maioria feminina, que, ao entrar na universidade e no curso de Pedagogia, depara-se com atividades formativas saturadas de valores, interesses e processos histórico-culturais presentes desde o chão da escola.

Essas experiências necessitam um olhar apurado acerca das relações que as constituem, partimos então do pressuposto da “subjetividade revolucionária” (Sawaia; Silva, 2018) na busca pela emancipação da “dimensão insopitável” do ser humano, mesmo que inexoravelmente cercada pela ordem social. Assim, as relações de afeto no processo de formação inicial são consonantes às questões políticas, porque “trabalhar com afeto não é cair na estetização das questões sociais, ou solipsismos, mas sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (Sawaia; Silva, 2018, p. 6).

Na próxima seção, partindo de dimensões das experiências das discentes, buscaremos superar dicotomias entre razão/emoção e corpo/mente, bem como identificar quais circulações de afeto podem estar presentes na experiência de Estágio Não Obrigatório na cidade de Manaus.

2.3 Experiências de alunas do curso de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório: Produção e circulação de afetos

Quero, agora, voltar àqueles que, em vez de compreender, preferem abominar ou ridicularizar

os afetos e ações dos homens. A esses parecerá, sem dúvida, surpreendente que eu me disponha a tratar dos defeitos e das tolices dos homens segundo o método geométrico, e que queira demonstrar, por um procedimento exato, aquilo que eles não param de proclamar como algo que, além de vão, obscuro e horrendo, opõe-se à razão.

(Spinoza, 2023, p. 97)

O caminho do processo formativo inicial docente é diverso, mas é nessa diversidade que construímos, no movimento da história, experiências entre sujeitos capazes de superar a divisão social e sexual do trabalho, determinada pela lógica neoliberal da sociedade capitalista e incrustada nas estruturas e relações de classe da vida cotidiana. Para Agnes Heller (2024, p. 35), entretanto,

Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianeidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão somente na cotidianeidade, embora essa o absorva preponderantemente (Heller, 2024, p.35).

Imersas na vida cotidiana, as alunas de Pedagogia deparam-se no Estágio Não Obrigatório, realizado em escolas de Manaus, com processos de reprodução relacionados às questões de gênero, educação, docência e trabalho. Essa experiência pode conceber o sujeito como agente de transformação social, pela capacidade de afetar e ser afetado, criar e imaginar, sendo a união entre pensar, sentir e agir indissociável desse fazer-se. Nesta perspectiva, o afeto é ação política mobilizadora de encontros que aumentam ou diminuem as potencialidades de vida e do agir humanos (Spinoza, 2023, Ética III e IV, p. 95 e 153).

Concomitante às relações sociais de reprodução e aos encontros mobilizadores de afeto (movimento de afetar e ser afetado pela relação com o outro) conformamos no processo formativo o agir transformador que busca pelo pensamento crítico refletir sobre as raízes históricas entre a docência dos anos iniciais da educação básica e a sociedade. Assim, para Mourão (2020, p. 9)

[...] há concretamente um repensar sobre os processos de formação, que cada vez mais, vão se afastando da resposta da proposta de formação integral,

somando forças para privatizar a educação e permitindo que os princípios e concepções mercadológicas adentrem neste espaço.

A experiência das alunas no Estágio Não Obrigatório em contexto escolar torna-se possibilidade de investigar como o afeto, movimento do intelecto de afetar e ser afetado pela relação com o outro, poderá ou não possibilitar mudanças no agir das futuras professoras durante a formação inicial. Em sentido diferente, ao comumente utilizado, a noção de afeto aqui apresentada é compreendida não como ação de carinho ou afago, mas sim como potência fundamental para uma ação crítica e emancipadora. Por conseguinte, o afeto nesta pesquisa é visto como conceito político, assim, define Sawaia (2009, p. 307) que,

Afeto (*affectus*) é justamente essa transição de intensidade, é *transitio*, passagem de um estado de potência a outro (Spinoza, 1957, parte III) gerada pelas *affecções* (*affections*) que meu corpo e minha mente receberam na existência. Portanto, ele tem duas dimensões: a da mudança, modificações que meu corpo e minha mente retém na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), e da experiência da afetação (*affection*), isto é o poder de ser afetado (Sawaia, 2009, p. 367).

Ao estabelecer um diálogo entre Spinoza, Marx e Vigotski, Sawaia (2009, p. 306) destaca que “a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas, de ação transformadora e de superação da desigualdade”. A busca por romper com representações sociais e desigualdades fortemente enraizadas no processo histórico de profissionalização docente, principalmente no curso de Pedagogia, está associada pejorativamente à docência na educação como “extensão da maternidade”, seja ela de qual nível for, do ensino infantil ao universitário (Louro, 2004, p. 450).

Desse modo, a partir da teoria dos afetos de Spinoza, traçamos a aproximação entre as emoções a partir das experiências concretas dos sujeitos, não apenas como fenômeno individual, mas como uma experiência política, com destaque para a relação entre afeto, ideia e ação. Essa tríade é fundamental quando compreendida sob aspectos sociais e históricos que a constituem, substancialmente no curso de Pedagogia, pois, no processo formativo tanto quanto na vida, “pensamos e agimos não contra nossos afetos, mas graças a eles” (Chauí, 1995, p. 71). Nesta seção, serão identificados nos registros escritos, a partir do questionário aplicado, as reflexões e experiências descritas pelas alunas que participam ou participaram do Estágio Não Obrigatório em espaços escolares. Desse modo, consta nesses registros iniciais o que as alunas gostariam de dividir acerca dessa experiência, sendo uma dificuldade ou reflexão sobre o que as discentes consideraram importante revelar sobre a experiência de estar em Estágio Não Obrigatório.

Importante destacar que entre as 54 alunas que responderam o questionário, 36 deixaram algum registro escrito, nesse quantitativo há alunas que não participam ou não estão participando de estágios remunerados, mas ainda assim houve um movimento de refletir sobre a proposta da pesquisa. Para preservar as identidades das discentes, os registros serão identificados com nomes fictícios:

Amanda: *Não faço estágio.*

Vitória: *Ainda não faço estágio, mas com certeza quero fazer no futuro para adquirir experiência.*

Letícia: *Acredito que o Estágio Não Obrigatório tem sua importância, pois é uma oportunidade de colocarmos em prática o que aprendemos em sala de aula e para muitos uma renda é algo essencial. Apesar de em muitos casos ser uma forma de explorar os alunos.*

Luciana: *Estágio é importante para aprimorar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, teoria e prática. Essa experiência faz com que o aluno tenha uma vivência mais significativa.*

Cláudia: *Eles acabam exigindo muito e pagando pouco. Tive uma entrevista de ser mediadora em uma escola particular e pagavam apenas R\$500,00 e era liberado 13h.*

Vívian: *Como ainda não fiz, só sei o que me falam. Mas vejo como uma ótima oportunidade de obter experiência.*

Nas reflexões das alunas transcritas acima é notória a percepção das discentes em relação ao aperfeiçoamento de saberes e a participação em estágio, ainda que não estejam inseridas em Estágio Não Obrigatório, para “*adquirir experiência*” (Vitória), colocar “*em prática o que aprendemos em sala de aula*” (Letícia), “*aprimorar os conhecimentos adquiridos em sala de aula teoria e prática*” (Luciana), “*uma ótima oportunidade de obter experiência*” (Vívian).

É também possível extrair desses registros a percepção que as alunas têm da relação entre a expectativa de aprendizagem e a exploração da força de trabalho: “*para muitos, uma renda é algo essencial. Apesar de, em muitos casos, ser uma forma de explorar os alunos*” (Luciana), “*acredito que o mercado vê o estagiário para além de um auxílio e acabam abusando o extremo dele*” (Alana), “*eles acabam exigindo muito e pagando pouco. Tive uma entrevista para ser mediadora em uma escola particular e pagavam apenas R\$500,00 e era liberado 13h*” (Cláudia).

Pimenta e Lima (2017, p. 27) constataam que, não raro, muitos alunos e alunas, ao concluírem os cursos de graduação, evocam afirmações populares como “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Porém, analisam as autoras (Pimenta; Lima, 2017, p. 27) que,

No cerne dessa afirmação popular está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Nesse sentido, o estágio deve estar direcionado à reflexão sobre a realidade (Pimenta; Gonçalves, 1990), tanto a encontrada em sala de aula no contexto escolar, como aquela apresentada por cada discente em sua formação, que enxerga no estágio remunerado chance de adquirir subsídio financeiro, mas que precisa receber apoio nesse processo formativo,

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências dessa instituição? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais são seus problemas e suas características e como interpenetram na vida escolar? Quais são os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (Pimenta; Lima, 2017, p.104).

O refletir criticamente das alunas inseridas na experiência do Estágio Não Obrigatório em ambiente escolar, conciliado ao vai e vem, entre universidade e escola, escola e universidade, pode “tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la” (Pimenta, Lima, 2017, p. 104).

O Estágio Não Obrigatório, circunscrito na diversidade do ambiente escolar propicia às estudantes, contrapontos fundamentais que constituem o ser professora, compreender a realidade é também relacionar como essa experiência interfere nos processos de constituição dos sujeitos e suas subjetividades, aproximando as experiências concretas dos sujeitos às “afecções do corpo e as ideias das afecções na mente” (Chauí, 2011, p. 71), que mesmo cercadas pelas relações de exploração e precarização do trabalho “não são representações cognitivas desinteressadas e fragmentadas. Se o fossem, seriam apenas experiências dispersas e sem sentido” (Chauí, 2011, p. 71). Capazes de impulsionar resistências e criar contrapoderes, essas afecções são ainda,

modificações da vida do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital que, do lado do corpo, o faz mover-se (afetar e ser afetado por outros corpos) e, do lado da mente a faz pensar (Chauí, 2011, p. 71).

Nesses registros escritos (primeira etapa da pesquisa) buscamos identificar processos sociais de produção e circulação de afetos mobilizados durante as experiências das 29 alunas que participam ou participaram de Estágio Não Obrigatório em escolas públicas ou privadas da cidade de Manaus. Nesses relatos, identificamos como as experiências dessas alunas podem nos indicar processos sociais vividos que aumentam ou diminuem o *conatus*.

O *conatus* é a potência interna de autopreservação na existência que toda essência singular ou todo ser singular possui porque é expressão da potência infinita da substância. Os humanos, como os demais seres singulares, são *conatus*, com a peculiaridade de que somente os humanos são conscientes de ser potência ou um esforço de preservação na existência. O *conatus*, demonstra Spinoza na Parte III da Ética, é a essência atual do corpo e da mente. Mais do que isto. Sendo uma força interna para existir e conservar-se na existência, o *conatus* é uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição. O *conatus* possui, assim, uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam (Chauí, 2011, p.72).

Chauí (1995, p. 64) destaca que “Afecções e afetos, exprimindo nosso *conatus*, obedecem à lei natural que rege o esforço de preservação na existência”, o que significa dizer que “Na vida corporal, uma afecção pode aumentar ou diminuir, favorecer ou prejudicar a potência do corpo. Tal afecção é o afeto” (Chauí, 2011, p. 72). Podemos inferir, a partir dos registros escritos evidenciados no questionário, experiências que diminuem ou aumentam o *conatus* das alunas envolvidas em Estágio Não Obrigatório.

Eva: Possuo dificuldade em lidar com meu aluno que possui deficiência (TEA-Transtorno do Espectro Autista) não há preparo muito elaborado para ensinar um “profissional de apoio escolar” para trabalhar com alunos especiais, principalmente para alguém em formação, porém utilizo das experiências ensinadas em sala na universidade para o meu local de trabalho.

Ana: Desde o primeiro dia de aula na universidade escuto que devemos viver ao máximo, porém possuo necessidade de trabalhar para melhorar minha situação financeira, além da falta de compreensão dos professores que tiravam ponto por sair mais cedo, o estágio faz com que o desvio de função seja um tipo de requisito para assumir a vaga, além da baixa remuneração.

Lúcia: O estágio muitas vezes é questão de necessidade, sinto, por experiência própria que não é bem aceito na universidade. Além de ser um estágio bem exigente que acaba mentalmente com a pessoa.

Ruth: Deveria ser mais valorizado, pois somos “explorados” tanto pela rede pública quanto pela rede privada e por míseros reais.

Cristiane: Trabalhei durante um ano em estágio remunerado não obrigatório, minha experiência foi em escola da rede privada por recurso financeiro. Minha maior dificuldade durante o processo foram as altas demandas, tanto

na faculdade quanto no estágio, e nesse estágio trabalhava igual às professoras efetivadas, mas tentava dar conta, uma dificuldade imensa trabalhar como mediadora de crianças no espectro autista por exemplo, sem nenhuma experiência é muito desafiador e humilhante.

Nessa relação das estudantes, que envolve a vida universitária e a aproximação pela via do estágio ao contexto escolar, identificamos relações entre corpo e mente, e de ambos com o mundo como uma relação de afeto, Chaui (2011, p. 72) esclarece de modo Spinozano que “por afeto entendo as afecções do corpo pelas quais as potências de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias dessas afecções”.

A consciência que as alunas demonstram ter sobre as relações de exploração da sua força de trabalho, “*não há preparo muito elaborado para ensinar um ‘profissional de apoio escolar’ para trabalhar com alunos especiais, principalmente para alguém em formação*” (Eva), “*o estágio faz com que o desvio de função seja um tipo de requisito para assumir a vaga, além da baixa remuneração*” (Ana), “*um estágio bem exigente, acaba mentalmente, com a pessoa*” (Lúcia), “*somos ‘explorados’ tanto pela rede pública quanto pela rede privada e por míseros reais*” (Ruth), “*uma dificuldade imensa trabalhar [...] sem nenhuma experiência é muito desafiador e humilhante*” (Cristiane), evidencia uma preservação do conatus como “*uma força interna para existir e conservar-se na existência [...] possui, assim, uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam*” (Chau, 2011 p. 72). Mas, a precarização da formação, experiência de afecção do corpo e da ideia da mente no corpo, pode ser indicativo de diminuição da potência – dessa consciência afeto e afetada – por relações de causalidade externa.

Nos relatos transcritos a seguir notamos o predomínio da dificuldade das alunas em conciliar o estágio e os estudos. Sendo o estágio remunerado um auxílio para a permanência na Educação Superior, mas também um desafio para equilibrar as demandas entre estágio e a graduação. Mesmo havendo aprendizagem adquirida na experiência do Estágio Não Obrigatório, há relatos de sobrecarga, desgaste emocional e físico, além do cansaço.

Lucy: É bom o aprendizado na prática, mas para nós buscarmos de imediato um Estágio Não Obrigatório é por causa da falta de recurso que os alunos não recebem. Com isso temos que buscar e sobrecarrega muito no período acadêmico. Por ser, um único meio de recurso para manter os estudos até o fim da graduação.

Carla: O estágio é um meio que garante ter uma experiência direto com a sala de aula, e também contribui com auxílio nos gastos ao longo do curso, porém a dificuldade que encontro é conciliar trabalho e faculdade. As vezes a

demanda de um lado interfere muito no outro, e com isso, ficamos com pendências tanto do trabalho quanto da faculdade que gera um desgaste emocional e físico.

Serena: Conciliar a carga horária e os desafios do estágio com as aulas da faculdade, é a parte mais difícil, pois em um dos dois você não conseguirá se doar completamente por isso estou sempre cansada.

Há, todavia relatos de alunas que veem no Estágio Não Obrigatório remunerado oportunidade de melhor significar o processo formativo e constituir a identidade docente, que refletirá no decorrer do exercício profissional após a graduação, como destacamos a seguir:

Esmeralda: No estágio remunerado foi uma experiência gratificante, pois soube o que eu queria me especializar. E consegui entender as dificuldades que iria enfrentar, para quando estiver formada ter mais paciência e consciência no momento em que encontrar situações como pedagoga. Para não errar e afetar algo na vida do aluno, pois isso é importante a aprendizagem e o ensino do aluno.

Pérola: Bom, o Estágio Não Obrigatório ajuda muito no nosso processo, porque podemos fazer a junção da teoria e colocar para a prática me ajudou bastante também nos custos que tenho com passagem e alimentação diariamente.

Amelie: Primeiramente, já tenho um bom tempo de Estágio Não Obrigatório, e foi e está sendo uma experiência muito incrível, desde o momento que entrei, sem nenhuma experiência até hoje, já pude mudar de escola onde tirei a experiência no ensino médio e agora no Ensino Fundamental I, de escola privada para escola pública, e a diferença é bem grande pois as realidades são outras assim como o ensino em si.

Emily: Acredito que o Estágio Não Obrigatório é muito importante durante o processo de formação, pois acredito que a experiência é de extrema importância na área de Pedagogia, pois é nos estágios que temos a vivência de experimentar o “nosso” campo de trabalho.

Malu: Através do Estágio Não Obrigatório, além de adquirir experiência com a área administrativa e com outros professores expandi meu network tendo contato com pessoas da minha área.

Cabe destacar que “A variação da intensidade da potência para existir depende da qualidade de nosso desejo e, portanto, da maneira como nos relacionamos com as forças externas, que são sempre muito mais numerosas e mais poderosas que as nossas” (Chauí, 2011, p.74). A autora destaca ainda, que há um movimento de aumento ou diminuição do desejo de acordo com a natureza do desejado, mesmo que o desejado seja ou não alcançado, havendo ou não satisfação (Chauí, 2011). Spinoza introduz conceitos que ajudam a entender como funciona

a variação da intensidade da força vital e da mente definindo três afetos primários sendo eles a alegria, a tristeza e o desejo, a partir desses nascem todos os outros.

É nesse ponto preciso que Spinoza introduz os conceitos que explicam a variação da intensidade da força vital do corpo e da mente ao definir os três afetos primários, dos quais nascem todos os outros: a alegria, ou o sentimento que temos do aumento de nossa força para existir e agir, ou da forte realização de nosso ser; a tristeza, ou o sentimento que temos da diminuição de nossa força para existir e agir, ou da fraca realização de nosso ser; e o desejo, ou o sentimento que nos determina a existir e agir de maneira determinada (Chauí, 2011, p. 74).

Os afetos aqui mencionados são mais que emoções “são acontecimentos vitais e medidas da variação de nossa capacidade para existir e agir” (Chauí, 2011, p.74). Mesmo que as forças externas sejam muito mais poderosas e numerosas que as nossas durante as experiências que circulam entre universidade, sujeito e o Estágio Não Obrigatório há algo sendo produzido para muito além das reproduções históricas e sociais, e nesse movimento entre o sujeito e suas experiências surgem as relações de afeto, visto que “nosso corpo é um sistema complexo de afecções” (Chauí, 2011, p. 79). Portanto,

Proposição 7. Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado.

Demonstração. Um afeto, enquanto está referido à mente, é uma ideia pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menos que antes, de seu corpo (pela def. geral dos afetos, que se encontram no final da P.3). Assim, quando a mente é tomada de algum afeto, o corpo é simultaneamente, afetado de uma afecção por meio da qual a sua potência de agir é aumentada ou diminuída. Além disso, esta afecção do corpo (pela prop.5) recebe de sua própria causa a força para preservar em seu ser, a qual, portanto não pode ser refreada nem anulada senão por uma causa corpórea (pela prop. 6 da P.2) que afete o corpo de uma afecção contrária à primeira (pela prop.5 da P.3) e mais forte que ela (pelo axioma desta parte). A mente é portanto (pela prop.12 da P.2), afetada da ideia de uma afecção mais forte e contrária à primeira, isto é (pela def. Geral dos afetos), a mente será afetada do afeto mais forte e contrário ao primeiro, o qual, pois, excluirá ou anulará a existência do primeiro. *Por isso, um afeto não pode ser anulado nem refreado por um afeto contrário e mais forte* (Spinoza, 2023, p.162-163) (grifos meus).

Em um dos registros das alunas encontramos um parâmetro para o que propõe esta pesquisa ao buscar identificar quais resistências e criação de contrapoderes podem surgir a partir da experiência das alunas, buscando aproximar as experiências concretas das estudantes e suas emoções fundamentais para uma ação política emancipadora.

Alana: No estágio que fiz, foi uma experiência interessante, por vários motivos, primeiro porque foi minha primeira e única vez (até agora) que atuei em sala de aula. Segundo, por ser uma escola privada, tive um choque de realidade gigantesco, tudo era muito diferente da realidade de onde eu vim.

Não consegui me adaptar bem não só por questões sociais desse tipo, mas também porque a sobrecarga era muito grande. Para se ter uma ideia, acordava às 4h da madrugada para chegar na escola eu utilizava 3 ônibus para chegar lá, pois era muito longe de onde eu moro. No trabalho eu não era apenas auxiliar, era tudo e mais um pouco, não quero dizer que o trabalho de professor deve ser “pouco” ou “leve”, mas naquelas condições era fora do normal. Espero que eu tenha outras experiências boas atuando em sala de aula, ser professora sempre foi algo que imaginei para mim, sei que não é fácil, mas nossa luta é constante.

Um importante destaque é que a intensidade da potência de existir depende da qualidade do nosso desejo, principalmente a maneira como nos relacionamos com as forças externas, para não sucumbir às dominações sociais que sustentam um sistema de servidão e inibem a possibilidade de transformação: “a nossa luta é constante” (Alana).

