



AS VISÕES, PERCEPÇÕES, REFLEXÕES E CRÍTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM SEMESTRE ATÍPICO

Ivens Balduino dos Santos Carneiro¹

Resumo: O presente trabalho visa relatar acerca das experiências inerentes ao estágio supervisionado no semestre letivo 2024.1, o qual foi essencialmente atípico, tanto pelas novas experiências com turmas de 8º e 9º anos de uma escola privada, quanto para efeitos práticos de propostas adquiridas na formação acadêmica e mais ainda diante de um divisor de águas que foi a greve. Assim, este trabalho visou amplificar tópicos que talvez fossem ser deixados de lado no relato de estágio em um semestre comum, portanto, além de demonstrar as visões, aqui trago o registro emocional e conclusivo do que foi representado em todas as questões transversais que consegui reunir e sistematizar de forma reflexiva e, quando necessário, crítica, tomando por empréstimo visões e análises de autores e trabalhos dos campos das ciências sociais e de filosofia política, num sistema que por horas se mostra coexistente dos ambientes da escola e da academia. As experiências tanto do estágio propriamente dito quanto do semestre se conciliaram num somatório de vivências com resultados e lições edificantes para o estagiário, que transcendendo a superficialidade da experiência buscou registrar os nuances de um período – e de uma visão do mesmo – especialmente único.

Palavras-chave: Sala dos professores. Greves em universidades. Escola particular.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado se configura com a dimensão prática do processo de formação docente, sendo na maioria dos casos o primeiro contato do graduando de um curso de licenciatura com o ambiente escolar, isto é, agora assumindo um papel de observador ou regente. Assim, pude mais uma vez me colocar nesta confluência de microcosmos (Carneiro; Lima; Guerra, 2023) e assentir com o processo de alinhamento de vivências práticas e teóricas a adentrar na realidade da sala de aula do ensino fundamental.

Mediante minha experiência na disciplina de Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental II (ESEF2), pude acolher reflexões que se estenderam além da “convencionalidade” da sala de aula. Dentre estes pontos de reflexão e observação é possível indicar algumas naturezas de elementos, que são: a universidade, a escola, os alunos e os professores. Todavia, pretendo enfatizar mais no diálogo e problemáticas complexas que são

¹ Graduando em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde/Curso de Ciências Biológicas, e-mail: ivens.carneiro@aluno.uece.br

oriundas destes elementos.

Como um dos primeiros e mais marcantes problemas que vemos em nossos estágios está a distância entre a Universidade e a Escola (Freitas; Rodrigues; Nobre-da-Silva, 2023). Especialmente no meu caso, uma distância tanto geográfica quanto institucional, por meu campo de estágio ser numa escola de ensino privado no município de Aquiraz, com alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Somado a este desafio já cedo, a condição atípica do semestre letivo 2024.1 proporcionou o moldar de uma experiência contundentemente única em minha formação docente, provocando um interesse por relatar desafios e reflexões que outrora não estiveram presentes na minha última experiência em um estágio supervisionado. Dessa forma, o presente relato adquire aspectos que dialogam tanto sobre a prática docente, como temas de cunho sociológico e até de ciência política.

Por isso, os objetivos deste trabalho são, discorrer as vivências do campo de estágio, enfatizando os diálogos com professores e das percepções intrínsecas e extrínsecas à sala de aula, refletir criticamente acerca da greve (período, causas e implicações), comparar a equivalência da universidade pública com a escola privada e, finalmente, caracterizar o produto do modelo educacional legado pelo sistema de ensino brasileiro, de modo abrangente.

2. DESENVOLVIMENTO

Este trabalho, se desenvolve em quatro tópicos principais, dizendo respeito a uma ordem progressiva de avaliações do período e da prática vivenciadas no ESEF 2. O primeiro tópico, “Na sala dos professores”, desenvolve as relações que tive nos momentos de planejamento e no entre-regências tanto com meus supervisores quanto com outros professores da escola; o segundo tópico, “A universidade na formação docente”, descreve e avalia meu processo formativo até aqui e propõe abranger a significância do ambiente da Instituição de Ensino Superior (IES) para o licenciando; no terceiro tópico, “Greve: o sintoma da doença pública”, procurarei relatar os impactos do período de greve sobre meu estágio supervisionado, além de fazer uma reflexão crítica baseada em autores dos campos das ciências sociais e políticas; no último tópico, “Educação privada: uma alternativa paralela?”, sinalizo comparações entre o possível êxito de dois modelos educacionais, indicados pelo que se estruturou em tópicos anteriores sobre a IES pública e a escola privada que foi meu campo de estágio, enfatizando tópicos observados para este segundo elemento.

2.1 Na sala dos professores

Durante o ESEF 2 tive o privilégio de voltar, mais uma vez, à escola na qual desenvolvi meu ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio, e sendo um ambiente com o qual já estava familiarizado, o processo de apresentação à direção e coordenação pedagógica foi bem mais simples e breve, possibilitando desenvolver com mais objetividade e sistematicidade meu trabalho com quatro turmas, duas de 8º e duas de 9º ano.

Com certa simultaneidade conciliava momentos de planejamento e organização da documentação às observações, tendo sempre como ambiente de apoio a sala dos professores. Apoio este, primeiramente logístico, levando em consideração a complexa gestão de tempo envolvida entre o deslocamento do meu domicílio até a escola e, depois, da escola à universidade. Assim, no ambiente da sala dos professores pude desenvolver um ordenamento prático de demandas acadêmicas e do estágio propriamente dito.

Além da pessoalidade de minhas atividades naquele ambiente, destacou-se o valor peculiar da interação entre professor supervisor e estagiário, assim como com os demais

professores. O encontro dos docentes no espaço da sala dos professores tradicionalmente se caracteriza por diálogos, por vezes de insatisfação com o cotidiano (Homrich, 2009), conversas sobre objetivos e metas do programa pedagógico, sobre a vida pessoal e méritos ou deméritos dos alunos e das turmas. Mas acima de tudo a sala dos professores “é um retrato da forma como a escola trata os professores e concebe o processo educativo” (Iório, 2014, p. 6808).

Sendo assim, foi possível perceber os objetivos tanto do sistema educacional, quanto da coordenação pedagógica, que passavam pelo filtro da atuação docente. Aí também se inclui o diálogo do sujeito estagiário, qualificando e aplicando à sala de aula daquilo que ali se ponderava, tendo muitas vezes a participação de outros docentes – à parte da supervisora – a função de colaborar na construção de uma postura apta a lidar com os desafios peculiares de cada turma com a qual teria de experienciar a regência.

Dessa forma posso dizer que também encarei a sala dos professores como um lugar de acolhimento, diante do que me era desconhecido, mas também diante das fragilidades pessoalmente já reconhecidas como limitantes ou dificultadores para os processos de sala de aula.

2.2 A Universidade na formação do docente

Se devo falar de competências e limitações na formação docente, devo considerar o papel da Universidade nesse contexto. Dentre as possibilidades fornecidas no ambiente interludial entre a IES e o magistério, que concebemos no âmbito dos estágios supervisionados, está a socialização antecipatória (Carvalho; Moura, 2023) que põe em evidência a realidade mais ampla da complexidade escolar.

Todavia, como indiquei outrora, a possibilidade da universidade apropriar o docente em formação de uma socialização antecipatória, e de outras demandas para a realidade profissional, é estorvada pela distância entre os dois ambientes institucionais (Freitas; Rodrigues; Nobre-da-Silva, 2023).

Trazendo à tona alguns dos elementos que descrevem essa distância, no escopo do que coube à Universidade, significada por meio de minha IES, posso indicar: o aviltamento das competências didáticas, ocasionado pela carência de atividades práticas em disciplinas, a falta de contextualização de propostas ditas “sócio-construtivistas”, que aparentavam serem deglutidas à força por docentes que não compreenderam ou não se apropriaram de um ordenamento lógico para a aprendizagem por meio do ensino, e, também, o torpor acadêmico de formadores que não se inseriram, de forma alguma ou insuficiente, no contexto escolar.

Ampliando este primeiro ponto, ao ser convidado por um professor de ciências na escola a realizar uma aula prática envolvendo experimentação, senti-me acuado e insuficiente, tendo em vista que este simples recurso didático não esteve presente no contexto de minha formação. Ali ponderei o risco que seria ministrar uma prática com a qual não tive um contato prévio, primeiramente impactando no tipo de informação que a turma de 8º ano receberia de um estagiário desacreditado e, em segundo lugar, afetando minha própria autoestima no âmbito da entrega de um projeto mal planejado.

Ademais, é sabido que a carência de aulas e atividades práticas no ensino superior se reflete diretamente no grau de aprendizagem dos graduandos (Flor; Ananias; Anjos, 2013), e pensando no perfil de egressos ou estagiários de um curso de licenciatura, cuja demanda no seio escolar por metodologias e recursos práticos ou alternativos é elevada – pensando-se no desenvolvimento cognitivo e compreensão dos alunos – (Oliveira *et al*, 2024), essa carência no ambiente universitário se torna deveras danosa.

No que diz respeito às práticas referidamente construtivistas e descontextualizadas, estas por vezes me trouxeram desconforto ao perceber a sua incapacidade de promover uma resultante em aprendizagem, primeiramente sobre mim e sobre colegas que consideram determinadas experiências até vexatórias, e também sua incapacidade para serem inseridas, ao menos da forma como nos foram apresentadas, ao público escolar, se pensamos num ganho cognitivo dos alunos.

E da última problemática distanciadora que devo considerar neste tópico, se dá em algo comum a toda a Universidade brasileira, o problema crônico do academicismo. Tratando pontualmente de instituições públicas, o academicismo ganha evidência primeiramente através de números de concursos, nos quais a maioria dos profissionais são selecionados para sua função por um mecanismo institucionalizado da supervalorização de títulos e conhecimentos teóricos em detrimento de habilidades essenciais aos cargos (Oliveira; Castro Junior; Montalvão, 2022). E ao pensar no ambiente universitário tal problemática encontra implicações ainda mais sérias.