CAPÍTULO III

HISTÓRIA ORAL E EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UFAM

Neste capítulo, apresentamos proposta de análise interpretativa das entrevistas realizadas com alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, que viveram ou vivem experiência de trabalho em Estágio Não Obrigatório durante a formação inicial docente na educação infantil (creche e pré-escola) e nos primeiros anos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Os registros orais foram recolhidos de acordo com a disponibilidade das discentes, logo as entrevistas aconteceram em dois formatos: três presencialmente nas salas de aula da Faculdade de Educação e as outras duas de modo remoto por meio de videochamada. Os diálogos foram gravados em formato de áudio e posteriormente transcritos pela pesquisadora, buscando preservar as características orais do sujeito falante e, com isso, evidenciar pausas, interjeições e demais características de expressão individual presente no discurso de cada estudante entrevistada.

A recolha desses registros foi feita a partir da metodologia da história oral (Portelli, 1997, 2016; Thompson, 1992), compreendendo ser essa abordagem muito mais do que uma técnica, mas um “experimento” em igualdade inserido em trabalho de campo baseado na busca pela diferença, condição imprescindível para a construção de relações dialógicas. Para Portelli (1997, p. 9),

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. Igualdade, entretanto, não pode ser desejada no fazer. Não depende da boa vontade do pesquisador mas de condições sociais.

Estudos consolidados em educação, apoiados em perspectivas da história oral, são neste capítulo norte metodológico e inspiração para interpretação ético-política das fontes orais registradas. Desse modo, destacamos a pesquisa de Selva Guimarães (2006), “Ser professor no Brasil: história oral e de vida”, na qual a autora problematiza pelo registro das trajetórias de professores(as) de diferentes gerações processos de formação de identidades, experiências e práticas sociais mediados por espaços culturais na história da educação brasileira. Ao apresentar

a delimitação de seu tema, a autora nos coloca questões teórico-metodológicas imprescindíveis, com as quais estabelecemos convergente interlocução no processo de investigação das experiências de alunas em formação inicial docente apresentadas em diálogo nesta dissertação.

Quem é este indivíduo que estamos buscando conhecer? Qual é sua práxis? Por que e como recuperar suas vivências e recordações? Isto implica recolocar as clássicas questões de Michel de Certeau (1982, p. 85). “O que fabrica o historiador [o/a pedagogo/a] quando faz história [Pedagogia]? Acrescento: O que faz o profissional de história [da Pedagogia] na sala de aula e na vida? Para quem trabalha? O que produz? O que é esta profissão? Como compreender a construção da vida e da experiência dos sujeitos que lidam com o ensino na educação brasileira? (Guimarães, 2006, p. 21-22).

Diante desses questionamentos, encontramos nos processos formativos possibilidades de refletirmos sobre os sentidos e significados de ser professor(a) em busca da superação da divisão entre subjetividade e objetividade. O que nos faz repensar as relações de determinação entre base e superestrutura, compreendendo que entre uma e outra há um processo de mediações que contesta a clássica noção de reflexo tão difundida no materialismo histórico, nas primeiras décadas do século XX (Williams, 2011, p. 45-49). Nesse sentido, reforçamos uma vez mais que

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos e mais sobre significados. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos sobre eventos conhecidos: elas sempre lançam luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas (Portelli, 1997, p. 37).

Para revalorizar as experiências das discentes, é necessário reconhecer a multiplicidade de processos formativos das futuras professoras dos anos iniciais da educação básica com escuta atenta para os significados da vida diária das estudantes e como “lançam luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”. Por essa razão, torna-se basilar destacar as concepções deterministas sobre a relação trabalho e educação que distanciam e desvinculam a formação intelectual da materialidade da vida.

[...] a perspectiva da relação Trabalho e Educação, emancipada da lógica capitalista está condicionada a uma re-significação desta relação. Pois, enquanto se polarizar a discussão da escola como atrelada ao sistema produtivo ou alheia a dinâmica econômica, permanecer-se-á no determinismo calcado na formação do exército de reserva, ou na falsa e cômoda neutralidade que propicia a formação intelectualista desvinculada da materialidade da vida (Nogueira, 2007, p. 34).

A análise de outras dimensões, que não se separam da formação intelectual, como contrastes entre a vida universitária e as experiências de alunas da pedagogia em Estágio Não Obrigatório remunerado na cidade de Manaus, tem apoio na historicidade da categoria afeto pelas reflexões de Spinoza (2023) e Chauí (1995, 2011). Com isso, é preciso também desvelar as construções de um lugar político, a partir das experiências das estudantes de pedagogia da UFAM aqui entrevistadas, articulando-as às implicações para a permanência na Educação Superior no contexto amazônico marcado por fortes desigualdades sociais também nesse meio (Castro et al., 2018). Nessa direção, escrutinando processos de autonomização dos espaços acadêmicos específicos, Camila Ferreira da Silva (2017, p. 171) tece as seguintes considerações sobre trajetórias de vida pessoal de estudantes.

Levar a cabo o “ofício de estudante” (Coulon, 1995), sobretudo nos níveis mais altos de titulação, implica um processo de permanência na instituição educacional que comporta surpresas e é revelador das desigualdades envolvidas desde a própria seleção das carreiras universitárias (Portes, 2006).

Ao protagonizar o sujeito como agente de transformação social, no interior das vicissitudes e desigualdades encontradas na seleção das carreiras universitárias, é imperativo identificar quais relações de interseccionalidade interferem no “ofício de estudante”, pois estas não são “(...) simplesmente uma heurística para a investigação intelectual, mas também uma importante estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social” (Collins; Bilge, 2021, p. 64). Tendo em vista a interseccionalidade demandar um trabalho de visibilizar diferenças, sem as transformar em desigualdades, mas para disputar a igualdade de acesso com equidade na universidade, há que se considerar as mudanças sociais pelas quais essa instituição social tem enfrentado politicamente como territorialidade da práxis formadora para o convívio social.

Hoje, faculdades e universidade abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo Ensino Superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisam lidar com barreiras discriminatórias à matrícula (devido questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos *campi*. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidade muito diversas para o *campi*. (Collins e Bilge, 2021, p. 18)

Para tanto, as construções de análise no capítulo estão organizadas a partir das entrevistas compreendidas neste trabalho primordialmente como arte da escuta que “[...] diz

respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores” (Portelli, 2016, p. 12). Neste sentido, temos como fio condutor as experiências das alunas de pedagogia em Estágio Não Obrigatório costuradas a outros eventos, como a trajetória escolar, a vida social para além da universidade, o nível de instrução dos pais, os caminhos para ingressar na Educação Superior, as relações de trabalho relatadas pelas discentes antes do ingresso na graduação.

A entrevista com base na metodologia da história oral intenta ativar memórias em um “[...] processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados” sociais de quem narra suas próprias experiências, estabelecendo projeto de superação da divisão entre a esfera pública e a privada (Portelli, 2016, p. 12;18), entre a História e as histórias das estudantes de Pedagogia. Encontrar a ética na singularidade da trajetória de cada estudante, no que tange às experiências na universidade entrelaçadas ao Estágio Não Obrigatório, para construir com as alunas de Pedagogia,

[...] não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos (Portelli, 2016, p. 16-17).

O trabalho das entrevistas a partir da história oral subverte o que muitas vezes a inexorável lógica do capital tenta dirimir: a escuta daqueles que não são ouvidos “as pessoas comuns, os trabalhadores, os pobres e os marginalizados, os homossexuais, os negros, as mulheres, os colonizados”.

A escuta compartilhada durante as entrevistas ressignifica encontros, desencontros, memórias, contornos da subjetividade pela elaboração do pensamento de cada discente no empenho de se envolver com o tema desta pesquisa, estabelecendo intercomunicação com “[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos [...]” (Bondía, 2002, p. 21).

As experiências das discentes, em Estágio Não Obrigatório, repõem diversas camadas da vida como: juventude, questões de gênero, ingresso na universidade, trabalho, tempo para o estudo, família, adoecimento, dentre outros aspectos individuais e coletivos da sociedade. Com isso, as discentes entrevistadas revelam, através da oralidade e do que pensam, perspectivas da formação inicial docente por vezes excluídas nos discursos hegemônicos da educação. Os diálogos aqui apresentados expõem uma face política do discurso, ao procurar escutar o sujeito

não como objeto de investigação ou para “dar voz aos sem voz”, mas com a intenção de ampliar vozes no espaço público da universidade e alcançar, pelo exercício do discurso e do direito à palavra, a democracia e as suas instituições.

O que fazemos é recolher essa voz, ampliá-la e leva-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia (Portelli, 2010, p. 3).

As experiências de participação das discentes do curso de Pedagogia da UFAM em Estágio Não Obrigatório constituem, através da manifestação individual de cada participante, um desenho de paixões, afetos, sentimentos, subjetividades, questionamentos na formação inicial docente em vista de “[...] uma política mais funda, mais radical, que faz parte do sangue e das veias das pessoas com quem falamos [...]” (Portelli, 2010, p. 4). Nesse sentido, as entrevistas foram conduzidas no chão ético da história oral para conhecer cada discente e suas trajetórias “[...] por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma delas” (Portelli, 1997, p. 15).

Os dilemas encontrados nas entrevistas, bem como os contrastes nelas percebidos, nos lembram que “fatos e eventos são relatados de um modo que lhes atribui um significado social. [...]. A vida individual, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo” (Thompson, 1992, p. 302). Essa discussão nos conduz metodologicamente para a especificidade do trabalho de campo desta pesquisa, a História Oral em seu viés temático.

De acordo com Selva Guimarães (1997, p. 36), a História oral temática “privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas”, de modo a associar a narrativa não “necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado” (Guimarães, 1997 p. 38).

Esses contornos são apoio e inspiração para a interpretação das entrevistas ao reverberar em relações inseparáveis entre subjetividade e objetividade. Em vista disso, evidenciar formas não organizadas de resistência e criação de contrapoderes na universidade é também ação inscrita nas contradições e divisões produzidas na sociedade pela luta de classes. Essas complexidades estão presentes nas experiências relatadas pelas estudantes de pedagogia aqui

entrevistadas, que, por apresentarem demandas específicas em torno da formação docente durante a graduação, recolocam velhos e novos problemas enfrentados nas lutas pelo direito ao acesso equitativo e permanência na Educação Superior. Por essa razão, pode-se afirmar que as discentes entrevistadas expõem, indiretamente, que “a relação entre Universidade e Estado não deve ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da Universidade é marcado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado” (Chauí, 2003, p. 5). Exemplo importante dessa relação bidirecional, Universidade-Estado, é a constante ameaça de setores da classe dominante brasileira em querer sucatear a universidade pública pela aprovação de projetos de lei que pretendem a sua privatização. Esses ataques à educação colocam em risco o Estado democrático de direitos e, conseqüentemente, a manutenção, ampliação e a criação de novos direitos na Educação Superior.

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à *criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos*. Eis porque devemos afirmar que a democracia é a *sociedade verdadeiramente histórica*, isto é, aberta ao tempo, ao possível, as transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria *práxis* (Chauí, 2008, p. 69) (grifos da autora).

Logo, escrutinar formas de fragmentação social diante da luta de classes e demais contextos interseccionais seria um modo de reafirmar a educação como um direito público subjetivo na Educação Superior muitas vezes percebida, pelos filhos e filhas da classe trabalhadora, como um privilégio e não como um direito. Ao mesmo tempo, é por não acreditarem na ideologia liberal da educação que se pensa como privilégio e não como direito, que estudantes resistem e, a despeito da classe dominante, alcançam a educação superior criando, para nela poderem permanecer, formas organizadas e não organizadas de resistências e contrapoderes sociais. No tópico seguinte, apresentamos Ana, Beatriz, Carla, Diana e Eva, cujas entrevistas revelam conflitos individuais circunscritos no tecido social e nas lutas de cada uma para acessar à Educação Superior e nela poderem permanecer durante os estudos com dignidade.

A primeira seção deste capítulo apresenta os contrastes entre a formação e o trabalho evidenciados no cotidiano das discentes, bem como suas lutas para permanecerem na graduação. Em seguida, destaca-se uma das funções mais exercidas pelas alunas do curso de

Pedagogia quando inseridas no Estágio Não Obrigatório, a de Apoio Escolar/mediadora. Esse cenário, reitera a complexidade e amplitude das experiências que atravessam a formação inicial das futuras pedagogas/ professoras da educação básica.

Neste capítulo, também apresentamos, com Bueno (2023) e Oliveira (2004, 2010, 2006, 2008, 2013), reflexões acerca do par profissionalização/desprofissionalização docente com o objetivo de compreendermos nos registros orais das alunas de pedagogia pontos de separação e de união entre a vida universitária e as experiências de Estágio Não Obrigatório em escolas na cidade de Manaus.

Ana – *“Viver a universidade ao máximo”*

A entrevista de Ana apresenta potencial revelador de circulação de afetos e connatus contraditórios expressos na cotidianidade entre aquelas/es jovens que, por motivo de sobrevivência, precisam conciliar, necessariamente, atividades de trabalho com a vida acadêmica. Não raro, ao longo do relato de Ana, acompanhamos a frase *“viver a universidade ao máximo”* ser pronunciada mais de uma vez. Expressão da dualidade vivenciada pela discente entre a sua vontade de melhor aproveitar a graduação e a realidade de ter que prover sustento próprio para compor com a renda familiar e prosseguir na formação em Pedagogia. O Estágio Não Obrigatório remunerado realizado em mais de uma escola foi a saída encontrada pela estudante para continuar trabalhando, aliviar o “peso das costas dos pais” e permanecer na universidade. Ana, estudante do 7º período de pedagogia, autodeclarada parda, tem 24 anos e ingressou na UFAM por meio de cota para escola pública. Residente em Manaus, Ana mora com os pais que já são aposentados e um de seus irmãos mais velhos. A condição de aposentadoria de seus genitores demarca parte das dificuldades enfrentadas por Ana em sua trajetória escolar no ensino médio até o seu ingresso na universidade pública. Sua mãe, na casa dos 60 anos, aposentou-se precocemente por invalidez. Seu pai, com 65 anos e diabético, ex-guarda municipal, ficou cego de um olho por negligência médica, sendo obrigado a se aposentar. A discente evidencia durante a entrevista os percalços da vida financeira vivenciada pela família mesmo quando o pai trabalhava como guarda municipal, entretanto, as questões de saúde afetaram a dinâmica familiar principalmente quando a estudante entrou na Universidade.

Ana: Nós tínhamos assim um... sempre tivemos assim um bom recurso, mesmo que às vezes as situações ficassem muito difíceis, como foi o caso de agora que a gente ficou totalmente quebradiço, quando eu entrei na Universidade.

Ana trabalha e soma com os rendimentos familiares desde os 17 anos – quando ainda estava no ensino médio – momento em que começou a trabalhar primeiro como assistente administrativa e depois como serviços gerais numa mesma escola pública, por 5 anos, antes de ingressar na graduação. A frase escolhida para iniciar a descrição da trajetória de Ana também é reveladora dos conflitos cotidianos enfrentados pela estudante diante da necessidade de ter que trabalhar e, ao mesmo tempo, querer dedicar-se ao estudo de formação universitária. Desse modo, “viver a universidade ao máximo” condensa sentimentos de indignação e desejo, interseccionando no cotidiano de Ana questões de gênero, classe e juventude. O mote, repetido por Ana durante a entrevista, surge no diálogo como fala alheia pronunciada por professoras na recepção de novos alunos e depois em sala de aula. Ao entrar na UFAM, Ana estava em processo de desligamento do antigo trabalho e cumprindo aviso prévio. O medo de não conseguir permanecer no curso, mesmo não tendo que pagar uma mensalidade, significou para Ana uma ameaça de ruína e sentimento de falência que a acompanhavam como pensamento interior.

Ana: Então, de início, eu já fiquei meio receosa justamente desse tipo de situação, porque eu entrei na faculdade já sabendo que eu seria desligada, eu já tinha recebido o aviso. É, e eu fiquei assim, cara, como será que vou conseguir me virar sem ter uma renda depois? (...) a professora que deu essa palestra, na época, ela deixava assim bem implicitamente, completamente claro que (...) seria extremamente difícil conciliar ambos.

Um ano depois, no 3º período, quando Ana já estava vivendo a experiência de Estágio Não Obrigatório, a frase mote reaparece no diálogo, associada pela estudante como um incentivo altamente conflitante, para o qual não encontraria formas de vivê-lo em sua plenitude, exatamente, por sentir-se parte de um grupo de jovens estudantes que não podem desfrutar desse tempo “ao máximo”.

Ana: Mesmo explicando a situação, mesmo pedindo compreensão (...) a professora na época ela tirava, ela dava falta pra gente por hora, mesmo a gente explicando a situação, mesmo pedindo compreensão (...) mesmo falando que era questão de renda mesmo. (...). Então, sempre que a gente saía mais cedo, a gente tinha que tomar cuidado nos outros dias, por exemplo, para não focar nessa disciplina, justamente porque não existia essa compreensão de que era uma necessidade a gente tá fazendo esse tipo de estágio. Existia sempre um Ah! Vocês têm que viver a universidade ao máximo. Vocês tá, vocês estarem priorizando o estágio é uma coisa ruim, porque o que importa para vocês é a universidade. Existia sempre isso alí, implícito, né, nas linhas.

Quando ainda cursava o ensino médio, Ana contou que tinha um pensamento fixo de que não passaria dessa etapa adiante, evidenciando baixa expectativa em seu futuro acadêmico e profissional. *“Sendo sincera, quando eu era mais nova assim, no ensino médio, eu era bastante sem rumo, porque eu não tinha objetivo de vida... eu não tava planejando passar do ensino médio, digamos assim”*. A escolha do curso de Pedagogia aconteceu durante a primeira experiência de trabalho em uma escola pública, quando Ana se aproximou das atividades exercidas pela pedagoga da escola. Porém, a busca pelo curso começou pelas universidades privadas. Sem realizar os vestibulares estaduais e acreditando que não teria aprovações, Ana viu como possibilidade inicial ingressar em uma faculdade privada. *“Eu não tinha certeza se eu passaria no ENEM, porque eu não fiz é... curso, por exemplo”*. No ano 2020, a discente realizou o ENEM e usou a nota em uma instituição privada com a certeza de que pagaria R\$ 200,00 de mensalidade. Sobre isso, Ana relatou as dificuldades enfrentadas para insistir na educação superior privada e as tentativas de arcar com as mensalidades, cujos valores revelaram ser acima das possibilidades de custeio da família.

Ana: Bem, eu entrei, não foi R\$200 a mensalidade. Simplesmente... R\$ 200 era só as três disciplinas iniciais. Três disciplinas iniciais. Aí quando chegou... isso... isso eu já tinha começado, já tinha feito o primeiro dia de aula. (...). Aí eu fui na coordenação saber. Aí a moça foi, abriu o site pra mim. Aí ela ah... R\$200 são essas disciplinas iniciais aqui. Agora tem essa aqui, tem essa aqui e tem essa aqui. Aí a mensalidade ficou R\$700. Aí eles adicionaram. Aí eu fiquei assim, gente, eu tô perdida, porque eu não sabia. Eu falei assim, vou tentar permanecer. Isso já era na época da pandemia, assim, sabe? Eu vou tentar o máximo permanecer e tudo mais. Só que, na época da pandemia todo mundo quebrou e não deu. Eu pedi ajuda da minha mãe... eu consegui pagar três meses, eu pedi ajuda da minha mãe, mas aí ela já veio pedir ajuda de mim e eu preferi ajudar em casa nessa época. Então hoje em dia, como não... como não pode cancelar no primeiro período, eu tô devendo taxas, uns R\$2000... R\$3000. Porque infelizmente, eu nunca, né... depois dessa situação, nunca tive condições de pagar.

Interessante destacarmos, dessa passagem de Ana, a existência, nas cidades brasileiras, de sedutoras propagandas de poderosos grupos educacionais direcionadas à juventude da classe trabalhadora. Em outdoors, comerciais, canais televisivos, jornais impressos e redes digitais, essas propagandas prometem encurtar caminhos no processo de formação na Educação Superior com a oferta de enganosos preços módicos.

Diante das dificuldades financeiras que a impediram de continuar estudando, com o pensamento fixo de que não seria aprovada, Ana prestou o vestibular regional: *“[...]eu fiz o macro, mas pensando assim, não vou passar, não vou passar, não tem como. Eu fui muito*

desligada no ensino médio, nunca que eu vou passar no Macro". Entretanto, Ana foi aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mas não chegou a cursar a graduação na estadual, pois perdeu o período de entrega de documentos.

Ana: *Pois é, eu passei, mas aí, tipo, foi simplesmente indo. Um dia, eu estava conversando com a minha mãe, aí ela falou assim: "Mas, Ana, tu viu tua nota no Macro?" Eu fui lá, e já tinha passado dois dias do período de entrega da documentação.*

Diante de mais um obstáculo, Ana decide fazer novamente o ENEM para entrar na UFAM. A sua aprovação em uma Universidade Federal, após tantos impasses e dificuldades em torno do vestibular, do trabalho e da família, reverberou na vida de Ana sentidos e significados de felicidade que ultrapassam valores incutidos pela classe dominante, de que esse espaço jamais pudesse ser lugar possível de pertencimento para ela, Ana, e para a classe trabalhadora.

Ana: *[...] essa situação toda para mim entrar na faculdade deixou o valor dela ainda mais pesado para mim... Eu até me emociono um pouco falar disso... porque realmente é... quando eu passei eu fiquei muito feliz... [...] Eu sabia [...] que eu mesma com toda essa situação eu não teria condições de pagar uma universidade pra mim, mas também meus pais, não poderiam me proporcionar algo assim. E eu fui à luta e eu consegui. Eu fiquei... eu fiquei assim extremamente realizada e eu fiquei assim, eu posso,. eu posso, sabe? Esse... esse foi o pensamento que eu tive, diferente da Ana do Ensino Médio, eu falava assim: "Não, não vai adiantar nada eu tentar, não vai adiantar porque eu não vou conseguir". Depois, eu já tava com um pensamento assim, eu posso conseguir, eu posso conseguir outras coisas. Eu fiquei muito realizada quando eu descobri que eu tinha passado eu ficava assim, gente é real mesmo. É real mesmo. Eu passei... eu tô com medo.*

O movimento de superação de um sentimento desmobilizador para alcançar altos níveis de estudo no país, que acompanha a vida de gerações de jovens pertencentes à classe trabalhadora, não pode aqui ser menosprezado, sobretudo quando sabemos que a juventude na região amazônica é a mais atingida pelo baixo nível de acesso à universidade. A história de conquista de Ana, *"eu fui à luta e eu consegui"*, é a expressão do histórico de lutas sociais por democracia e ampliação de direitos na Educação Superior. Ainda mais nesta etapa da vida, cujos riscos sociais para as classes populares podem beirar violações dos direitos humanos e violências de Estado, tais como a fome, o desemprego e a prostituição. A vibração dos pais de Ana, *"meus pais ficaram orgulhosos de mim. [...] E eu sou usada de exemplo hoje em dia na família"*, ressignifica socialmente direitos básicos sistematicamente negados a gerações de famílias na região Norte. Com a manutenção da Lei de Cotas, dentre outras políticas públicas, as classes populares podem ver seus filhos e suas filhas planejarem o próprio futuro também no

campo da educação – uma experiência muito nova para a nossa sociedade dividida em classes, cujo saldo valorativo, a despeito de a educação ser para todos, nem sempre é desejado por todos.

Ana: [...] meus pais ficaram orgulhosos de mim. Eles não tinham muito orgulho de mim por conta dessa... desse tipo de coisa, mas eles ficaram muito orgulhosos de mim, justamente porque eu consegui algo. E eu sou usada de exemplo hoje em dia na família. Aí, a universidade ela significa muito pra mim porque é... fora da universidade... eu sei que a universidade é pesada [...] Eu sinto que eu quero aprender mais dentro desse curso [...] Então, pra mim, a universidade ela é minha essência atualmente, sabe? Eu fico muito feliz, mesmo... mesmo que eu esteja passando perrengues... são experiências.

Ao enfatizar que “a universidade é minha essência atualmente”, Ana realça não apenas a resistência de permanecer na educação superior, mas também os caminhos percorridos para alcançar esse patamar educacional após a conclusão do ensino médio, etapa da educação que concluiu aos 19 anos, mesmo trabalhando desde os 17. Junto com os aspectos econômicos e sociais, Ana esbarra em conflitos relacionados às questões de gênero no interior de sua própria casa. Sobre esse ponto, Ana relata conselhos que o irmão teria dado a ela sobre o seu futuro como mulher.

Ana: Ele falou simplesmente que eu deveria desistir da faculdade. Falou: ‘ah, tu é uma mulher bonita. Se tu for no... nos lugares certos, tu vai achar o homem certo’. Aí eu fiquei assim, eu realmente preciso disso? Eu só preciso de um homem? Pra mim ter sucesso na vida? Não posso ter sucesso por vontade própria assim? E ter um companheiro depois ou coisa do tipo? Aí, ele falou, ele simplesmente falou isso pra mim, ‘não cara, porque tu tá fazendo faculdade, tu ainda tá fazendo estágio, tu recebe pouco’. Eu não considero que eu recebo assim tão pouco, mas realmente é algo pouco. Hoje em dia eu recebo em torno de R\$1180, né, já nessa instituição que eu tô atualmente. Então, mas em outros lugares pagam muito menos.

A desvalorização de gênero aparece no espaço de convívio doméstico encarnada nas palavras do irmão mais velho de Ana. O roteiro de papéis estabelecido pelo irmão coloca a educação e profissionalização da irmã mais nova como um projeto de vida equivocados. Desistir da faculdade, ir a “lugares certos” para “achar o homem certo” são visões preconceituosas que, na leitura de Ana, limitariam à sua existência feminina ao destino da reprodução e à reificação de seu próprio corpo. Subvertendo a concepção social de mulher que o irmão lhe apresenta, Ana divide seu tempo entre a jornada de trabalho no Estágio Não Obrigatório e o estudo. A vida cultural e social na cidade parece ficar reduzida aos circuitos urbanos que faz diariamente para poder cumprir com as responsabilidades assumidas no estágio e que dão contorno à sua formação inicial docente.

Ana: *A minha vida social hoje em dia ela é quase nula. Quando eu não tô no trabalho, eu tô em casa. Quando eu não tô na Ufam, eu tô em casa. Mas eu sempre tô fazendo alguma coisa, é em casa, não no sentido só de lazer, porque a maioria das vezes eu tô fazendo algum trabalho, principalmente durante o período. [...] eu chego assim em média 7 horas, às vezes 8h da noite quando perco o ônibus[...] mesmo cansada, para fazer atividades da faculdade [...] eu uso o final de semana para descansar[...]. É, a minha vida social se tornou bem complicada. [...] a minha situação financeira, mesmo com esse estágio não é lá essas coisas. Então, eu tenho, eu tenho para mim, que eu tenho que sair pelo menos com as minhas amigas uma vez ao mês. Mas, às vezes, não acontece esse tipo de coisa. Então, a minha vida social se resume às minhas colegas na faculdade, basicamente.*

Dividida entre a universidade, o trabalho e a casa, Ana revela ter conflitos pessoais sobre a própria idade. Ter 24 anos e ainda estar na faculdade, não ter a vida definida, a faz sentir-se “velha” quando se compara à situação de outras alunas mais jovens do seu curso. Pode-se afirmar que Ana, assim como todo o ser humano em certa medida, vive na alma “as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (Mészáros, 2008, p. 55). É muito duro ser tão jovem e ter que carregar o peso da sensação de uma vida falida. Algo que Ana durante o diálogo busca superar pelas falas que a fazem reescrever seu passado e seu presente e tomar para si as possibilidades de construção de seu próprio futuro.

Beatriz – *“O ensino superior é uma forma de ascensão social”*

A trajetória de Beatriz evidencia a importância de fomentar a iniciação científica desde a educação básica além de proporcionar diversas atividades extracurriculares que incentivam a alcançar a educação superior. Assim que concluiu o ensino médio e ingressou na Universidade, Beatriz começou a trabalhar pela primeira vez em uma loja no centro da cidade de Manaus, durante 8 meses antes de conseguir um Estágio Não Obrigatório. Ao relembrar os últimos anos da educação básica, ela explica que, muitas eram as possibilidades que se apresentavam, visto que seu pai é o único da família com formação de nível superior e sua mãe a incentivou, em muitos momentos, a primeiro encontrar um trabalho para então ingressar na faculdade, “[...] a minha mãe, ela tinha essa influência muito forte de querer que eu primeiro trabalhasse no CLT do que ir logo fazer uma faculdade [...] ela falou é... primeiro para eu trabalhar tipo no centro, ver minha vida, arranjar dinheiro, depois eu pensar em faculdade [...]”, o pai de Beatriz a incentivou, porém, a seguir para a educação superior tão logo terminado o ensino médio, nessa

seara a discente comenta que a graduação é também uma forma de conseguir um trabalho melhor.

Beatriz: Meu pai não queria que eu pegasse logo a oportunidade, já que eu já tinha que eu tinha acabado de sair do ensino médio, né..., que fosse seguir o que eu... que cara, até porque, né... o ensino superior é uma forma de ascensão social também né? Então, que ele viu nessa... nessa possibilidade, né... de eu me formar mais cedo para é... para ir atrás de um trabalho melhor de uma vida melhor, né?

O percurso da educação básica, realizado em escola pública, proporcionou atividades extracurriculares relacionadas à pesquisa, participação em projetos sobre a história das mulheres no Amazonas que contavam com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM) envolvendo professores de disciplinas como inglês e história. A escolha pelo curso de Pedagogia, veio pela inspiração da sogra que é pedagoga, concursada. Beatriz entrou na universidade com a nota do Enem pelo Sisu realizada no último ano do ensino médio. A Universidade para a discente representa possibilidade de ascensão social mas também um aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento. Quando perguntado sobre o sentido e o significado da Universidade, Beatriz destaca que,

Beatriz: Acredito que o sentido também além da ascensão social, da busca da melhora de vida, é também a busca de conhecer mais, de assim aprofundar os conhecimentos meus mesmo, pessoais, porque... na faculdade a gente não aprende somente o que a nossa área pede, né? A gente aprende muito mais. A gente se interessa por muitas muitas outras áreas, né? Pela pesquisa, pela prática de campo mesmo até. E tem esse sentimento de nossa, a gente pode avançar muito mais dentro da faculdade, né? É... buscar um mestrado, doutorado, algo assim que faça assim, a nossa vida tem um pouco de sentido, né? Porque a vida tem, às vezes não tem sentido né, mas a gente tem que dar um sentido para ela.

Já no terceiro período da graduação, Beatriz realizou um PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), e no momento da entrevista a discente já estava iniciando a segunda iniciação científica. Quando ainda no segundo período na graduação a discente iniciou seu primeiro estágio exercendo a função de apoio escolar/mediadora de uma criança com autismo, após encontrar nas redes sociais o anúncio de contratação de estagiários/estagiárias para as escolas públicas do município. Beatriz permaneceu como estagiária na mesma escola durante 1 ano e 5 meses, a discente explica alguns dos desafios enfrentados ao longo do Estágio Não Obrigatório,

Beatriz: Eu fiquei com um garotinho que tinha TEA, TOD, TDH. Era uma criança bem difícil de conviver[...] eu tive que passar por umas situações bem chatas de ser mordida, de ter objetos jogados, né, lançados contra mim, situações de... de... o menino queria bater em outras crianças... queria bater nos outros, bater na professora, bater em mim.

Apesar das situações desafiadoras e dos constrangimentos enfrentados, Beatriz gostou da experiência de ser apoio escolar/mediadora e pontua a importância do apoio das outras profissionais da escola, como a direção e a professora regente, em auxiliar e apoiar a discente desenvolvendo uma rede de apoio mútua entre os sujeitos que estão inseridos no complexo ambiente escolar, quanto a isso a discente destaca “[...] elas nunca foram contra mim, né, como estagiária, sempre queriam me apoiar e me ajudar mais. E eu em troca, né, também queria ajudar elas”. O relato de Beatriz enfatiza a evidência de Bayer (2022, p. 113) diante do reconhecimento mútuo entre as professoras e as estudantes inseridas no Estágio Não Obrigatório, pois ambas “se percebem como cooperantes uma das outras [...] as professoras consideram-se cooperantes no trabalho das estagiárias e vice-versa”.

No momento da entrevista, porém, a discente atuava como estagiária no setor jurídico do Ministério Público do Amazonas, no suporte pedagógico da instituição. Essas várias possibilidades de estágio proporcionadas pelo curso de Pedagogia reverberam na futura atuação profissional da discente que não descarta a possibilidade de atuar futuramente em outras áreas.

Beatriz:[...] o meu primeiro plano, né... seria passar no concurso da SEMED, na Seduc e atuar como professora em sala e depois, né, seguir talvez né para outra área ou também como pedagoga ou diretora ou até professora de é... faculdade, né mas eu queria passar pela experiência de sala de aula, porque acredito que até mesmo no contexto da educação infantil ou dos anos iniciais, ensino fundamental, eu gostei muito de estar em sala, gostei muito [...] Então eu me vejo sim sendo professora, mas não somente isso, né? Porque a Pedagogia é uma área muito ampla e talvez... eu também agora no Ministério Público eu também queira trabalhar na área jurídica.

Neste percurso, as possibilidades apresentadas pela escola e universidade públicas se encontram a partir do fomento à pesquisa, ampliando as perspectivas de estudantes oriundos da classe trabalhadora oportunizadas pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa proporcionando novas oportunidades, transcendendo limitações sociais e acadêmicas, seja na educação básica ou na educação superior.

Carla – *“Eu fiquei muito feliz, depois de 5 anos”*

Estudante de escola pública ao longo de toda a educação básica, autodeclarada parda, Carla narrou sobre a trajetória marcante nas escolas pelas quais estudou. Lembrou de professores e momentos importantes para o seu aprendizado, destacando a escola como um espaço acolhedor e fundamental para o seu desenvolvimento em diferentes momentos, a discente destaca *“[...] eu acho que o meu refúgio era a escola, entendeu?”*. Mais tarde, Carla, de 27 anos, foi aprovada aos 19, quando ainda no último ano do ensino médio para o curso de Letras na UFAM. Porém sem amparo acabou perdendo a vaga diante da falta de informação sobre o processo burocrático para a consolidação de sua matrícula. Ao recordar desse momento, a discente aponta do suporte que a escola poderia oferecer aos alunos e alunas acerca dos processos de matrícula após a aprovação no vestibular *“[...] acho que faltou isso... falar um pouco na escola isso... o que vocês vão fazer depois, olha vocês vão levar documentação e não não não... eu não tive esse apoio e perdi a minha vaga passei em 2º lugar e perdi a vaga porque eu não vim atrás... eu não sabia o que fazer mais. Procurei informações mas eu fiquei bem perdida”*. Carla continuou, foi persistente e estudou em casa por 5 anos, fazendo a prova do Enem com o apoio da tia que pagou um curso online. Foi avisada por uma amiga sobre a aprovação na lista de segunda chamada no curso de Pedagogia. Foi com a ajuda dessa amiga que Carla organizou documentações e realizou a matrícula na Ufam, sobre essa trajetória a discente expõe,

Carla: *“[...] eu perdi essa vaga... tive que estudar de novo pro Enem e aí eu fiz o Enem de 2017, 2018, 2019... foram 5 anos fazendo Enem... na luta acho que foi em 2023... por aí não lembro... que eu entrei[...] estudei sozinha em casa, minha tia ela me deu apoio em questão de pagar curso online mas eu sentia que não aprendia muito bem... eu não sei te explicar...[...] fui fazendo várias questões da prova e fui entendendo o macete da prova., falei bom... é aqui que eu tenho que ir pra conseguir essa vaga aí eu fiz [...] a minha amiga viu que tinha saído segunda lista de chamada e ela me perguntou... iai? Tu já olhou a lista? Ai eu falei não... vai olhar que o teu nome tá lá aí eu meu Deus não acredito... fiquei muito feliz...[...] foi um caos na minha. Mas quando eu vi meu nome... eu falei agora eu vou atrás, o caminho foi mais fácil porque tinha a minha amiga aqui dentro e me ajudou em tudo assim... ela falava agora tu faz assim... e eu fui fazendo... fui mandando o que tinha que mandar e eu entrei.*

O sinuoso percurso até a universidade, não diminui a valorização da graduação pela discente. Mesmo com pouca rede de apoio familiar, Carla aponta a pouca perspectiva acadêmica e profissional antes do ingresso na educação superior, porém o incentivo da tia foi fundamental

para a valorização da educação, incentivando-a a persistir e alcançar a educação superior. Quando perguntado sobre o sentido e o significado da Universidade na sua vida, Carla explica,

Carla: Cara... mudança de vida... [...] na minha visão não era isso aqui... eu não penava em universidade... nunca pensei ah... o estudo vai salvar a minha vida, entendeu? Ia eu tive essa visão de que cara... eu preciso estudar... pra mudar a minha vida... através da minha tia ela falou: “Minha filha é aqui”. Como todo mundo fala né futuro de pobre é estudo... ninguém vai te roubar te tomar... [...] eu vim de uma parte da família que não... não pensava muito nesse negócio de estudo.. então foi mais por isso que eu não consegui aquela vaga... mas ela sempre me incentivou... “olha vai”, “vamos aqui”, “vamo aqui”, “é nessa linha aqui” e foi...

A juventude vivenciada na Universidade é, para Carla, imprescindível ao destacar que “[...] eu amo estar aqui... eu me encontrei na Pedagogia... acho muito importante que a gente ocupe... os mais jovens ocupem esse espaço”. Todavia, a discente comenta que muitas(os) jovens ficam perdidos entre a necessidade de trabalhar e estudar, reconhecendo também a realidade de muitas(os) jovens estudantes que, ao concluir o ensino médio, tem como principal objetivo entrar no mundo do trabalho e não o ingresso em um curso superior “[...] a nossa geração tá meio perdido entre o preciso trabalhar... porque você acaba se formando no ensino médio e esquece a questão da tua formação em questão da graduação... e ir pra faculdade você precisa parar no tempo e ir para o CLT e viver no CLT então eu acho muito importante eu estar aqui [...]”. Nesse processo, a rotina entre a Universidade e o Estágio Não Obrigatório reduz a vida social com limites estreitos. Em muitos momentos da entrevista, Carla busca superar a ambiguidade vivenciada entre a formação em andamento e a cansativa rotina de circulação pela cidade no trajeto entre casa, trabalho e universidade. A experiência de Carla em Estágio Não Obrigatório, assim como a sua trajetória para alcançar a educação superior revela o importante papel da Universidade na luta de classes pois, “[...]A universidade não pode ser apenas um lugar que reflete sobre a luta de classes. Ela tem que entender que é parte dessa disputa, seja pelo alunado, pela divisão entre seus professores, seja pelo papel das administrações e burocracias, que operam muitas vezes a favor da classe dominante” (Chauí, 2018, p. 382). As expressões dessa disputa estão inseridas, portanto, na cotidianidade das Universidade públicas e principalmente na vida de seus alunos e alunas que precisam buscar uma fonte de renda para nela permanecer.

Quando perguntado acerca da vida social para além da Universidade, Carla é enfática “Além da Universidade?... Nada!”, nesse momento indago e pergunto sobre a rotina da estudante dividida entre o estágio/trabalho pela manhã e as aulas a tarde.

Carla: A minha rotina é.. casa, trabalho e universidade. Assim... amigos eu tenho mas eu não gosto de ficar muito na rua [...] Eu trabalho de manhã, entro as 7h mas saio bem antes umas 6h porque eu moro na constantino e acaba que não é tão longe, não preciso sair 5h da manhã... então tem esse privilégio, não sei se é bem um privilégio mas enfim eu saio esse horário 6h da manhã entro às 7h saio 11:15h aí de lá eu vou para a parada, pego o 125, venho pra cá vivo a minha vida aqui, minhas amigas estão aqui, a minha vida social é aqui e volta pra casa, entendeu?

Carla, assim como Ana, tem nas amizades construídas na educação superior grande parte do círculo social a partir das relações desenvolvidas na instituição. Mesmo com menor disponibilidade para momentos de descontração na cantina e demais espaços, diante da rotina dividida entre trabalho/estágio e as aulas, ainda assim a construção de amizades torna-se possível e fundamental para permanecer na graduação e enfrentar as adversidades que podem surgir no estágio. Carla teve experiência em estágio em três escolas atuando como mediadora/apoio escolar e enfrentando diversos desafios. Contudo, apesar dos obstáculos, a discente afirma que quer ser professora.

Carla: [...] depois que eu comecei a estagiar e saí da teoria da universidade, que é só teoria, teoria, que eu vim pra prática eu falei: é isso. Eu quero vivenciar isso, passar alguma coisa, sei lá. Ensinar alguma coisa pra essas crianças que eu aprendi, mudar a realidade delas [...] então me encanta muito a sala de aula.

Encontrar apoio, compreensão e suporte diante dos impasses vivenciados no Estágio Não Obrigatório é manifestação de produção e circulação de afetos que potencializam as formas de existir e de resistir aos impasses de uma formação atravessada pela necessidade de prover autossustento. Conciliar a graduação com atividades de trabalho é exaustivo e leva, não raras vezes, alunas do curso de Pedagogia ao limite físico e mental com impacto direto no desempenho acadêmico, especialmente, quando essa modalidade de estágio fragiliza e expõe as estagiárias à precarização da formação. Entretanto, quando as estagiárias encontram diretoras e professoras dispostas a acolher e a ensinar, o fardo das trajetórias sinuosas para ingressar e permanecer na Universidade se torna mais leve.

Diana – “Na escola eu não compreendia muito bem o que significava estudar”

Os encontros e desencontros da história da Diana expõem suas experiências acadêmicas e pessoais, especialmente quando perguntado a ela como é ser uma jovem adulta de 21 anos e dividir a rotina entre o Estágio Não Obrigatório e as aulas da graduação.

Diana: Eu sinto como se todo mundo me colocasse, pra mim, como se fosse uma coisa leve, mas não é. Eu sinto vontade que tudo dê certo antes, antes que eu chegue em uma determinada idade. Quero que as coisas comecem a ficar certo. Quero que tudo dê certo. Me sinto um pouquinho necessitada de organizar as coisas.

Inserida em uma família com muitos professores, pai, tias e tios, Diana de 21 anos, inicialmente, não tinha muito interesse em estudar, mesmo com o incentivo do pai. Foi, porém, no momento da pandemia, que a motivação para o estudo começou a surgir, “[...] *eu pensei assim, não vou pra escola. Aí começou as vídeoaulas. Isso pra mim foi muito legal, porque foi quando eu comecei a ter esse estudo de verdade, quando eu comecei a tirar de mim a vontade de estudar[...]*”.

Com vida escolar em instituições públicas e autodeclarada parda, Diana esteve durante sua adolescência muitas vezes inserida no ambiente escolar acompanhando a tia no trabalho, a discente explica “[...] *quando eu ia pra escola da minha tia, querendo ou não, eu já tava envolvida ali na... na equipe pedagógica, já tava falando: ‘olha... pra essa fila aqui, ninguém faz isso, a gente vai devagar aqui, vamos pescar o peixe para as criancinhas’ [...] sempre teve esse envolvimento*”. Contudo, a discente relembra que, apesar de seu pai e suas tias serem professores, a escola não era um lugar de pertencimento para ela “[...] *eu não conseguia associar que a escola era uma escola onde todo mundo vai, ah... [...] Então, os conteúdos como se toda a minha vida fosse uma escola, e eu associasse a minha vida mesmo, e não uma coisa separada*”.

A Pedagogia não foi a primeira opção de curso escolhida por Diana. Ela gostaria de ter feito Direito. As preocupações entre as expectativas para o futuro também são reveladas quando a discente expressa que não consegue se projetar como professora, mesmo gostando de estar em sala de aula e dos momentos que têm com as crianças na escola que trabalha. Diana relata “[...] *eu amo estar em sala de aula, mas eu acredito que não seja a área que eu... queira sempre trabalhar. Não consigo me ver no futuro com isso, [...] eu poderia trabalhar em outra área com crianças, talvez meio numa psicologia com crianças. Eu gosto dessa área*”.

O espaço da Universidade para Diana representa um lugar social no qual ela se sente bem, mesmo quando não há aulas, por ser um ambiente calmo e com espaço para estudar. “*Eu gosto de estar aqui [...] mesmo quando não tem aula, eu até gosto de vir, porque é calmo, temos espaço para estudar, é um ambiente legal*”. Porém, ela reconhece que gostaria de ter tido mais chances para se integrar em grupos de estudo, pesquisa e demais atividades que a instituição oferece, como bolsas, projetos de extensão, iniciação científica e demais atividades.

Eva – *“Eu peguei um amor pela educação”*

Morando em Manaus desde os 6 anos de idade, Eva foi incentivada pela madrastra, sua referência de mãe, a cursar Pedagogia. Eva tem 22 anos e descreve que ser pedagoga é um legado de família, e que embora ela não gostasse muito da profissão antes de ingressar na faculdade, durante a entrevista Eva ressignifica para si a escolha que fez: *“[...] agora eu peguei um amor pela educação e principalmente pelas políticas educacionais[...]”*.

Eva conta que na sua família outras primas também conseguiram aprovação em universidades públicas. O clima familiar é de conquista entre parentes que são jovens como ela. Com frequência a graduanda evidenciou durante a entrevista que cursar Pedagogia representa *“passar o legado à frente”*.

A sua educação básica teve como pilar a escola pública, quanto a isso, a aluna ressalta: *“Sempre estudei em escola pública, nunca em escola particular[...] uma vida inteira no ensino público[...] Foi o ensino público que me fez entrar aqui, porque eu entrei por... cotas de ensino público[...] Je foi graças a isso que eu consegui entrar aqui”*.

Quando concluiu o ensino médio, aos 16 anos, obteve aprovações, mas na época almejava um curso na área da saúde, realizou a prova do Enem durante 3 anos. Em 2022, no segundo semestre, foi aprovada pelo Sisu na Ufam. Os primeiros momentos da graduação foram envolventes com participação em eventos e palestras na Faculdade de Educação com expressiva presença de professores e professoras coordenando atividades aos discentes da Pedagogia. Nesse sentido, para Eva, estar na universidade pública é sinônimo de uma formação completa e abrangente sobretudo para a inter-relação entre educação, sociedade e cidadania que aprendeu a valorizar e que a estudante reconhece ter produzido outra visão sobre a vida.

Eva: *[...] aqui, que realmente a formação é bem completa. Então, assim, eu falo que a faculdade... aqui, a faculdade de educação ela não se preocupa em formar apenas um professor, mas ela forma um pesquisador e um cidadão crítico, que era uma coisa que eu não era tanto assim na escola [...] Então, assim, a universidade com certeza me deixou uma cidadã mais crítica. Eu de fato é... aprendi a questionar mais [...] e entender como funciona as coisas, a pesquisar fontes [...] E então é muito interessante isso. Eu vivo até hoje aqui na universidade, os professores super é... influenciam assim nesse lado da gente ser um cidadão mais crítico. Então acredito que essa... a maior, maior importância mesmo pra universidade nos proporcionar é esse, esse lado assim.*

Atuando em escolas como estagiária, Eva aponta a importância das disciplinas da graduação diante das funções exercidas por ela na escola como apoio escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. A discente revela que não descarta a possibilidade de ser professora, mas evidencia as outras áreas de atuação que o curso proporciona. Com baixo interesse pela educação infantil, Eva comenta ter maior afinidade pela educação de jovens e adultos e pelos anos finais do ensino fundamental I, além de ressaltar a possibilidade de atuar na educação hospitalar unindo seus dois interesses, a área da educação e da saúde, “[...] Então, ensinar ali numa área hospitalar que eu ia tá perto dos meus dois... das minhas duas vontades, né? Uma vontade que me conquistou, que foi aqui a universidade no decorrer dos anos que passaram, porque eu não entrei amando a Pedagogia, a Pedagogia que começou a me fazer amar ela”. Mesmo diante dos inúmeros desafios apresentados pelo estágio, Eva apresenta um interesse muito grande em continuar na educação, em especial na profissão de professora, explorando também outros engajamentos profissionais oportunizados pelo curso de Pedagogia.

3.1 Entre os contrastes da formação e do trabalho: as discentes do curso de Pedagogia

Então eu sinto que... a Universidade pública, ainda que seja pública, ela prioriza pessoas que têm renda... uma renda boa. [...] Eu sinto que tem essa prioridade para as pessoas que justamente tem como entrar na Universidade, em uma universidade pública e tranquilamente só pra ela, sem precisar trabalhar em outras instituições, entende? Eu sinto, eu sinto esse tipo de coisa desde que eu entrei.

(Ana, 21 anos)

Em estudo sobre as condições socioeconômicas dos estudantes de licenciatura no Brasil, Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 226) destacam que em processos seletivos para alcançar a Educação Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio, jovens recém saídos do ensino médio optam por um curso de licenciatura. Em geral são alunos(as), observam os autores, que demonstram ter pressa para ingressar no mundo do trabalho. Nesse cenário, esta seção intenta apresentar outras dimensões presentes nos relatos das alunas entrevistadas, evidenciando os contrastes entre a formação inicial e o trabalho a partir das experiências de participação em Estágio Não Obrigatório.

Diante das condições sociais, expectativas de futuro e sonhos de profissionalização expressos no cotidiano de alunas inseridas na Educação Superior é fundamental refletir criticamente sobre suas experiências e aspectos individuais que participam da formação do e no social. O título desta seção objetiva enfatizar os contrastes existentes entre os espaços formativos e o estágio que, na modalidade aqui apresentada, caracteriza-se também como forma de trabalho, ao passo que este “é processo formativo e de desenvolvimento humano, e o desenvolvimento do estágio ocorre no local de trabalho, envolvendo um trabalho técnico, manual e intelectual” (Bido, 2023, p. 134). Importante destacar, porém, que entre nossas entrevistadas as discentes Ana (24 anos) e Beatriz (21 anos) já atuavam em atividades remuneradas antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia.

Ana (24 anos) entrou na Universidade aos 22 anos, atuou em escolas públicas e privadas como estagiária e destaca a necessidade de recurso financeiro como motivação para atuar no Estágio Não Obrigatório, já teve experiência como apoio escolar e no período da entrevista trabalhava como auxiliar de sala em uma escola privada. O curso de Pedagogia foi a sua primeira opção ao ingressar pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) usando as notas do Enem. A discente destaca a preocupação para encontrar uma fonte de renda, desde os primeiros períodos da graduação:

Ana: É... eu entrei na faculdade ainda... meu pai tinha a visão dele, mas nessa época eu entrei na faculdade mais como... eu entrei na faculdade e procurei o estágio... é... logo de início, porque justamente por conta dessa situação de que eu queria ter um pouquinho mais de tirar um pouquinho mais o peso das costas dos meus pais, nessa época meu pai ainda tinha a visão, mas eu já tinha esse tipo de pensamento. E quando eu entrei na faculdade, na verdade eu tava trabalhando ainda de carteira assinada e no mesmo ano que eu entrei, eu fui desligada do trabalho.

Ao perguntar sobre o trabalho antes mesmo de entrar na Universidade, Ana destaca que trabalha desde os 17 anos e exerceu atividades de assistente administrativo e de serviços gerais em uma escola pública por 5 anos. O contato com a escola em que trabalhava, proporcionou à discente uma aproximação com a futura formação e foi incentivo para a escolha do curso:

Ana: Eu iniciei fazendo estágio de... estágio de... assistente administrativo em uma escola de sexto ao nono, pública. [...] Eu trabalhei dois anos de... assistente administrativo e o restante todinho trabalhei como serviços gerais. [...] Bom... pra mim chegar até a pedagogia foi justamente esse estágio que fiz... [...] Eu tinha muito contato com a Pedagoga [...] Eu comecei a ver com outros olhos dessa situação da Pedagogia [...] Eu fiquei mexida porque eu falei assim, cara... eu comecei a gostar da profissão, eu tenho pra mim que eu conseguiria lidar com essa profissão. E eu comecei a gostar de observar o trabalho dela. Eu tinha muito só essa observação assim no sentido

pedagógico dela. Aí eu comecei... como eu gostei dela como pessoa e tudo mais, aí mesclou... sabe? Fiquei assim... eu fiquei assim encantada com a profissão na época. [...] Aí nisso... eu falei assim: Eu vou começar nessa, nessa luta [...] E ela falou pra mim que se fosse algo que eu queria seguir, que era mim lutar por isso, eu fui lá e lutei porque foi algo que eu me encantei, entendeu?

Lado outro, Beatriz (21 anos), também teve sua primeira experiência com o trabalho antes de entrar na graduação, entrou na Universidade através do Sisu com as notas do Enem, atou como profissional de apoio escolar em escola pública e no período da entrevista era estagiária no Ministério Público da cidade de Manaus e teve o curso de Pedagogia como sua primeira opção de curso. A discente destaca sua primeira atuação no mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino Médio,

Beatriz:[...] eu me formei no ensino médio em 2021. E no início de 2022, em março eu comecei é... a trabalhar pela primeira vez como operadora de caixa, atendente, limpadora... [...] no centro, no shopping dos balões. Lá no centro.

Em vista das experiências relatadas, cabe refletir sobre a categoria juventude, em perspectivas mais abrangentes e longe da concepção de um período em que há apenas uma transição para a vida adulta. Nesse viés, de acordo com Guimarães e Groppo (2010, p. 10), a perspectiva da sociologia estrutural-funcionalista foi análise muito utilizada no início do século XX, ao considerar a juventude como um tempo de integração social, em que existe uma mera transição para a vida adulta. Entretanto, nesse período pode haver marcadores sociais importantes como a inserção precoce no mundo do trabalho e uma reduzida expectativa de vida.

De forma mais abrangente, a juventude é categoria permeada de influências sociais, principalmente em relação às questões econômicas, mas também de gênero, geográficas, étnico-raciais e religiosas. A juventude portanto “[...] se constitui em uma discussão mais ampla que abarca as condições simbólicas desses atores sociais (*i.e* jogadores), em que estão postos a campo para disputar o jogo da representação social” (Guimarães e Groppo, 2010, p. 12).

Ao pesquisar as relações entre juventude e escolarização, Sandra dos Santos Andrade (2008), assevera a partir das considerações de Margulis e Urresti (1996) a existência de um prolongamento da juventude, denominado de moratória social, ou seja, um período em que a entrada do jovem no mundo de trabalho é mais tardia e por conseguinte há uma maior exigência de qualificação e escolarização desse sujeito.

Este prolongamento da juventude tem afetado os jovens de modo geral, embora de diferentes formas e por motivos distintos. Entre os principais fatores desta moratória pode-se destacar: transformações no mundo do trabalho, o que retarda o ingresso do/a jovem no mundo profissional e exigem dele/a cada vez mais qualificação e escolarização; consequentemente, maior

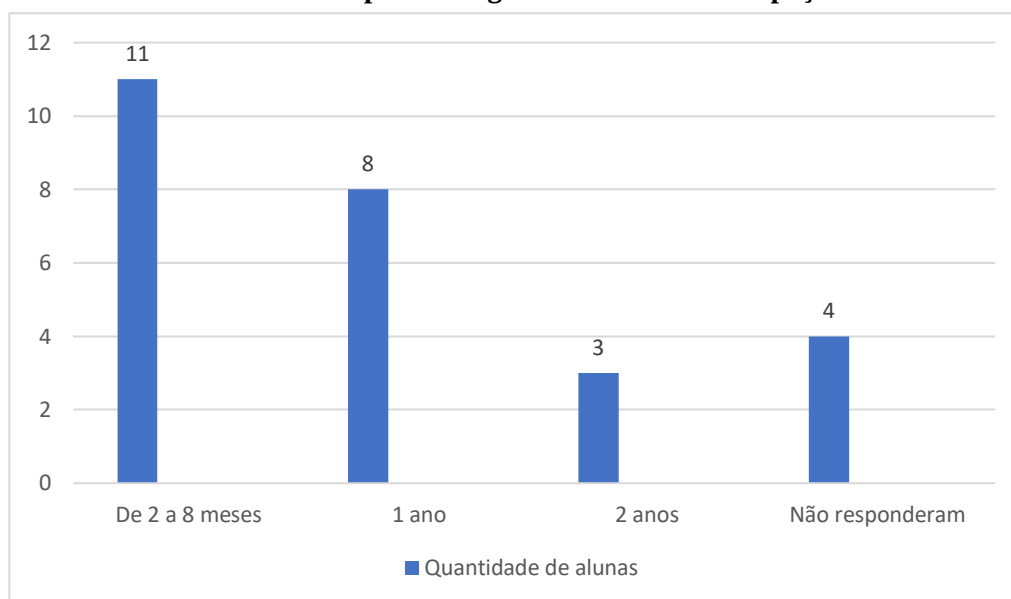
tempo de permanência na casa da família, casamentos e filhos mais tardiamente; ou seja o conjunto de fatos (também de outras ordens) que colaboram para constituir as experiências de cada um/a (Andrade, 2008, p. 87).

Entretanto, para os sujeitos que são oriundos da classe trabalhadora esse período de maior dedicação aos estudos e inserção mais tardia no mundo do trabalho é quase inexistente como observado na fala das discentes Ana e Beatriz em que muito antes do ingresso na Educação Superior já estavam inseridas no mundo do trabalho. Não diferente, as outras discentes entrevistadas apresentam inserção no Estágio Não Obrigatório ainda de forma muito prematura, em que a busca por remuneração se sobrepõe à qualidade dessa experiência de estágio e fragiliza a formação inicial.

Nessa seara, a licenciatura é curso com um significativo número de estudantes trabalhadores que vivenciam a Educação Superior na linha tênue e ambígua da oportunidade de aproximação com o futuro campo de atuação ao longo da graduação, mas também assumem de forma prematura funções relacionadas à atividade docente, muitas vezes sem a devida supervisão, e antes mesmo de realizarem o estágio supervisionado reverberando na redução do tempo e da qualidade da formação (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 234).

Importante lembrar que, as alunas entrevistadas nesta pesquisa foram selecionadas a partir do preenchimento prévio de um questionário preenchido no ano de 2024 (dados apresentados e discutidos nos capítulos anteriores). Naquele ano, as discentes estavam no 6º período, e o tempo de estágio informado pelas alunas entrevistadas tinha uma variação de 3 meses a 2 anos. As entrevistas com as 5 discentes aconteceram no final do primeiro semestre do ano de 2025, quando já estavam no 7º período. Cabe inferir que, dos dados recolhidos, a inserção das alunas no Estágio Não Obrigatório é muito anterior à realização do Estágio Supervisionado (obrigatório).

Tendo em vista que, na UFAM o estágio obrigatório tem início a partir do 8º período, como já elucidado na segunda seção do primeiro capítulo. O período de permanência nos estágios foi um dado importante para compreender a rotatividade de estagiárias em demanda de contratação por parte das escolas. Nas entrevistas, a maioria das alunas destaca experiências no estágio remunerado em duas ou mais escolas. Assim, o gráfico abaixo revela o tempo de estágio das 26 alunas que atuam em ambiente escolar público ou privado.

Gráfico 10 – Tempo de estágio das discentes em espaços escolares

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico mostram alta rotatividade entre estagiárias nas escolas. A maioria das discentes (11 alunas de 26) estiveram durante um período curto atuando no estágio, entre no mínimo 2 e no máximo 8 meses. Essa informação nos faz questionar: quais seriam os motivos que levam as discentes ao desligamento dessa modalidade de estágio em poucos meses? Quanto a flexibilidade na instituição escolar e os seus impactos Bido (2023, p. 155) destaca que,

O estágio não obrigatório remunerado, ao estar diante do trabalho docente, estabelece relações com as questões educacionais emergentes no contexto escolar, entre elas, a precarização do trabalho docente e sua flexibilização. Com isso, é comum presenciar a rotatividade de professoras e de estagiárias na função docente.

A partir dos dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia da UFAM, somente no primeiro semestre de 2024, foram protocolados 86 documentos para o Estágio Não Obrigatório de discentes do curso. Fica então evidente que o ambíguo percurso entre essa modalidade de estágio e os espaços de formação na universidade é trajetória comum entre as/os discentes, o que nos revela um contraste diariamente vivenciado pelas alunas desde os primeiros anos da formação inicial. Os impasses entre esses espaços aparecem em vários momentos ao longo das entrevistas das alunas ao evidenciarem os atravessamentos exigidos para conciliar os estudos e o Estágio Não Obrigatório.

Desse modo, quando questionadas sobre como conciliar o curso de Pedagogia com o estágio, Ana, Carla, Diana e Eva expressam os contrastes do dia a dia na mediação de ambas as

atribuições de estudante e de estagiária. Essas experiências apresentam consequências nem sempre qualitativas para a formação inicial em andamento, ressaltando ainda os desafios para a permanência na graduação, o impacto no desempenho acadêmico e o cansaço pela rotina exaustiva.

Os atravessamentos que circunscrevem a experiência das discentes em Estágio Não Obrigatório e a vida acadêmica na Universidade exigem das alunas um grande esforço físico e mental para permanecerem na instituição. Essas experiências convergem também para questionamentos e reflexões sobre a Universidade pública e suas contradições, quanto a isso a discente Ana destaca:

Ana: [...] eu achei que a universidade ela me proporcionou esses estágios, mesmo que tenham sido difíceis, ela me proporcionou uma facilidade para conseguir estágio de certa forma.[...] Eu acho que assim, que a faculdade é muito, principalmente a nossa que é pública, ela ainda... ela tem uma limitação de acesso muito grande, isso é óbvio pra nós. [...] Eu senti mais que a universidade pública ela tem esse sentido de que a gente tem que se manter de qualquer forma, mesmo que eu não tenha... não esteja pagando uma mensalidade todo mês. É... a gente tem de se manter... a gente tem que se... é... gastar dinheiro, oh... recurso, tempo, psicológico, tudo... pra se manter na Universidade. Então eu sinto que... a Universidade pública, ainda que seja pública, ela prioriza pessoas que têm renda... uma renda boa. [...] Eu sinto que tem essa prioridade para as pessoas que justamente têm como entrar na Universidade, em uma Universidade pública e tranquilamente só pra ela, sem precisar trabalhar em outras instituições, entende? Eu sinto, eu sinto esse tipo de coisa desde que eu entrei... e eu sinto que isso tá ali na fala da maioria dos professores. Ah, eles dizem: “Não, porque a faculdade tem que ser vivida”. Realmente a faculdade tem que ser vivida. Mas eu sinto que a faculdade tá... prioriza mais as pessoas que têm condições para ter tempo. Que nós... que corremos todo santo dia para... sobreviver nessa sociedade [...] E tá sendo muito difícil ainda conciliar tudo isso, porque eu sinto que eu passo mais tempo dentro de um ônibus do que, do que, qualquer outra coisa, principalmente, por morar longe da faculdade. Eu tenho que pegar o 215 (ônibus), por exemplo às 5 horas da manhã pra mim chegar na Universidade às 8h, pra mim poder não atrasar pra aula. Eu chego esse horário. Aí, de manhã, eu tenho que estar acordada 5h em ponto, pra 5:20 e pouco, eu conseguir pegar, subir a ladeira, pegar meu ônibus pra mim poder chegar na faculdade no horário pra eu ouvir que a gente tem que só focar na Universidade, sabe? Eu não tenho esse tipo de condição, eu não tenho um tempo pra isso. Eu sinto que desde que eu entrei eu não tenho tempo pra mim. [...] é complicado o pensamento de que... o pensamento que corrói a minha mente é justamente de que a gente não é priorizado dentro da Universidade como aluno, sendo que a Universidade pública deveria ter como foco os alunos que não têm condição de pagar uma universidade privada, entendeu? É isso.

O extenso recorte da entrevista se faz necessário em face das inúmeras contingências que cercam a luta da estudante para permanecer na Educação Superior. O direito à permanência, reivindicado por Ana, também abrange questões relacionadas às especificidades do contexto urbano Amazônico, principalmente, em relação à mobilidade na cidade de Manaus. O transporte coletivo tem impacto direto na qualidade de vida dos sujeitos inscritos em grandes centros urbanos. Mesmo diante das diferentes configurações em que o transporte público pode ser oferecido, em Manaus, o ônibus é a forma mais comum de locomoção das discentes já que na cidade não há alternativas como metrô ou trem.

A necessidade dos longos deslocamentos cotidianos incidem no desempenho das discentes e na qualidade de vida da população manauara em geral. O deslocamento a partir do transporte público é demanda crucial no circuito de qualquer cidade. Silva, Alves, Heck e Silva (2019) em pesquisa realizada com 500 usuários(as) de ônibus concluíram que os problemas diários no transporte coletivo têm consequência direta na saúde pública.

[...] parte dos usuários do transporte público coletivo na cidade de Manaus, que utilizam o mesmo, está insatisfeita com as prestações de serviço no tecido social. Observou-se que a insegurança, o preço da passagem, e a falta de ônibus para atender a vasta demanda da cidade são fatores proeminentes de disfunções apresentadas pelos usuários. [...] Essa problemática influencia diretamente no esgotamento humano devido ao estresse que lhes é causado no dia a dia, destaca-se que a falta de qualidade no transporte público é um apontamento uniforme exposto por parte dos usuários (Silva, et.al., 2019, p. 85).

Aspectos relacionados à mobilidade urbana também foram citados pela discente Carla (27 anos). Entre a rotina da manhã, período em que está no estágio, e pela tarde, momento que frequenta o curso na graduação, a circulação entre esses espaços é relatada como obstáculo vivenciado pela discente entre o trabalho e o estudo. Essa dinâmica evidencia que permanecer na graduação pode extrapolar o que se passa dentro dos muros da universidade, pois o direito à mobilidade urbana com qualidade, segurança e conforto vincula-se diretamente à qualidade de vida de jovens acadêmicos.

Carla: Nossa, é muito louco porque esse período mexeu muito com as minhas notas inclusive uma disciplina que eu não sei se eu passei vou até olhar agora, porque eu estou desperiodizada, né?! Então, eu pensei... cara eu preciso pagar uma disciplina de manhã e à tarde eu vou ter orientação, que eu já tô fazendo a orientação para o TCC, mas é muito cansativo, porque eu tenho uma rotina cansativa pra estar participando daqui... e eu ouvi "N" vezes dos professores que a gente não participava... que estava todo mundo desmotivado e cansado e não sei mais o que... algumas vezes eu cheguei pro professor e falei que temos que sair cedo de casa, enfrentar ônibus e ter ânimo pra fazer as coisas, e ainda ter que ouvir reclamação de que não participávamos. Esse período, não sei se é porque a gente tá finalizando mas

foi muito difícil, muito cansativo você chegar em casa depois de um dia todo... chegar às 20h da noite e tem professores que liberam 17:30 – 18h aí você chega na parada de ônibus [...] o 125 depois das 17h... pode esperar 1h... 1h... de espera aqui, e vai pro terminal espera mais um ônibus. [...] Eu pensei inúmeras vezes em trancar disciplina, porque eu pensei que eu ia me enlouquecer, a gente se cobra muito[...] Eu não trago nada do trabalho pra casa, mas a Universidade me suga mais... ouvi muito essas reclamações dos professores, inclusive da minha orientadora de que eu não daria conta. E até parei de ir nas orientações, e fui fazer sozinha, pra mostrar que eu sou capaz. É muito cansativo, a gente adoce bastante... a gente tem que ouvir essas coisas aí... ‘você não faz porque não quer’, ‘quem quer arranja tempo’ ainda mais a gente que pega ônibus.

A problemática do transporte coletivo em Manaus é reflexão imprescindível quando relacionada às mediações existentes na sociedade, Neto (2022, p. 38) destaca a urgência do debate do transporte público, pois é parte indissociável do cotidiano dos Manauaras para o deslocamento entre trabalho, casa, Universidade. Tendo em vista a frota de ônibus decenários, a superlotação desse transporte e as longas horas de espera são problemas que afetam diretamente a qualidade de vida da classe trabalhadora.

Eva (21 anos) apontou outras variáveis sobre os deslocamentos na cidade. Discente do turno matutino e estagiária em uma escola pública no período da tarde, a discente descreve seu percurso diário através de duas condições, quando utilizava o transporte coletivo e quando passou a utilizar veículo próprio. Conciliar as atividades das aulas e do estágio, na visão da discente, possibilitava convergir os conteúdos aprendidos com as experiências vivenciadas no estágio.

Eva: Então quando eu comecei a Universidade, eu vinha pra cá de ônibus. Então eu acordava 5:40h, pegava o ônibus 6:30h pra chegar aqui às 8 horas. Então era uma... 2 horas de viagem, praticamente, 8:15 no máximo. E aí teve um tempo que teve muito assalto no ônibus, eu pegava o 352 vindo da Cidade Nova. E aí, graças a Deus, na minha família, na minha casa tem carro. Meu pai me trazia pra cá. E aí, graças a Deus eu também consegui evoluir mais e tenho o meu próprio carro. Então eu saio de casa mais ou menos o mesmo horário porque o trânsito não mudou. Então 6:30, chego aqui na faculdade 7:40. Nossa aula começa 8 horas. Saindo daqui eu tenho que chegar até 13h no meu trabalho, que é de 13 h até 5 h. Por ser meio período, cada um, meio período aqui na faculdade, meio período estágio... eu consigo de fato. Ainda bem que a faculdade é de manhã, porque pela manhã eu consigo ver alguma coisa aqui e eu já consigo aplicar ele pela parte da tarde. Então, assim, é bom porque eu já tô vendo aqui o conteúdo, olha, eu posso ensinar de tal forma e aí pela tarde eu já posso aplicar. [...] Então ano passado, sim foi muito difícil porque além de eu ter que estar... era uma aba na minha pesquisa aqui na faculdade e a outra aba procurando atividade para o meu aluno. Então, eu era duas, tinha que fazer dois trabalhos ali ao mesmo tempo e aí era um pouco complicado assim... mas esse ano as professoras são parceiras mesmo assim... colegas de trabalho... elas entendem que eu tô na Universidade tô no meu processo de formação e não me cobram nada.

Diana (20 anos) ao narrar as formas de conciliar o estágio e a graduação explica a importância de ter uma rede de suporte formada por amigos e colegas da graduação. Contudo a fala da discente também expõe que, o cansaço acumulado entre as responsabilidades adquiridas pelo estágio e as demandas acadêmicas, por vezes, podem impedir os momentos necessários de estudo.

Diana: hum... Eu acredito que se a gente tiver as pessoas que nos ajudam... perto de nós, tipo assim... quando a gente pensa um grupo de trabalho, existem trabalhos é... a gente precisa ter essa comunicação sempre. Então assim... eu pego... eu pego... pego a minha parte, vejo o que eu preciso fazer e tento ao máximo mandar logo tudo, porque eu sei que se eu for enrolar não vai dar certo, mas quanto os estudos consigo conciliar, eu consigo... por exemplo, chegar da faculdade, eu posso pegar uma horinha ali a mais e ler e resumir. Para mim não é tão complicado assim, [...] Então eu consigo conciliar, mas com certeza às vezes tem dia que eu não quero. Tem dias que eu só quero dormir e é tudo isso.

Os relatos apresentados expõem, para além dos contrastes entre as aulas da graduação e o Estágio Não Obrigatório, as profundas relações de poder que estruturam a sociedade na qual a universidade está inserida. Essas dinâmicas envolvem, de forma expressiva, marcadores de raça, classe e gênero que se manifestam na cotidianidade das discentes e abrangem todas as esferas da vida. Assim, as relações interseccionais apresentam-se como forças que forjam as experiências estudantis, pois, conforme apontam Collins e Bilge (2012, p. 17), “embora geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social”.

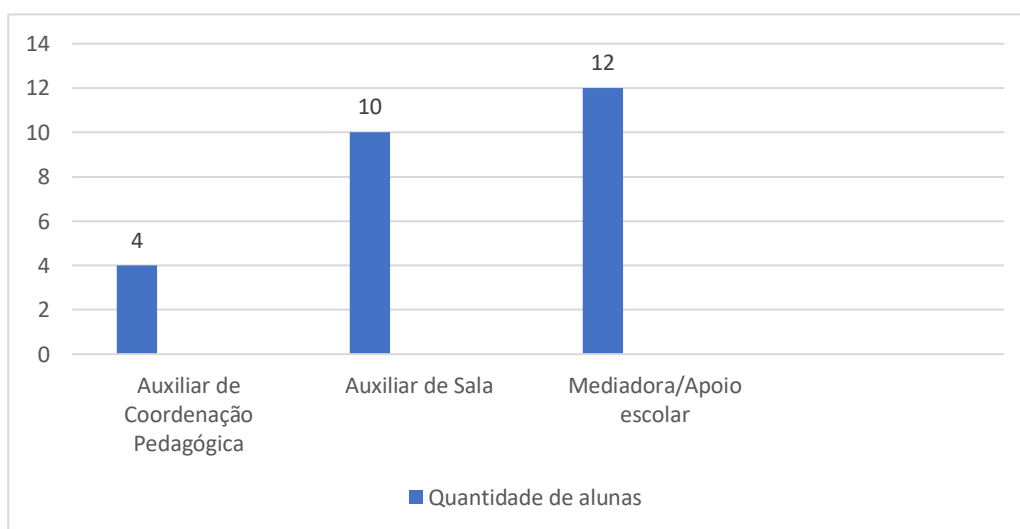
Nessa conjuntura, as relações de poder e suas intersecções constituem o cotidiano de alunas e alunos pertencentes à classe trabalhadora. Estes, não raro, podem conceber a Universidade – e consequentemente o direito à educação – como um privilégio destinado àqueles que não dependem do subsídio financeiro oferecido pelo Estágio Não Obrigatório como principal condição para permanecer na graduação. Essa realidade é expressa no diálogo com a discente Ana, que declara: “[...] a faculdade tá... prioriza mais as pessoas que têm condições para ter tempo. Que nós, que corremos todo santo dia para... sobreviver nessa sociedade [...]” (Ana, 24 anos).

A partir das entrevistas são evidentes as divisões sociais que reaparecem no espaço acadêmico. Por ser uma instituição social, a Universidade expressa em suas relações sociais entre professores(as) e alunos(as) dimensões da luta de classes (Chauí, 2011). Ao refletir sobre as contradições existentes na sociedade, as Universidades encontram uma ampla diversidade de

alunas e alunos especialmente no que tange às desigualdades econômicas e culturais. Entre essa diversidade, encontram-se as/os discentes da classe trabalhadora que enfrentam desde os primeiros momentos da graduação a dualidade entre o trabalho e o estudo com impacto direto no desempenho acadêmico, em meio à luta pela permanência na educação superior frente às mediações da cidade e seus desafios.

Sobre o trabalho, um dos desafios expressamente evidenciados nas entrevistas tem relação com as funções exercidas pelas estagiárias. Diante dessa reflexão os dados do questionário aplicado demonstram que, grande parte das experiências em Estágio Não Obrigatório se dão a partir de diferentes funções no ambiente escolar. A construção dos dados apresenta três principais tipos de atividades desempenhadas pelas alunas nessa modalidade de estágio, são elas: auxiliar de sala; auxiliar de coordenação pedagógica e apoio escolar/mediadora.

Gráfico 11 – Função exercida pelas alunas no estágio não obrigatório



Fonte: Elaborado pela autora.

A trajetória no estágio em espaços escolares é diversa e, reiteradamente, as discentes entrevistadas revelam ter exercido mais de uma função em diferentes escolas. Nesta pesquisa, destacou-se a expressiva quantidade de alunas que realizavam atividades de mediação e/ou apoio escolar. Do mesmo modo, ao serem questionadas sobre o Estágio Não Obrigatório, grande parte dos relatos concentrou-se nessas experiências específicas. A próxima seção, aprofunda a análise sobre tal função, os desafios enfrentados pelas estudantes e os impactos dessa atuação em sua formação inicial.

3.2 Um novo segmento na formação de professoras(es)? As experiências de discentes do curso de Pedagogia da UFAM na função de Apoio Escolar/mediadora

[...] Eu tive um baque quando eu entrei aqui (na universidade) e um baque quando eu entrei no estágio. O estágio que eu tô fazendo é como apoio, apoio escolar que é mais baque ainda porque eles pegam os estagiários para ter apoio e você não tem preparo nenhum[...]

Carla (27 anos)

Esta seção analisa a recorrência da função de apoio escolar/mediadora desempenhada pelas discentes no âmbito das experiências em Estágio Não Obrigatório, tendo como base os relatos obtidos nas entrevistas realizadas. Todas as cinco alunas que participaram da entrevista, exerceram ou estavam exercendo a função de Apoio Escolar/mediadora em atuação direta com crianças autistas. Nessa conjuntura, torna-se pertinente situar uma breve contextualização dessa função, que se apresenta em grande parte das entrevistas e delinea fortemente as experiências em Estágio Não Obrigatório das alunas de Pedagogia aqui entrevistadas.

Embora a Educação Especial não seja o foco central desta pesquisa, reconhecemos a relevância e a pertinência da temática para a identidade docente, sobretudo, na etapa da formação inicial. Os relatos das discentes revelam que o Estágio Não Obrigatório compartilha de um cenário comum como a diversidade de funções desempenhadas no ambiente escolar. Entre as participantes, as atividades variam desde o auxílio em sala de aula, na coordenação pedagógica até a atuação como profissional de apoio escolar. Entretanto, uma das funções desempenhadas pelas discentes que ganha destaque pela frequência com que aparece nos questionários, bem como nas entrevistas é a função de apoio escolar/mediadora.

Esse cenário apresenta a complexidade e a amplitude das possibilidades de inserção de estudantes de Pedagogia e os impactos diretamente relacionados à qualidade dessa experiência, podendo influenciar, de maneira positiva ou negativa, tanto a graduação quanto o exercício profissional das futuras professoras na Educação Básica.

Segundo Giovani Ferreira Bezerra (2020, p. 674) a problemática do profissional de Apoio à Inclusão Escolar está na esteira das transformações que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) trouxe ao transformar a

Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecida ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) “[...] de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados” (Bezerra, 2020, p. 674). Entretanto, a PNEEPEI viabilizou diversas formas de suporte aos estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades nas salas de aulas comuns. O apoio a esses estudantes, pode ser oferecido por profissionais que possuem diferentes identificações a depender da localidade em que estão inseridos (mediador, profissional de apoio escolar, acompanhante), para Bezerra (2020, p. 677):

[...] as redes públicas de ensino contratam esses ‘outros’ profissionais de apoio à inclusão escolar, que, conforme o lugar e as condições de empregabilidades, receberam nomes diversos, tais como: cuidador, monitor, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado.

A diversidade terminológica para identificar esse “novo sujeito” no cenário educativo é marcada por indefinições, as quais também emergem nos relatos desta pesquisa. “Mediadora” e “profissional de apoio escolar” são as duas nomenclaturas que predominam nas entrevistas quando as discentes referem-se às funções que desempenham nas instituições de ensino

No que tange o exercício dessa importante figura no ambiente escolar são amiúde realizados por estudantes ainda na graduação especialmente dos cursos de Pedagogia sob os critérios da Lei de Estágio (nº11.788, 2008). Porém, tanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº13.146/2015) e o decreto nº 12.686¹⁰, de 20 de outubro de 2025, instituem a nomenclatura de “Profissional de Apoio Escolar”. É nessa circunstância que manifesta-se a incongruência apresentada entre o que consta na lei e a realidade do chão de escola “[...] torna incômodo o uso da palavra ‘profissional’, pois, a rigor, estaríamos falando de um estudante em formação, o qual, em muitos casos, sem respaldo é posto para desempenhar o papel de um professor já formado” (Bezerra, 2020, p. 677).

É também em meio aos desafios da função de apoio escolar que desenvolvem-se as experiências de estágio das discentes entrevistadas, muitas vezes sem supervisão necessária, na presença das ambiguidades das funções exercidas e assumindo frequentemente atribuições

¹⁰ O decreto institui no Art.15º a formação mínima de nível e formação profissional específica com carga horária de, no mínimo, oitenta horas, para o profissional de apoio escolar. De acordo com o Decreto n.º 12.686 compete ao profissional de apoio escolar atuar na locomoção, na higiene e alimentação dos estudantes, mas também na interação social, utilização de eventuais tecnologias além de atuar em todas as atividades escolares. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>.

didático-pedagógicas inadequadas à sua função estabelecida em contrato e/ou incompatíveis com a formação ainda em andamento.

As 5 alunas aqui entrevistadas apresentam experiências diferentes entre si, mas que em vários momentos convergem em relação aos conflitos e contradições impostos no cotidiano escolar diante da função que exercem. Todas as alunas entrevistadas atuam ou já atuaram como Apoio Escolar, não só, mas principalmente, de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Instituída em 6 de junho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146) considera como função do Profissional de Apoio Escolar:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

A complexidade da experiência da função de apoio escolar exercida pelas estagiárias, muitas vezes, no início da graduação e sem a devida orientação e supervisão pode favorecer uma precarização da formação e profissionalização docente incorporando novas segmentações. Para Dalila Andrade Oliveira (2021, p. 6) as segmentações da profissão “[...] dizem respeito à sua formação, às condições de trabalho e acesso à carreira, ao exercício das atividades (saberes e práticas) e ao seu *status*”.

Notabilizar as experiências em Estágio Não Obrigatório sob o ponto de vista das discentes do curso de Pedagogia é refletir sobre as dimensões existentes ao longo da formação inicial de professores para identificar fragilidades, questionar padrões objetivando revalorizar experiências para então suscitar proposições e fortalecer a formação inicial de professore(as). Além de suscitar novos questionamentos como: quais dificuldades encontram as discentes no Estágio Não Obrigatório em ambiente escolar? Como se sentem diante das dificuldades, dos aprendizados ao longo dessa experiência? Quais características desse estágio podem desencadear processos de desvalorização profissional ainda na formação inicial das/os Pedagogas(os)? A seguir, a exposição dos relatos orais das experiências em estágio das cinco estudantes de Pedagogia servirá de base para reflexões críticas acerca das singularidades e desafios presente nas funções de apoio escolar/mediadora desempenhadas pela discentes.

Ao expor como foi sua experiência, no terceiro período da graduação, em uma escola particular da cidade de Manaus, após a indicação de uma amiga, Ana (24 anos) expressa já nos primeiros momentos da entrevista um descontentamento com a falta de apoio recebida para

lidar com as circunstâncias do ambiente escolar no qual permaneceu por 3 meses: “[...] eu consegui um estágio já no terceiro período[...] e a experiência lá é... não foi tão boa quanto eu gostaria [...] por ser uma instituição de ensino particular eu achei que teria uma qualidade de ensino maior, superior. Além disso eu achei que teria mais apoio[...]”. Diante da necessidade de subsídios financeiros, os primeiros contatos com a escola, ainda na entrevista de seleção para o estágio, soube que exerceria a função de mediadora/apoio escolar de uma criança autista, sob a contraprestação de R\$700,00 mais o auxílio transporte.

Ana: [...] eu fui fazer a entrevista, eu tava muito desesperada para, porque eu estava com medo de ficar sem renda por muito tempo. [...] Ah...quem foi que me atendeu foi a coordenadora. Aí, ela perguntou assim: ‘você já lidou com crianças autistas?’ Aí, eu falei: ‘eu não lidei diretamente porque eu trabalhava na secretaria’. Tudo bem que às vezes eu era mandada para auxiliar outro tipo de... de situação, mas eu nunca lidei diretamente com o autista. Aí ela falou: ‘mas você conhece, certo?’. Aí, eu: ‘sim, eu conheço crianças autistas e tudo mais’. É, ‘se eu falasse para você agora que a vaga é para... auxiliar, é para ser mediadora de uma criança autista’, o primeiro pensamento que eu tive assim, eu dei uma travada porque eu fiquei assim... cara, é, estou no terceiro período, eu realmente, e eu... eu realmente posso exercer esse tipo de cargo? Eu fiquei com esse pensamento. Eu não tive um preparo, eu não tive a disciplina ainda na época [...] Então eu falei para ela: ‘olha, eu nunca lidei diretamente, mas ah conforme a gente vai vivendo, a gente vai aprendendo, vai ser uma experiência nova para mim e eu vou querer passar por essa experiência’. Aí ela disse: ‘tudo bem, nós vamos auxiliar você’ frisa bem o auxiliar. Vamos auxiliar você em tudo que for preciso. Vamos explicar para você a situação do aluno e você vai conseguir lidar com a ajuda das outras pessoas e até mesmo da pessoa antiga que cuidava dele. Aí eu me senti mais segura.

As inquietações de Ana motivadas pela responsabilidade da função e pela formação ainda incompleta contrastam com a postura da coordenadora da escola que não considerou perguntar se ao menos a discente havia cumprido a disciplina de educação especial. Nesse sentido, durante a entrevista, avaliamos que a profissional da escola demonstrou não se importar quanto o preparo técnico mínimo da estagiária. Ademais, Ana narra no relato a seguir outra questão importante, como o desvio de função, ressaltando a discrepância entre as atividades executadas na prática e aquelas previstas em contrato.

Ana: Nessa época, foi oferecido R\$700,00 mais o auxílio transporte. [...] Aí querendo ou não, pra fazer esse tipo de trabalho eu achei pouco, porque eu não era ah... uma simples estagiária, eu era mediadora, eles me chamavam assim. Só que obviamente mediadores, eles são ou contratuais ou carteira assinada. Isso não ocorreu comigo. Eu não tive o.. é mediadora lá, entendeu?

Mas eu fui chamada de mediadora e eu exerci a função de mediadora, apesar de eu não ter esse título no meu contrato de estágio.

No primeiro dia de estágio, Ana relatou ter sido recebida por uma funcionária da instituição e recebeu orientações de que, quando recebesse a criança, deveria levar para uma sala denominada ‘sala de correção’, lugar onde seriam corrigidas atividades da criança pela estagiária, como relembra a discente: “[...]Aí ela falou assim.. ‘o aluno vai chegar pra você pegar ele e você leva ele pra nossa sala de correção de atividades’. Aí, eu fiquei assim.. por que eu levo ele pra sala de correção e não pra sala de aula? Aí, aí falei: tudo bem. Aí eu fiz”. O encontro com a criança e o primeiro dia como mediadora, revelam a total falta de apoio dos profissionais da escola com a estagiária e um claro descompromisso com a política de inclusão escolar.

Ana: Eu só sei que a senhora que me abordou de... de início, que me orientou dizendo que ele (o aluno) iria chegar, foi em direção a ele na porta. Ele parecia uma criança muito agitada. Aí, eu eu fiquei assim em dúvida se eu já conseguiria lidar com ele. Aí, ao invés dela me explicar mais alguma coisa, tipo, ah, o aluno tem alguma coisa, tem isso, aquilo. Eu não sabia o que ele tinha. Eu só, eu só julguei que, que ele era autista, porque a moça perguntou se eu lidava, se eu já tinha lidado com crianças autistas. Aí, eu simplesmente, o aluno simplesmente foi dado na minha mão e eu fui levada, entre aspas, me indicaram onde ficava a sala que eu tinha que levar ele. Ok, até aí Ok, até aí tudo bem. Os outros alunos foram pra sala de aula normal e eu fui pra sala de... pra essa sala de correção de atividades com ele. Os demais chegaram e eu notei que o aluno era muito agitado. Ele não, ele não verbalizava. [...] Aí, ele simplesmente, teve um momento que ele teve, como posso dizer, se desregulou, digamos assim. Aí, nesse momento, eu não sabia o que fazer. Eu fui pedir ajuda da moça que me indicou que era para levar ele pra aquela sala, ele era agressivo. Por isso eu fiquei assim, meu Deus, eu não, eu não sei o que fazer. Como eu devo segurar ele? O que que eu devo fazer para acalmar ele? Eu tentava conversar com ele, tentava cantar a musiquinha que eu ouvi ele cantando. Aí, eu fiquei assim, gente, eu fui perguntar da moça e ela simplesmente falou assim: ‘olha, tu tem que fazer isso aqui’. Ela pegou a criança, segurou ele pelo braço com a força e agarrou ele pela frente. Abraçou ele de frente para ela, coisa que hoje em dia eu sei que nós não podemos fazer. Foi um susto para mim, quando ele simplesmente se soltou dela e arranhou a cara dela inteira. Aí, ele, ele chorava de um lado, eu chorava de outro. Aí, a moça falando: ‘não, tá tudo bem, é assim mesmo’. Aí, eu fiquei assim: gente, pelo amor de Deus, o que que eu faço? Aí, ela falou assim: ‘não, leva ele para passear, leva ele para passear que ele vai melhorar’. Aí eu...tudo bem, eu não fiquei com medo dele, sabe? Eu fiquei com medo, porque ele parecia tá assustado com a situação inteira. Eu fiquei, eu não fiquei com medo dele em si, eu fiquei com medo da situação que ele

tava, porque eu fiquei também preocupada com a moça que foi arranhada, mas aí eu fui, peguei a mãozinha dele, levei lá para fora, ele melhorou um pouco, mas aí ele começou a chorar. Aí, eu também nervosa, comecei a chorar junto com a criança. Aí, eu tudo bem, tudo bem até eu, eu falava, ficava repetindo para mim...tudo bem, tudo bem. Aí, eu fui, eu decidi levar ele para conversar com a moça que me contratou.

Apenas após esse episódio é que Ana recebeu esclarecimentos sobre o perfil do aluno: uma criança autista, não-verbal e hiperativa. A orientação recebida foi apenas a de “passear” com o estudante pela escola até a chegada dos responsáveis. Em seu relato, a discente expressa sentimentos de tristeza e impotência, evidenciando a precariedade da supervisão pedagógica e a ausência de suporte por parte dos profissionais da instituição

Ana: Enquanto isso, eu ficava passeando com ele, ele chorando e eu fui ficando, eu ficando triste porque ele tava chorando, ele não conseguia parar. Eu me senti incompetente demais, nesse dia, porque eu senti que o problema tava em mim, que, que não tava entendendo as coisas. Eu senti que eu tava, que eu era incapaz de lidar com esse tipo de situação. Apesar de que eu realmente ficava assim na minha cabeça, eu não fui orientada, mas eu tinha que lidar com a situação e eu não consegui, entendeu?

O relato apresenta um nítido processo de precarização da formação com direta repercussão negativa sobre a discente diante das suas experiências no estágio. Nesse sentido, é fundamental compreender a indissociabilidade entre o pensar, sentir e agir. Os relatos apresentados pela discente, Ana, destacam a tristeza, descrita por Espinosa (2023) como um dos três afetos primários que “[...] explicam a variação da intensidade da força vital do corpo e da mente” em que a tristeza é a “diminuição de nossa força para existir e agir” (Chauí, 2011, p. 74). Somada ao sentimento de incapacidade, as potencialidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do Estágio Não Obrigatório acabam sendo cerceadas.

Por conseguinte, a estagiária está em função condizente com a de um profissional especializado, porém sem completar a formação inicial e sem o devido apoio dos profissionais da educação. Como consequência, esse relato expõe a segmentação, a desprofissionalização e o sucateamento da profissão docente ainda na formação inicial. Quando perguntado sobre a professora regente, a discente destaca a pouca interação com a profissional, em que nunca foi possível conversar sobre a especificidade das dificuldades do aluno com necessidades educacionais especiais¹¹, ao longo dos 3 meses em que atuou na escola. Até mesmo as atividades eram de responsabilidade da estagiária.

¹¹ O termo Necessidade Educacionais Especiais é utilizado, nesta pesquisa, de acordo como consta na Declaração de Salamanca (1994) ao referir-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se

Ana: [...] é... sendo sincera, a professora ela, ela quase não falava comigo. [...] eu nunca tive um contato assim... é... onde eu pudesse conversar com ela sobre a situação. E ela também, eu tenho certeza que se eu fosse perguntar sobre o aluno, ela não saberia me responder, porque até as atividades que eram passadas pro aluno, quem passava era eu.

Frequentemente as estagiárias relatam desvios de função e falta de supervisão dos demais profissionais escolares, como prevê a Lei do Estágio nº11.788/08, especialmente para com a estagiária atuando na função de apoio escolar/mediadora. Como consequência, a formação em andamento acaba fragilizada e enunciando uma precarização dessas experiências em estágio. Somado a isso, a inclusão escolar acaba por se restringir a uma mera diretriz de documentos oficiais sem de fato se fazer presente na cotidianidade da escola. Outrossim, em algumas instituições persistem estigmas e a ausência de recursos apropriados para atender estudantes com necessidades educacionais especiais. De modo que, o direito à educação inclusiva é frequentemente negligenciado em favor de uma integração superficial desses/as estudantes ainda que em salas de aulas comuns.

[..] em vez de pensar-se em uma gama de serviços e suportes para a constituição de uma escola inclusiva, tem-se centrado o foco apenas nesses alunos, como se o ‘problema’ fosse o indivíduo, a quem se deve identificar para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, mesmo permanecendo no interior da sala de aula com toda a turma (Bezerra, 2020, p. 685).

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais transcende a mera presença física em salas de aula regulares. No entanto, essa complexa atribuição é frequentemente delegada às estagiárias sem a devida formação, orientação ou supervisão. Sob o pretexto da função de “apoio escolar”, como evidencia o relato de Ana sobre a sua experiência em uma instituição escolar privada, revela uma precarização do acompanhamento pedagógico que compromete tanto o aprendizado e desenvolvimento do aluno quanto a formação da discente.

Ana: E ela falou assim pra mim “o seu papel aqui é cuidar do aluno e principalmente fazer ele ficar em sala de aula”. Aí eu fiquei assim... como assim? Ele não fica em sala de aula? Aí ela falou que ele não ficava em sala de aula e o meu principal objetivo era fazer ele ao menos sentar na cadeira, não ensinar a criança ou coisa do tipo, era fazer ele sentar na cadeira.

O diálogo entre a discente e a coordenadora da escola apresenta momentos em que Ana questiona-se internamente sobre os motivos pelos quais o aluno não ficava em sala de aula apresentando também preocupação em relação às questões de ensino e aprendizagem do estudante. Após três meses, Ana precisou sair do estágio por questões pessoais em que precisava ajudar mais em casa do que financeiramente. No período da entrevista, Ana estava há 8 meses estagiando em uma escola privada, exercendo função de auxiliar de sala, em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental I, recebendo mensalmente o valor de R\$1180,00 reais. A discente também descreve quais outras funções das quais é encarregada como verificar a higiene das crianças, dar apoio emocional e fazer correções de atividades. Em comparação com o estágio anterior, Ana expressa alívio com as funções que exerce na escola em que estagia atualmente *“Então esse tipo de função assim, eu achei, nossa gente... perto do meu estágio anterior... foi um paraíso”*.

Outra experiência desafiadora exercendo a função de apoio escolar é a da discente Carla (27 anos) que começou a estagiar no 5º período da graduação e quando perguntado sobre o Estágio Não Obrigatório, ressalta o impacto que sentiu, no primeiro estágio, ao assumir a função de apoio escolar em uma escola pública, com uma criança autista no 1º ano do Ensino Fundamental I, assumindo a função por 2 meses.

Carla: Eu tive um baque quando eu entrei aqui (na universidade) e um baque quando eu entrei no estágio, e o estágio que eu tô fazendo é como apoio é, como apoio escolar né... que é mais baque ainda porque eles pegam os estagiários para ser apoio e você não tem preparo nenhum e a única coisa que consta no contrato é saber se você já passou pela disciplina de Educação Inclusiva que é o básico, a gente vê por alto né, a gente não vê tudo detalhado, e aí, eu entrei nessa, achando que eu ia ser auxiliar de professor. Eu li o edital, mas não prestei atenção na questão do apoio, na minha cabeça, apoio seria auxiliar professor, e não que ia pra escola auxiliar uma criança atípica. Entendeu? [...] o baque foi, porque a criança que eu comecei a trabalhar [...] era uma criança não verbal. Cara, foi desesperador porque eu não sabia como agir, porque assim, foi um baque pra mim, falei gente, como eu vou fazer? O que eu falo pra essa criança? Como eu devo agir? Que tipo de atividades eu tenho que passar pra ela? [...] ele era uma criança que não parava, ele não tinha concentração pra fazer uma atividade. Não existia maneira de fazer a criança fixar em alguma coisa [...].

A responsabilidade de auxiliar uma criança atípica apresenta-se, no relato acima, como uma preocupação que Carla apresenta para atuar da melhor forma na função que foi designada. Apesar das inquietações de Carla quanto à execução de suas atribuições, o relato destaca a colaboração entre estagiária e professoras em sala. Em que o auxílio das professoras é decisivo

para melhor integrar os alunos com necessidade educacionais especiais às atividades escolares. “[...] elas faziam atividade com a criança é... tentavam fazer assim... que ele participasse de tudo, ele não era aquela criança que ficava no canto da sala como acontece bastante”. Outras questões foram descritas pela discente como a limitação de uso dos recursos disponíveis na sala de recursos em que havia uma seletividade do que poderia ser utilizado sob a “desculpa” de que o material podia ser quebrado. Quanto a isso Carla destaca que na sala de recurso “*tinha muita coisa mas era pouco usado e tinha uma seletividade... de uso... entendeu? Aí quando eu ia pegar alguma coisa falavam [...] ‘ai, tu vai levar pra quem.. pro fulaninho, lá? leva esse aqui’ era sempre aquilo... Ah, porque senão ele vai quebrar*”. Ademais, o desligamento da discente teve como um dos motivos o não cumprimento do horário de saída estabelecido em contrato, a insegurança vivenciada no bairro da escola na saída do estágio além de situações de desrespeito vivenciadas com a equipe gestora da instituição contribuíram para que ela fosse desligada.

Na segunda escola pública, na qual atuou como estagiária também sob a função de apoio escolar de crianças no ensino fundamental I, permaneceu na escola por um ano e dois meses. Até surgirem mudanças nas competências dos estagiários em relação à quantidade de crianças com necessidades educacionais que uma estagiária poderia ficar. Entretanto, a discente não soube citar qual decreto, lei ou normativa legal seria responsável por essa alteração.

Carla: [...] nosso estágio resolveu mudar algumas coisa lá... na questão... nas nossas competências né... aí mudaram pra gente ficar com mais de uma criança dependendo do nível. Por exemplo: se a tua criança for nível três não tem condições de você ficar com mais de uma criança, mas se a tua criança for de um nível mais leve, você consegue... ‘consegue’ ficar com mais de uma criança. [...] eu ficava com os três, eram duas menininhas, uma com autismo e outra era deficiência auditiva, ela escutava pouquinho e você tinha que falar um pouco mais alto, ela ainda estava esperando um aparelho auditivo, ainda em processo de alfabetização. E tinha o outro menino que era autista também. E eu ia naquilo que eles gostavam, o menininho ele adorava jogos, livro tudo que ele pudesse tocar, eu ia atrás de recursos, do que eles gostavam. Teve um dia que ele chegou pra mim e disse que gostava de um tubarão, fui pesquisar e sempre buscar trazer recursos. Sentava lá atrás, eu e os curumins em volta, e a aula rolando.

A partir do relato apresentado foram realizadas pesquisas para encontrar alguma normativa legal na qual a mudança da quantidade de alunos por apoio escolar pudesse ser respaldada. Ainda assim, foi encontrada apenas a Lei nº5.127, de 19 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre a presença de auxiliares de vida escolar para alunos deficientes físicos nos estabelecimentos de ensino no Estado do Amazonas. O nome auxiliar de vida escolar parece condizer com a função de apoio escolar porém com identificação diferente. A referida lei cita

em seu Art.3º o número máximo de 3 alunos para cada auxiliar. Vale ressaltar que, normativas legais anteriormente mencionadas como o Decreto nº12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a nova política de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº13.146/2015) não trazem disposições sobre o assunto.

Durante o período de estágio nesta segunda escola que Carla foi estagiária, observou-se uma nítida discrepância entre as atividades contratuais e a realidade vivenciada pela estudante. A sobrecarga de funções fragmentava seu trabalho, por ordens da gestão da escola, que a deslocava para intervir em crises comportamentais de estudantes alheios ao seu campo pré-definido de atuação. Quanto a isso, a discente relata *“[...] vinha a pedagoga e me chamava, fulana o aluno está no pátio vai lá pega ele, ele tá jogado. E eu abandonava meus meninos, pra pegar a quarta criança... e morria ali o trabalho que eu estava fazendo [...]isso aconteceu inúmeras... inúmeras vezes”*. A situação descrita ganhou cada vez mais frequência, até o momento em que Carla não mais aceitou interromper o trabalho que realizava com as três crianças. Após imposições, cobranças desmedidas e falta de respeito vivenciada com a coordenação da escola, junto com outra estagiária que também vivenciava situações semelhantes, Carla e a colega buscaram a sede do estágio para viabilizar formas de resolver a situação.

Carla: A gente foi até a sede do estágio, a gente mandou e-mail primeiro pra ficar respaldado [...]. No dia seguinte a gente foi chamada lá [...] relatamos tudo o que tinha acontecido, que ela tinha gritado com a gente [...] que ela alegava que as nossas crianças não precisavam da gente [...] a moça fez a ata, ela disse que ia ouvir a versão da gestora [...] ela disse que se acontecer novamente nós voltássemos lá que ela ia transferir a gente. Eu achei o máximo.

Situações de constrangimento, desvio de função e até mesmo intimidações aconteceram novamente e Carla e a outra estagiária retornaram à sede do estágio, e só então foram transferidas para outra escola. Em sua terceira escola, atuando novamente como apoio escolar, a discente relata um ambiente favorável de atuação em que há apoio e diálogo com as demais profissionais da escola. Carla narra sua experiência na terceira escola em que estava atuando no momento da entrevista.

Carla: [...] tanto a diretora quanto a pedagoga são maravilhosas. A gestão democrática se faz nessa escola[...]A diretora te escuta, te ajuda, se tu precisar de recursos, ela vai te dar. Não é aquele negócio de tu é apoio... vai... se vira aí. A diretora, a coordenadora estão contigo entendeu? Todo mundo trabalha em conjunto para funcionar o apoio e eles não te julgam ali, pra tipo não, toma que o filho é teu, se vira... não. Eles perguntam o que podem fazer

para melhorar, pedem pra fazer registro do que fez com a criança, um registro escrito pra respaldar e aprender como se faz o registro de um aluno, então a gente aprende muito.

O relato reafirma a importância do estágio como uma atividade supervisionada por pedagogas, diretoras e professoras regentes. Esse acompanhamento é imprescindível para subsidiar a prática das estagiárias, garantindo que essa experiência contribua efetivamente para o seu amadurecimento profissional.

Beatriz (21 anos) também relatou sua primeira experiência em Estágio Não Obrigatório realizada no segundo período do curso, na função de mediadora de uma criança com TEA. Ao narrar sobre os desafios enfrentados, a discente enfatiza as dificuldades de gerir determinados comportamentos do aluno. Diferente dos relatos até então apresentados, Beatriz enfatiza as formações que aconteciam e que, de certa forma, proporcionavam orientações de como melhor conduzir situações desafiadoras.

Beatriz: Eu fiquei com um garotinho que tinha TEA, TDH, TOD. Era uma criança bem difícil de conviver, mas é..., mas a partir do que, né, que eles iam é... orientando a gente, a gente tinha formações continuadas assim, cada mês tinha duas formações, então a gente sempre tava sendo amparada porque fazer, porque não fazer. Então foi muito difícil, eu tive que passar por umas situações bem chatas de ser mordida, de ter objetos jogados, né, lançados contra mim, situações de... de... que o menino queria bater em outras crianças, destruía é... assim... destruía janela da escola, destruiu brinquedo, destruiu mesa e queria se bater, bater nos outros, queria bater na professora, bater em mim.

Mesmo diante das situações adversas enfrentadas, a discente esclarece o fundamental apoio da gestão da escola quando deparava-se com os obstáculos no estágio, ao exercer a função de mediadora, destacando um ambiente favorável e de compreensão proporcionada pela equipe pedagógica da escola, resultando num maior empenho da discente.

Beatriz: Eu também gostei de ser profissional de apoio escolar, né, mediadora, porque a escola que eu é... trabalhei foi um fator muito importante, porque a diretora compreendia as situações, né? Me auxiliava muito... me apoiava. A professora também, elas nunca foram contra mim, né, como estagiária, sempre queria me apoiar e me ajudar mais. E eu em troca, né, também queria ajudar elas.

Por outro lado, Diana (21 anos) compartilhou sua experiência como mediadora de uma criança autista estudante do segundo do ensino fundamental I, quando começou o estágio remunerado no quinto período, em uma escola privada. O estágio remunerado, iniciado no quinto período, apresentou desafios imediatos sob uma contraprestação mensal de pouco mais de R\$ 700,00. A discente descreve o impacto do início do vínculo com a criança com a frase:

“Ele me odiou”. Apesar das dificuldades iniciais de interação e dos valores modestos da bolsa-auxílio, Diana salienta que o trabalho constituiu um importante momento de aprendizagem frente às especificidades e singularidades do autismo.

Diana: [...] mas eu também eu não tinha todo o conhecimento que eu precisava naquele momento [...] Não é que eu não tive esse conhecimento, eu sabia um pouquinho lidar. Mas o que eu aprendi é que a gente não pode lidar com autista ou com qualquer outra pessoa ou com qualquer outra criança como se ela fosse igual a todas as outras e não tivesse características diferentes. A gente não pode chegar e pensar que ela vai simplesmente reagir como a gente quer, ou de uma maneira mais calma.

Eva (22 anos) relata sua primeira experiência de trabalho aos 20 anos no terceiro período da graduação, em uma escola pública como estagiária apoio escolar, e que até então não tinha conhecimento das funções exercidas por esse profissional. Porém, deixa explícito a importância do apoio da professora regente diante da função de participar do processo educacional de uma criança nível 3 de autismo.

Eva: [...] a professora também me ajudou.... ela me deu apoio, me explicou como é que funcionava, o que ele (a criança) fazia, porque ele não fazia. Na época ele tava no primeiro ano, então... mas ele já era alfabetizado. Ele já sabia ler. Ele tinha alguma dificuldade de falar... falava meio anasalado... sabe? [...] eu fui sendo acompanhada pela professora de apoio mesmo, tipo, quando ele tava, é... agitado, estressado, falei: ‘professora, o que eu faço?’ Ela falou assim: ‘faz isso, isso, isso que ele gosta’.

Contudo, o relato de Eva evidencia tensões geradas pelo contraste entre a teoria aprendida na Universidade e a prática do estágio. Apesar desses desafios, a estudante ressalta a importância dos conhecimentos construídos através da disciplina de Educação Inclusiva para mediar as demandas na prática do estágio, conferindo-lhe maior segurança para lidar com as especificidades e os momentos de crise do aluno.

Eva: O meu aluno, ele é agitado, ele, ele é uma criança um pouco agitada. Então assim, não adianta nada eu chegar para ele e dar atividade pra fazer: ‘Faz, olha, é assim que faz e tal’, porque ele não vai entender. Ele tinha, é os momentos dele de, de crise, então ele tinha uma dificuldade muito grande que era não ficar sentado na cadeira, ele tinha que ficar o tempo todo em pé andando, em pé andando. Falei: ‘meu Deus!’ E aí a teoria que eu aprendi na faculdade que eu vou ensinar assim, assim, assim, como é que eu vou ensinar se ele não senta aqui na cadeira do meu lado e não faz o que eu quero que ele faça aqui? Eu quero ensinar o conteúdo. E aí, graças a Deus, eu tava tendo no quarto período, que não demorou muito porque a gente teve período reduzido, né? A gente fez três períodos em um, um ano e aí a gente teve disciplina de educação inclusiva. Falei: ‘pronto, é agora que eu vou aprender como é que eu vou lidar assim com, com ele’. E aí sim que eu, é... aprendi a lidar assim, é... a professora explicando, né? ‘olha, se seu aluno, você vai adaptar o material’. Aí eu falei: ‘é aqui’. Eu encontrei o hiperfoco dele que era em sistema solar e... trem. Falei: “é aqui que eu vou pegar ele, vou ensinar

esse menino aqui agora'. E aí foi desse jeito mesmo. Eu com o hiperfoco dele, eu consegui ensinar. Às vezes, se ele não queria sentar, foi: 'tudo bem, não precisa sentar'. A gente vai ensinar em pé, né? Do jeito que dá... no tempo dele.

As articulações estabelecidas pelas discentes entre os conteúdos da graduação e as vivências do estágio refletem o esforço contínuo em superar os desafios impostos pela complexidade do ambiente escolar, sobretudo no suporte a crianças com necessidades especiais. Contudo, as entrevistas revelam indícios de precarização nessas experiências, o que compromete a profissionalização docente ainda na formação inicial. Ao mesmo tempo, importante que se leve em consideração, apesar dos empecilhos para implantação das políticas públicas de educação inclusiva nas escolas, o reconhecimento por parte das alunas de processos de aprendizagem e vinculação com a formação inicial quando encontram corpo docente nas escolas empenhados em garantir, mesmo com os poucos recursos que têm, relações de ensino mediadas pelo cuidado. Diante dessas ambiguidades, o próximo tópico propõe uma discussão sobre os conceitos de profissionalização e desprofissionalização, compreendendo-os como processos indissociáveis dos contextos sociais e das vivências acadêmicas.

3.3 O Estágio Não Obrigatório e a formação: impasses entre a profissionalização e desprofissionalização docente

As experiências evidenciadas nas entrevistas com as discentes no Estágio Não Obrigatório elucidam as consequências da lógica do capital na educação. Nesse sentido, é “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente” (Mézaros, 2008 p. 27). É sob a égide capitalista que o cotidiano profissional de professores apresenta-se precarizado e desvalorizado; o ambiente escolar reverbera essas condições de trabalho instáveis, perceptíveis para todos os que nele atuam sejam professoras, estagiárias e demais profissionais da educação.

Esse panorama enfatiza a urgência de discussões sobre as ambiguidades entre o Estágio Não Obrigatório no contexto escolar e os impasses da profissionalização e desprofissionalização docente. Compreender a complexidade que permeia a escola, a formação e profissão de professores e professoras permite perceber que:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a prosseguir o objetivo de mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. [...] Em

contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a teoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (Mézáros, 2008, p. 48).

Substancialmente embasada nas produções do livro organizado por Belmira Bueno (2023), intitulado “Formação, profissionalização e desprofissionalização docente”, e nas pesquisas de Dalila Andrade Oliveira (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), este tópico propõe uma reflexão sobre a formação de professores a partir dos conceitos de profissionalização e desprofissionalização, mediada pelas experiências reveladas nas entrevistas. Nesse cenário, refletir sobre a profissão de professores e professoras exige fôlego para organizar a multiplicidade de aspectos que estão envolvidos nesse processo.

Inicialmente serão descritos os conceitos de modo mais amplo para então relacionar à formação de professores(as), em especial, com as experiências descritas durante as seções anteriores. Maubant, Roger e Lejeune (2023, p. 35) analisam os processos de profissionalização a partir de uma leitura compreensiva dos “contextos e condições de implementação e sucessos das formações profissionalizantes”. Segundo os autores,

A profissionalização aparece, portanto, como o oposto da desprofissionalização, na medida em que o que pode contribuir para a profissionalização da atividade laboral e/ou da formação pode, por sua vez, produzir situações ou processos de desprofissionalização (2023, p. 36)

De acordo com os autores, as condições para o surgimento da desprofissionalização podem surgir a partir de dois contextos: o do trabalho e o da formação. No primeiro, a profissionalização do trabalho também leva em conta o trabalhador, sua função, sua identidade social e profissional (Maubant, Roger, Lejeune, 2023, p. 38). Lado outro, a profissionalização da formação busca “estabelecer as condições para a melhor preparação do aluno para a realização da atividade profissional” (Maubant, Roger, Lejeune, 2023, p. 39). Diante do exposto cabe inferir que, a experiência em Estágio Não Obrigatório ainda que desenvolvida na escola como ambiente de trabalho, está substancialmente inserida na formação e tem grande relevância na profissionalização dos futuros profissionais.

Portanto, o estágio remunerado precisa compor qualitativamente essa formação sem contribuir com a desvalorização e desprofissionalização da profissão docente, quando as discentes de Pedagogia são inseridas na complexidade do ambiente escolar, por vezes já nos primeiros períodos da graduação. Importa evidenciar a partir das entrevistas, experiências que

corroboram para a fragilidade dessa formação e consequentemente fatores que podem levar a desprofissionalização. O Brasil, ao longo da sua história, carrega desde os tempos coloniais uma clara desvalorização social e econômica de professores e principalmente de professoras inseridas da educação básica. Foi apenas na Constituição Federal de 1988 que os professores foram identificados como profissionais da educação escolar, estabelecendo planos de carreiras, piso salarial e concursos públicos para a profissão (Sarti; Neto, 2023, p. 59). No Brasil, o processo denominado de profissionalização dos professores, os autores Sarti e Neto, evidenciam:

No caso brasileiro, o processo que temos denominado profissionalização dos professores não se apresenta, de fato, como um processo mais amplo de transformação da docência do ponto de vista organizacional, epistemológico e político, mas sim como um caminho de busca (ou de recuperação) de seu valor social, seriamente impactado pelos resultados das políticas educacionais implantadas a partir dos anos 1970 e marcadas, entre outros elementos, pela precarização tanto das condições de funcionamento das redes de ensino e do trabalho docente, quanto da formação dos professores (com a criação, em 1971, das Habilitações Específicas para o Magistério e das licenciaturas curtas). Parece possível afirmar que, em claro descompasso com o movimento internacional a profissionalização docente no Brasil orienta-se por aspirações mais ligadas ao que Tardiff (2013) denominou idade do ofício docente, de melhora do trabalho dos professores, conquistas que, na maior parte dos países ocidentais, foram alcançadas no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, marcado pela organização dos sistemas públicos de educação (Sarti; Neto, 2023, p. 60-61).

As contradições existentes na profissionalização de professores no país, pautados pelo princípio da gestão de resultados trouxeram ‘[...] prejuízos importantes no que se refere ao seu trabalho e carreira (perda de estabilidade, flexibilização dos contratos, intensificação, entre outros)’ (Sarti; Neto, 2023, p. 64). A exponencial intensificação do trabalho docente, aliada aos mecanismos de regulação e controle nos quais os professores estão cada vez mais submetidos, fragiliza de forma intensa o exercício laboral especialmente no contexto escolar. Inseridos nesses contextos, estagiários e estagiárias oriundos de cursos de licenciatura em especial do curso de Pedagogia, deparam-se muitas vezes, com profissionais sobrecarregados e instituições fragilizadas e também oneradas diante das altas demandas apresentadas e dos baixos recursos para lidar com todas elas, reverberando na fragilidade dessa experiência para as discentes em formação.

Ao discutir a formação e profissionalização dos professores no curso de Pedagogia, que atuarão nos anos iniciais da educação básica, Flávia Medeiros Sarti (2023) problematiza a universitarização da formação docente marcada pela transferência de responsabilidade das

escolas normais, de nível médio, para as universidades. Entretanto, até 1990 a formação de nível médio tenha sido responsável pela formação de professoras(es) dos anos iniciais (Sarti, 2023, p. 112), foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases (nº9394/1996) que a formação de nível superior passou a ser exigida também aos que eram formados em nível médio. Passado mais de 20 anos, a formação docente encontra-se envolvida de instabilidade influenciada também pelo exponencial aumento dos cursos de Pedagogia em instituições privadas, em especial na modalidade a distância, que tem sido pautada substancialmente a partir dos interesses do capital.

As fragilidades da formação de professores na esteira da modalidade a distância e do aligeiramento dos cursos de Pedagogia, proporcionado por instituições privadas, coadunam também para o distanciamento a passos largos da profissionalização docente almejada. Ou seja, a universitarização da formação docente no Brasil para atuar nos anos iniciais, ‘foi marcada por processos de autonomização, com perdas significativas no que se refere ao seu potencial socializador, produzindo – como parece ser possível inferir – sua desprofissionalização’ (Sarti, 2023, 130). Consequentemente, a formação é parte inseparável do(a) professor(a) e da profissionalização de professores(as).

Assim, entre outros aspectos, profissionalizar uma ocupação requer atribuir aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados. Trata-se, assim, de uma formação que requer o emprego de dispositivos que possibilitem a aproximação do estudante universitário com o trabalho, seus agentes e a cultura profissional de referência (Sarti, 2023, p. 131)

Proporcionar aos estudantes um papel ativo é também fomentar possibilidades de refletir sobre as experiências vivenciadas pelas alunas que participaram dessa pesquisa. A saber que, muitas(os) estudantes estão inseridos no Estágio Não Obrigatório no contexto escolar, seja pela necessidade do ganho pecuniário, seja pela aproximação com a futura profissão, possibilitar uma construção crítica-reflexiva dessa experiência, na qual muitas discentes estão inseridas desde os primeiros períodos da graduação, poderá proporcionar uma base de conhecimentos que potencialize essas vivências para a superação de fragilidades e a construção de uma identidade do(a) estudante em formação.

Nessa seara, a profissionalização docente está entrelaçada por aspectos diversos que configuram uma relação histórico-crítica da formação, como questões de gênero, identidade docente, políticas públicas educativas e a socialização da profissão. Dalila Andrade Oliveira (2008, p. 30) em termos amplos, a profissão docente requer atividades especializadas com um

corpo de saberes específicos e acessíveis a esse grupo profissional constituído por códigos e normas próprias, para a autora, a profissionalização do magistério,

[...] pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando. Compreende-se que o desenvolvimento de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional. Os sistemas escolares modernos emergem da organização desse aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em serviços públicos e, portanto, funcionário do Estado, retira-lhes a autonomia e o controle sobre o próprio ofício. Talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo da condição de servidores públicos (Oliveira, 2008, p. 30 – 31).

A tese da desprofissionalização docente vem, portanto, na esteira das demandas de profissionalização que não foram sanadas (Oliveira, 2008, p. 32). Nesse sentido, as lutas pela profissionalização docente deparam-se também com a herança da constituição histórica do Brasil, na qual a profissão muitas vezes é relacionada ao exercício de um sacerdócio e/ou mesmo de uma vocação no qual as ambiguidades tornam-se ainda mais latentes quando a mulher professora entra em cena. Assim, refletir criticamente sobre a profissão de professoras é atentar não apenas para a formação dessas profissionais, mas também para as políticas públicas educacionais e as relações de gênero no ambiente escolar. As complexidades da profissão de ser professora/professor deparam-se com impasses que articulam políticas públicas, formação inicial e continuada articuladas diretamente à valorização desses profissionais. As reflexões aqui desenvolvidas sinalizam necessidade de articulação entre a formação inicial e as experiências circunscritas ao Estágio Não Obrigatório como possibilidade de maior valorização da carreira de estudantes futuros profissionais da educação. Entender as nuances dessa profissão tão complexa é interseccionar seus conjuntos, suas especificidades às demandas sociais de inclusão na educação.

Dessa forma, as constatações desta pesquisa estão principalmente relacionadas às experiências descritas pelas discentes do curso de Pedagogia no Estágio Não Obrigatório e as nuances que permeiam o trabalho e o estudo como atos criativos do ser professora. Em meio à formação, a necessidade financeira é uma das maiores demandas e motivos para a inserção das

graduandas nessa modalidade de estágio. A rotina de conciliar a graduação com o estágio remunerado, acaba, muitas vezes, por cercear os encontros de socialização entre discentes nos ambientes da instituição, participação em atividades que a Universidade proporciona, assim como a participação em palestras, iniciações científicas e projetos. Vale lembrar, que apenas uma das cinco discentes entrevistadas havia participado de Programa de Iniciação Científica.

As entrevistas evidenciam que o Estágio Não Obrigatório insere as discentes, de forma prematura e frequentemente sem as devidas orientações e supervisões, em situações que distanciam, na maioria dos casos aqui vistos, a largos passos uma inclusão escolar, especialmente em relação aos alunos com necessidade especiais, em que as estagiárias exercem atribuições de profissionais já formados e/ou especializados. Essas nuances fragilizam a formação e a profissão docente em uma clara desvalorização das discentes na função de estagiária, promovendo também processos de precarização a formação e consequentemente desprofissionalização quando muitas vezes os profissionais passam por decisão de prefeituras e estado a serem substituídos por estagiários e estagiárias, trazendo como consequência uma redução de concursos e processos seletivos públicos.

Essas relações contraditórias entre o estágio no contexto escolar e a formação docente reverberam nas condições atuais de trabalho enfrentadas por uma classe inteira de professoras, professores e estudantes de Pedagogia, em especial na educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em última análise, esse contexto laboral viabiliza precárias condições de estágio, nas quais a desprofissionalização se manifesta no descompasso entre a responsabilidade atribuída às alunas e o suporte pedagógico oferecido. São conclusões que nos levam adiante no enfrentamento contra o capital, fortalecimento da Lei de Estágio (11.788/2008), a continuidade das lutas estudantis em união com as lutas sindicais dos professores, sejam elas formas organizadas ou não organizadas, pela defesa do acesso e da permanência dignas em todos os níveis de ensino da Educação Amazônica e brasileira.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Percorrer os caminhos desta pesquisa foi, acima de tudo, um exercício de valorizar as experiências de jovens estudantes do curso de Pedagogia da UFAM. As histórias aqui narradas dão forma às vivências coletivas frequentemente silenciadas pela classe dominante diante das urgências e das lutas cotidianas dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Por isso, o presente estudo buscou refletir sobre as experiências de participação das discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas em Estágio Não Obrigatório ofertado por escolas públicas ou privadas em Manaus. As reflexões aqui desenvolvidas suscitam questionamento sobre quais subordinações estão assujeitadas as estudantes universitárias aqui entrevistadas quando inseridas no Estágio Não Obrigatório em especial dos cursos de menor prestígio social e econômico como o curso de Pedagogia.

A experiência nessa modalidade de estágio no contexto atual enfrenta desafios para o fortalecimento da formação de professores(as) e a carreira desses(as) profissionais. Com o exponencial aumento da modalidade a distância, o curso de Pedagogia desponta como curso com o maior número de matrículas nesse tipo de ensino oferecido, na sua maioria, por instituições privadas. Diante da demanda disponível observa-se a precarização dessa experiência, em que a(o) estagiária(o) passa a assumir funções, realizando atividades que não foram estabelecidas em contrato e atuando sem a devida supervisão.

Essa realidade nos faz questionar: qual o papel da(o) estagiária(o) no ambiente escolar? Como melhor promover um ato educativo no Estágio Não Obrigatório em espaços escolares? Quais funções essa(e) estagiária(o) deve ou não exercer? Como as Instituições de ensino podem acompanhar e supervisionar essa experiência para coibir a precarização da formação? Como as(os) discentes de Pedagogia vão vislumbrar a profissão de professora e professor se submetidas(os) a experiências negativas no ambiente escolar quando inseridas no Estágio Não-Obrigatório? Esses questionamentos podem ser o início de uma reflexão para encontrar alternativas concretas e abrangentes para romper com a lógica do capital na educação e suas formas onipresentes e profundamente enraizadas (Mézáros, 2008).

Diante do medo de perderem o que conquistaram, o ingresso na Universidade Pública, as estudantes aqui entrevistadas acionam possibilidades de conciliar trabalho e estudo, como as oportunidades de Estágio Não Obrigatório, visando suprirem a demanda social, cultural e econômica alargada pelas exigências na Educação Superior. Diante dessa realidade, iniciações científicas, palestras, projetos e demais atividades distanciam-se das discentes de Pedagogia

que presas no circuito pela sobrevivência entre as longas horas que passam no ônibus, entre idas e vindas no trajeto entre casa, Universidade e estágio deixam de usufruir das atividades de pesquisa e formação que a instituição oferece.

Recentemente, as questões em torno do Estágio Não Obrigatório mobilizaram novamente entidades estudantis¹² para um novo enfrentamento da crescente precarização dessa modalidade de trabalho ocupado pela classe estudantil no Brasil. Em outubro de 2025 foi protocolado na Câmara dos deputados o projeto que visa atualizar a Lei de Estágio. Além de reafirmar o caráter educativo do estágio propõe o novo projeto de lei: a equiparação da bolsa-estágio ao piso de 1 salário mínimo para todos; vale-refeição e vale-transporte; criação de ouvidorias nas universidades; um órgão fiscalizador no Ministério Público do trabalho. Com o objetivo de coibir abusos, o texto também prevê uma redução de carga horária pela metade em períodos de prova, bem como a inclusão de ações afirmativas com 25% das vagas reservadas para pessoas pretas, pardas ou indígenas e 10% das vagas para pessoas com deficiência. As mobilizações estudantis seguem consistentes para promover a nova lei de estágios com urgência.

Este estudo, portanto, sinaliza para a necessidade de novas investigações sobre esta temática tão pertinente à formação inicial e à construção da carreira dos futuros profissionais. Os registros orais aqui construídos nos revelam que a Universidade para as discentes entrevistadas se apresenta como uma conquista. Assim, a Universidade pública, gratuita e de qualidade é amplamente valorizada e se apresenta como um marco na vida de cada uma das discentes, apresentando-se esse direito constitucional como possibilidade até então inexistente para a maioria dos contextos familiares das alunas entrevistadas. O ingresso e os esforços empreendidos para garantir a permanência na Universidade Federal do Amazonas apresentam-se, nos relatos de discentes do curso de Pedagogia da UFAM analisados nesta pesquisa, como formas de resistência das estudantes que, na maioria dos casos, são as primeiras da família dentre gerações a ingressar em uma Universidade Pública.

Mesmo diante dos contrastes evidenciados para ingressar e permanecer na graduação frente a necessidade de trabalhar, falas que articulam o ingresso na universidade como o início de uma mudança de vida são o *affectus* que tecem as experiências aqui analisadas, “a Universidade é a minha essência”; “a gente pode avançar muito mais dentro da faculdade”; “eu gosto muito de vir pra cá (para a universidade)”; “foi o ensino público que me fez entrar

¹² Conferir: <https://www.une.org.br/noticias/parlamentares-protocolam-lei-de-estagio-proposta-pelas-entidades-estudantis>

aqui”. Imprimem esses desejos e aspiração de vida acadêmica a importância de se garantir a Educação, seja a de nível básico ou superior, como um direito e jamais como um privilégio de uma minoria.

Ao realizar as entrevistas uma das experiências já anunciadas desde a aplicação do questionário, tomou maior protagonismo nas entrevistas e precisa ser levada em consideração. A atuação das discentes na função de apoio escolar/mediadora apresenta-se como forma de exploração das estagiárias e está amplamente fragilizada. Vulnerabilizando também as crianças que necessitam desse tipo de apoio especializado.

As graduandas, ao narrarem sobre o exercício dessa função destacam a preocupação com o despreparo para atuar com as mais diversas necessidades educacionais com destaque para a falta de apoio e supervisão dos profissionais da escola. Ademais, relatos de desvio de função, sobrecarga de atividades e desrespeito durante essa experiência, foram frequentemente evidenciados pelas alunas. Lado outro, foram ressaltados também a importância do apoio mútuo entre as estagiárias e as demais profissionais da escola, seja diretora, pedagoga ou professora regente. Essa parceria firmada entre as estagiárias e as profissionais promove uma produção e circulação de afetos capaz de potencializar as relações sociais para fomentar possibilidades de transformação.

As contribuições científicas para a área da educação e formação inicial de professoras e professores, evidenciam-se nesta pesquisa, a partir da importância de visibilizar a cotidianidade e as experiências circunscritas na formação das futuras professoras/pedagogas da educação básica interseccionando sua trajetória familiar, escolar, o percurso até o ingresso na Universidade bem como as lutas diárias e o estabelecimento de criação de circuitos na cidade que permeiam e interferem nesse processo formativo.

Assim, as entrevistas apresentadas atuam como um farol a guiar novas investigações sobre a formação inicial das futuras pedagogas e professoras da educação básica, bem como os percursos desse processo formativo. Nessa seara, a fim de fomentar novos debates e pesquisas, elencamos a seguir algumas temáticas que se apresentam como caminhos férteis para futuras investigações: Como a Universidade pode agir para coibir a precarização da formação de graduandos e graduandas que atuam no Estágio Não Obrigatório? Como as histórias de vida podem suscitar novas investigações na interlocução entre as trajetórias de escolarização e a formação acadêmica de professoras/es? Quem são os sujeitos que atuam como apoio escolar/mediador(a) no âmbito escolar? Quais os marcos legais que delimitam essa função? Qual a sua formação e como são contratados? Como acontece a interiorização da educação de

nível superior, em especial das licenciaturas, no contexto amazônico? Como as professoras, pedagogas e diretoras veem a atuação das estagiárias no contexto escolar? Quais as diferenças entre a atuação das estagiárias em Estágio Não Obrigatório nas escolas públicas e privadas? Quais políticas públicas são necessárias para impedir que a contratação de estagiárias (os) desvalorize a profissão de professor/professora? Qual o impacto do exponencial aumento dos cursos de licenciatura na modalidade EaD no cenário de contratação de estagiários e estagiárias?

Pensar no curso de Pedagogia é também refletir sobre as complexidades que estão inseridas nessa formação. As tendências mercadológicas que a influenciam, as histórias e trajetórias de escolarização dessas discentes que ingressam no curso são algumas das reflexões que precisam ser levadas em consideração. Mesmo diante de grandes complexidades e percalços, a educação continua a produzir e circular afetos que potencializam as formas de resistir e existir. Dessa forma, almejamos que esta pesquisa fomenta diálogos e desperte novos questionamentos entre todos aqueles e aquelas que compreendem a educação como pilar fundamental da vida.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. **História Oral**, v. 8, n. 1, p. 11-28, jan.-jun. 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 255f. Tese (**Doutorado**) – Program de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez., 2010.
- ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Posicionamento do GT8-Formação de Professores da ANPEd sobre a Minuta das Diretrizes Nacionais para o Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura Formação Pedagógica e Segunda Licenciatura**. Disponível em: <https://anped.org.br/posicao-do-gt-08-sobre-a-minuta-de-diretrizes-nacionais-para-o-estagio-curricular-supervisionado> . Acesso em 03 de set de 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS – ABRES. 2021. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/> . Acesso em 01, jan, 2025.
- AZEVEDO, Railce da Silva de; AMAZONAS, Gleicy dos Anjos. Reflexões da contribuição do PIBID/UFAM para formação docente numa perspectiva interdisciplinar. **Fórum Internacional de Pedagogia**, v. 6, p. 1-12, 2014.
- BAYER, Fabiane. **Estágio não obrigatório na educação infantil: processos formativos de acadêmicas dos cursos de Pedagogia/UFSM**. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.
- BIANCHI, Ana Cecília Moraes., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BIANCHI, Anna Cecília Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação Estágio Supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BIDO, Gisele Fernanda Tiburski.. **O estágio não obrigatório remunerado nos CMEIS de Francisco Beltrão-PR: do ato educativo às relações e condições de trabalho.** 2023.216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6916>

BIDO, Gisele Fernanda Tiburski; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **O estágio não obrigatório remunerado na educação infantil: emprego, trabalho ou formação?** *Temas & Matizes*, v. 18, n. 32, p. 127-144, 2024.

BECHI, Diogo.; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **Neotecnicismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 28, 00. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19267>. Acesso em: 27 set. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1979. p.73-79 (2001).

BRASIL, 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, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015> . Acesso em: 17 de ago 2025.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Program Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência – Pé-de-meia Licenciaturas. Edital 1/2025. Disponível em: <https://share.google/W0Q095wAnk6JcQINW>. Acesso em: 10 de jan de 25.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta da educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº9.235 de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso e 10 de set de 25.

BRASIL. **Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 16 de jan. de 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Inep, 2025. 74 p. Disponível em: <https://share.google/fDj6DZeEVL6Lroy8p>

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05 de jan. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 de fev. de 2025.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2023.

BRASIL.Ministério da Educação. **Mais professores para o Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores> . Acesso em 22 de set 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2024 Resumo Técnico**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 19 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior**. Portal MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior> . Acesso em 19 de set 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Incentivar o ingresso, a permanência e a conclusão nas licenciaturas**. Portal MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 04 Jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Portal MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 de jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. **Inep divulga resultado do Censo Superior 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-divulga-resultado-do-censo-superior-2024> . Acesso em 8 de out. 2025.

BRASIL, **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 16 de set. de 2025

BRITO, Rosa Mendonça. **Elementos Constitutivos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** In: BRITO, Rosa Mendonça (Org.). Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento – Manaus: EDUA, 2016. 11-67 p.; 21cm.

BUENO, Belmira Oliveira. **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1138 Acesso em 19 novembro. 2024.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas de. **Trabalho e emancipação: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940).** 2010. 206 f. **Dissertação** (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

CASTRO, E., FIGUEIREDO, S., RIVERO, S., ALMEIDA, O. Pensamento Crítico Sobre a Amazônia e o debate sobre o desenvolvimento. **Paper NAEA** (Núcleo de Altos Estudos Amazônicos), 2018.

CARDOSO, Marcélia Amorim; DE MEDEIROS, Carla da Cunha. Formação do professor: quais as contribuições do estágio supervisionado para a profissionalização docente? **Revista Gestão Universitária.** Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/formacao-do-professor-quais-as-contribuicoes-do-estagio-supervisionado-para-a-profissionalizacao-docente--2>> . Acesso em: 13 de mai. 2025.

CHAUI, Marilena de Souza. **Spinoza: uma filosofia da liberdade.** São Paulo: Moderna, 1995.

CHAUI de Souza, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUI, Marilena. A sociedade democrática. In: MOLINA, Mônica Castagna.; SOUZA JÚNIOR, José Geraldo.; TOURINHO NETO, Fernando da Costa. (org.) **Introdução à crítica do direito agrário.** Brasília: Editora Unb; São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 2003. p.332-340.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2003a.

CHAUI, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Spinoza.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011.

CHAUI, Marilena; SANTIAGO, Homero. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação,** Rio de Janeiro, n.24, p. 5-15, Set/Out/Nov/Dez, 2003b.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

CORRÊA, Newton Sérgio Piantá. **O instituto do estágio não obrigatório sob a ótica da teoria de Pierre Bourdieu: um campo de luta para além do fazer e o saber**. 2014. 179f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais Organização e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DECCA, Edgar Salvadori de. A ciência da produção: fábrica despolitizada. **Revista Brasileira de História**, v. 3, n. 6, 1983, p. 48.

DECRETO, Nº12.686 de 20 de outubro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em de jan. de 2026.

DEMSCHINSKI, Sandra Cristina. **A realização de estágio não obrigatório por estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia: impactos e interesses**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

DEMSCHINSKI, Sandra Cristina; FLACH, Simone. **Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia**. Retratos da Escola, v. 16, n. 34, p. 191-206, 2022.

DIAS, Angélica Karlla Marques. **A expansão do Educação Superior privado, no Amazonas, no período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FALCÃO, Nadia Maciel. **“É pesado, mas vou levando”: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. Tese (doutorado)**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

FAUSTINO-FERBER, Ana Paula; NUNES, Cristiane Nobre; PASSADOR, Giseli; LOPES, Silvia Maria da Silva; SILVA, Vâner Lima. O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD: ANÁLISE SOBRE OS INDICADORES DE EVASÃO DOS ALUNOS. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024. [Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/757](https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/757). Acesso em: 15 ago. 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 3ª ed. , Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª edição. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Educação Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 17-43, 1999.

FURTADO, Odair. Gramsci e os desafios atuais da Psicologia Política. **Revista Eletrônica da Feati**, v.1, p. 190-202, 2018.

FURTADO, Odair. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. In Furtado, O. e González Rey, F. (org.) **Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FOLTRAN, Elenice Parise; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação a distância e formação docente no Brasil: contradições e desafios das políticas públicas na atualidade**. *Observatório de la economía latinoamericana*, [S. l.], v. 23, n. 7, p. e10882, 2025. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10882>. Acesso em: 15 set. 2025.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.> Acesso em: 13 maio. 2025.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, São Paulo. n. 100, p. 33-46, 2014.

GHEDIN, Evandro Luiz; MACIEL, Carlos César Macêdo. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia**, v. 35, n. 75, p. 1175-1211, 2021.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1211-1234, 2008.

GIORDAN, Zanetti Miriane. **Circulação do gênero profissional docente entre professores e a profissionalização do magistério**. In: BUENO, Belmira Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e desprofissionalização docente*. São Paulo, FEUSP, 2023, p. 240-273.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. Editorial Atlas AS, 2008.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; GIFFONI, Iomaraa Albuquerque; LOPES, Mariana Prado. **EaD: um olhar sobre as tendências após a pandemia**. *Dialogia*, [S. l.], n. 45, p. e23190, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23190> . Acesso em: 25 set. 2025.

GODOI, Emília Pietrafesa de. **O trabalho da memória: cotidiano e história no sertão do Piauí**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flavia; LIMA Márcia (Orgs.). São Paulo, Editoria: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. 3.^a ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; GROPPPO, Luis Antonio. **Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude**. **Cadernos de Pós-graduação**. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/22787>. Acesso em: 6 dez. 2026.

HAGE, Salomão Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Gomes; BRITO, Márcia Bittencourt. **Educação superior e democratização: o acesso de populações negras, indígenas e do campo no Educação Superior na Amazônia paraense**. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em 20 nov. 2024.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 13º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000**, informe nacional, Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no brasil?** Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 3, p. 225–243, 18 Nov 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 14 set 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & realidade**, v. 20, n. p.101-132,2, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443- 481, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MARTINS, Suely Aparecida. E.P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 59, p. 304-317, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLETT, Kate. **Política sexual**. Edições Dom Quixote: Lisboa, 1970. Ediciones Cátedra, 2017.

MIRANDA, Vanessa. **Trabalhadores e trabalhadoras em movimento (s): leigos católicos e outros sujeitos na luta por democracia (ABC Paulista e Grande São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Educação e mundo do trabalho**: algumas contribuições para o debate. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 4, n. Especial, p. 6-18, 2020.

NASCIMENTO, Mônica Pereira Andrade; TEIXEIRA, Pâmela Santana. O estágio curricular obrigatório e não obrigatório como campo de conhecimento na formação inicial de professores. **UNESC em Revista**, v. 7, n. 1, p. 81-97, 2023.

NETO, Thiago Oliveira. **TRANSPORTE PÚBLICO EM MANAUS: ELEMENTOS INICIAIS PARA UM DEBATE CONTEMPORÂNEO**. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 11, n. 32, p. 27–39, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/685>. Acesso em: 9 dez. 2025.

NEVES, Maria Letícia. **(Des) caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na educação infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati-Paraná**. 2019. 160f Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Estadual do Centro Oeste, PR, 2019.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **As políticas públicas de formação continuada efetivadas no centro de formação permanente do magistério de 2000 a 2006: das concepções descartadas às concepções permitidas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2007.

NUMONURA, Eduardo. **Educação na Amazônia: da falta de creches a médicos, diz Censo 2022**. Brasil de Fato, 27 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/02/27/educacao-na-amazonia-da-falta-de-creches-a-medicos-diz-censo-2022/>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Indicators. Education at a Glance 2021. 16 de set. 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html. Acesso em: 05, jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260095, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25., n.89. p. 1127-1144., Set/Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez, 2006.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas**. In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). Metodologia das Ciências Humanas. Editora Hucitec. São Paulo, 1998. p. 17-26.

PESQUISA FAPESP. Profissão docente em risco. Revista pesquisa.fapesp.br, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/profissao-docente-em-risco/>. Acesso: em 06, jan. 2025.

PEREIRA, Louise Sayonara Guedes. A prática do estudante estagiário remunerado com educandos que apresentam deficiência. 2020. 102f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PINHEIRO, Maria Luiza. Letramento e Emancipação feminina no Amazonas na virada do século XIX para o XX. In: LIMEIRA, Aline; GALVÍNCIO, Amanda (orgs). **Mulheres em movimento na História da Educação Brasileira (1850-1950)**. Curitiba: Appris, 2024. p. 33-61. Curitiba: Appris, 2024.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/pibid.htm>> Acesso em: 27 de novembro de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, PUC, São Paulo, n.14: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, p. 7-24, v. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História**, PUC, São Paulo, n. 14. v. 14, p. 25-39, 1997.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRETTO, Maria Edinéia Sousa Vargas; PORTELINHA, Ângela Maria. O estágio não obrigatório remunerado na formação de professores: elementos históricos e legais. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 183-198, 2022.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão. Disponível: <https://www.ufam.edu.br/orgaos-suplementares/61-ufam-institucional/101-pro-reitoria-de-extensao.html> Acesso: 20, jan. 2025.

RAGO, Margareth. **Descobrimos historicamente o gênero**. Caderno pagu, n. (11), p.89-98, 1998.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA Eduardo F. P. **O que é taylorismo**. São Paulo: brasiliense, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1982.

ROCHA, Nunes Diego; Carvalhaes Flávio. **Quem são os futuros professores do Brasil? O perfil socioeconômico dos cursos de licenciatura do ensino superior**. Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, V.13.02: 21044, 2023. Disponível em: <https://sociologiaeantropologia.com.br/revista/v13-n02/>. Acesso em 14/09/2025.

ROCHA, Teresinha Pereira da. **Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução, p. 239-268. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1ª ed. Campinas / SP: Autores Associados, 2021.

SAWAIA, B. Bader; ALBUQUERQUE Renan; BUSARELLO R. Flávia. **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**, Alexa Cultural: São Paulo, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 14 maio. 2025.

SEMESP. Sindicato das Empresas de Serviços de Educação Superior. Dados Estados e Regiões. Semesp.org.br, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/regioes/norte/amazonas/> > Acesso em: 20, jan, 2026.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 15ªed. 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/download/> . Acesso em 20 de fev. 2026.

SEMESP. Sindicato das Empresas de Serviço de Educação Superior. Instituto Semesp aponta déficit de professores. Semesp.org.br, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mais-pesquisas/2022/10/14/instituto-semesp-aponta-deficit-de-professores>. Acesso em: 05, jan. 2025.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Leonardo Cristiano da; ARRUDA, Dalma Honória de. **Educação a distância no ensino superior brasileiro: avanços, limites e contradições do novo marco regulatório**. *Revista Acadêmica Online*, [S. l.], v. 11, n. 58, p. e1570, 2025. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1570>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Camila Ferreira da. **(Ciências da) Educação: autonomização dos espaços acadêmicos específicos**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

SILVA, Felipe. Implicações teórico-práticas do estágio não obrigatório na formação do pedagogo: A leitura dos discentes do curso de Pedagogia formados na UFMS/CPTL em 2019. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4474>> Acesso em: 5 de jan de 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. **ESTUDOS AVANÇADOS** 20 (56), p. 191-202, 2006.

SILVA, Daniel Quintino de Jesus et al. As carências no cenário do transporte público nas perspectivas dos usuários na cidade de Manaus. **UFAM Business Review-UFAMBR**, v. 1, n. 2, p. 67-88, 2019.

SILVA, Priscila Thayane de Carvalho. Um estudo sobre a experiência da política de cotas na Universidade Federal do Amazonas: caminhos para uma política universitária antirracista. 2023. 269 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 7, n. 01, p.1-18, 2022.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, volume 4 – p. 37-50 – jul-dez, 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Ética/Spinoza**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª ed., 13ª Reimp. Belo Horizonte: Atênica, 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**, 2018. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/cgu-site/57-proeg/1190-ppc-do-curso-de-Pedagogia.html>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Edital nº11, de 25 de julho de 2024 – Programa Bolsa Permanência, 2024**. Disponível em : <https://progesp.ufam.edu.br/publicacoes-e-noticias/1791-2025-proae-divulga-edital-01-2025-para-novas-inscricoes-no-programa-bolsa-permanencia.html>. Acesso em: 24 de maio de 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>>. Acesso em: 14 maio. 2025.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

WILIAMS, Raymond. Cultura e Materialismo. **Cultura e materialismo**. Tradução de L. H. L. de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

Apêndices

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA¹³

Prezadas, este é um questionário necessário à composição da pesquisa de mestrado intitulada, “Resistências e criação de contrapoderes: experiências de participação das discentes de Pedagogia em Estágio Não Obrigatório no contexto amazônico”. A aplicação desse instrumento possui por objetivo mapear informações quantitativas e qualitativas acerca de aspectos que dizem respeito à sua vida na universidade, no trabalho e na cidade de Manaus. Esta pesquisa está sob a minha responsabilidade, Maria Manoela de Oliveira da Silva, egressa do curso de Pedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFAM, com a orientação da Prof. Dra. Vanessa Miranda.

Importante destacar que seu nome não será mencionado na pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO:

NOME:	
CONTATO:	
CIDADE:	ESTADO:
IDADE:	ESTADO CIVIL:
PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO:	TEMPO DE ESTÁGIO:
POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO	
SE SIM, QUAL?	

INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1) Com qual gênero você se identifica?

2) Em qual escola você fez o ensino médio?

() Pública

() Privada

3) Você tem ou já teve experiência no estágio não obrigatório (remunerado)?

() Sim

() Não

4) Onde você realizou o estágio não obrigatório?

¹³ O questionário apresentado foi aplicado à 54 alunas do curso de Pedagogia. O instrumento embasa as discussões dos capítulos II e III.

- ☐ Escola pública
- ☐ Escola privada
- ☐ Empresas
- ☐ Tribunais
- ☐ ONG's
- ☐ Hospitais
- ☐ Museus
- ☐ Outros

Especificar:_____

5) No estágio não obrigatório na escola, qual função você exerce ou exercia?

- ☐ Auxiliar de sala na Educação Infantil
- ☐ Auxiliar de sala no Ensino Fundamental
- ☐ Auxiliar turmas de Ensino Médio
- ☐ Outros Especificar:_____

6) Como você soube da vaga de Estágio Não Obrigatório?

- ☐ Redes Sociais (instagram, facebook, whatsapp)
- ☐ ColegaS
- ☐ Site da PROEG
- ☐ CIEE
- ☐ Outros Especificar:

7) Por qual motivo a vaga em estágio não obrigatório é importante para você ?

- ☐ Recursos financeiro
- ☐ Aproximação com a futura profissão
- ☐ Busca por experiência na prática
- ☐ Outros Especificar_____

8) Em qual etapa da educação você realiza ou realizou o estágio não obrigatório?

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Outra Especificar

9) Você recebe algum auxílio estudantil?

- ☐ Auxílio Acadêmico
- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Auxílio curumim-cunhatã
- ☐ Auxílio Inclusão Digital
- ☐ Residência Universitária
- ☐ Outros

Especificar:

10) Você participa ou já participou de algum PIBIC, PIBID, PIBTX e outros com bolsa ou sem bolsa?

- ☐ PIBID
- ☐ PIBIC
- ☐ PACE
- ☐ PAREC
- ☐ PIBEX
- ☐ LACAD

11) Você participa de algum movimento social?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12) Qual a sua religião?

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda, Candomblé ou outras religiões afro-brasileiras
- ☐ Judaica
- ☐ Ateu

Outras Especificar:

13) Além das aulas o que mais você faz na universidade, você :

- ☐ Estuda na biblioteca
- ☐ Frequenta o CDC
- ☐ Utiliza o RU
- ☐ Frequenta a cantina

14) Frequenta aulas em outros cursos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15) Pedagogia foi sua primeira opção de curso?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16) Porque Pedagogia?

- ☐ Maior facilidade de entrar no mercado de trabalho.
- ☐ Incentivo de familiares, professores e/ou colegas.
- ☐ Foi a minha primeira opção de curso.
- ☐ Foi o que consegui com a minha nota.

- 17) Abaixo, escreva o que mais você gostaria de deixar registrado acerca do estágio não obrigatório, pode ser uma experiência, uma dificuldade ou uma reflexão. Obrigada mais uma vez pela sua participação.

Roteiro de Entrevista ¹⁴

Antes de iniciar a entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita, serão encaminhados os procedimentos de: a) leitura e assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; b) entrega da via da participante da pesquisa; c) apresentação da pesquisadora responsável pelo estudo (mestranda do PPGE-UFAM, Linha 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia). Como sugerido pela metodologia da História Oral este instrumento pretende ser um roteiro com perguntas orientadoras, com vista a qualificar dialogicamente a relação entre entrevistador e sujeito da pesquisa, pois, como nos ensina Portelli (2016, p. 18): “A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados.

- 1) Apresentação da pesquisadora.
- 2) Apresentação da entrevistanda (nome completo, idade, nascimento, filiação).
- 3) Como é a sua família?
- 4) Como chegou na Universidade?
- 5) Qual o sentido e o significado da Universidade na sua vida?
- 6) Como você se sente na sua juventude?
- 7) Como é a sua vida social na cidade?
- 8) Você conhece outras cidades?
- 9) Como foi sua trajetória de escolarização antes de ingressar na Universidade?
- 10) Como é sua experiência no Estágio não Obrigatório? E como você chegou até ele?
- 11) Você gosta do Estágio não Obrigatório?
- 12) Você tem amigos no Estágio Não Obrigatório? E na faculdade?
- 13) Você conhece ou participa de algum movimento estudantil ou algum outro movimento?
- 14) Como você relaciona a faculdade com a experiência do Estágio Não Obrigatório?
- 15) Você conhece a Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes?
- 16) Como é pra você a experiência de conciliar a sua formação inicial com o Estágio não obrigatório?

¹⁴ Este roteiro é apenas um instrumento norteador que foi utilizado nas entrevistas das alunas. Os resultados foram discutidos no capítulo III

Anexos

Projeto Aprovado – Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.508.229

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisador.docx	13/12/2024 14:42:26	Maria Manoela de oliveira da silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia.pdf	13/12/2024 14:40:05	Maria Manoela de oliveira da silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 15 de Abril de 2025

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))