Todos os anos são formados inúmeros profissionais no país, por meio de universidades públicas, dentre eles, graduados em cursos de licenciatura. Mas é necessário pensar no perfil daqueles que compreendem a condução da formação destes formadores, será que todos eles têm o respaldo e direcionamento necessários para qualificar graduandos a uma proximidade da realidade profissional para as salas de aula da educação básica? Por experiência própria digo que não.

Até o presente momento de minha graduação em ciências biológicas, regularmente me deparei com dois principais perfis de professores, aqueles fortemente engajados ao ensino e educação e aqueles que foram frutos de bacharelados diversos, o que por si só não representa um problema, pois há um terceiro e mais diminuto grupo de professores, que conseguem fazer coexistir ambas as naturezas em sua persona profissional, postura essencialmente mais adequada a realidade ideal da academia para as licenciaturas.

Todos estes perfis de professores me legaram algo a levar para as salas de aula, quer seja por ensino, exemplo ou falta destes, ensinando-me o não proceder quando na posição de professor. E ao enfatizar o academicismo imbuído na apresentação bacharelesca de docentes da licenciatura, evidenciamos a particularidade da universidade brasileira desde sua gênese, para cujo doutoramento socialmente aceito se aglomeravam as figuras do médico, advogado e engenheiro (Freyre, 1966); e muito embora o academicismo não se restrinja a estas formações, suas ramificações prevalecem no escopo geral de grande parte das IES's.

E ao observar a espiral academicista, pondero ainda a responsabilização de docentes também licenciados, mas com uma percepção muito restrita da atuação e possibilidade dos graduandos, retroalimentada pela autofagia paralela à desvalorização da figura do professor no Brasil. Formam-se muitos licenciados, que se digladiam no mercado na expectativa de que a quantidade gere o reconhecimento qualitativo que demandamos.

No estágio supervisionado, as portas do mercado de trabalho, qual legado tenho recebido de minha IES para a inserção profissional real, desnudada dos aparatos academicistas? Com tudo relatado anteriormente responder a isso evoca um quadro de suspense para a explicação. Todavia, apesar de seus deméritos, a academia foi o meio que realmente viabilizou e instrumentalizou a aprendizagem e a vivência prática que tenho tido até aqui.

Em ESEF 2, enquanto licenciando e estagiário mantive sempre a perspectiva da conjugação constante do ser graduando, das habilidades inerentes à minha personalidade e do tempo e meios tão únicos nos quais nos colocamos quando participamos de um estágio supervisionado.

2.3 Greve: o sintoma da doença pública

Neste diapasão, o encontro de todas as realidades nos estágios é essencialmente único. E como falar de ESEF 2, no semestre 2024.1, sem ao menos mencionar um evento que me fora inédito na graduação, que foi a greve, com todos os seus impactos e contundência? De fato, ela me trouxe muitos impactos e, acima de tudo, reflexões e avaliações críticas de tudo o que ocorrera.

Enquanto estava no campo do estágio, todas as atividades inicialmente fluíam num curso razoavelmente constante e definido. Todavia, ao se avolumarem os rumores do movimento grevista e das articulações sindicais inerentes ao mesmo, tal constatação começou a turbar até que por fim veio ao seu declínio.

Ao apresentar a iminência da situação à supervisão do estágio e à coordenação pedagógica, transmitia minha preocupação e recebia em correspondência alento, diante da alta compreensividade dos profissionais daquela escola. Reitero o acolhimento da sala dos professores, onde ali confabulávamos e eu vislumbrava as experiências de docentes que outrora estiveram no mesmo tipo de situação que a minha, e recebia incentivos para a continuidade de meu estágio.

Contundentemente falamos sobre uma greve **de professores** da Universidade. Isso se apresenta de maneira bem mais impactante ao vincularmos isto ao tópico anteriormente descrito. Pois, a greve representa um problema para a formação dos estudantes (Da Fonseca; De Souza; Da Costa, 2018; Lázaro, 2017), mas ela não é um problema por si própria, sendo fruto de estorvos sociais macroscópicos, como a famigerada desvalorização do profissional docente.

Por isso, encaro a greve não como o problema, mas como sua consequência; não como uma doença, mas um de seus mais chamativos sintomas. Tal qual num corpo em ebulição febril, uma greve desestrutura, faz padecer, mas ela age como uma resposta imunológica a uma patologia. Como enxergar essa patologia da qual a greve é sintoma?

Já é nitidamente cediço - por tanto se verbalizar em períodos de paralisação - que a greve é assegurada como um direito constitucional. E também é sabido que a categoria docente brasileira tem um forte histórico cultural de greves, tendo seus principais movimentos partindo da década de 1980 (Mattos, 2013), acompanhando a forma de movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização nacional.

Se considerarmos impactos, as greves de maior impacto recente sobre as universidades públicas brasileiras ocorreram nos anos de 2012 e de 2015 (Mattos, 2013; Lázaro, 2017) e num contexto semelhante e recente (podendo-se dizer ainda presente) no ano de 2024. As agremiações sindicais a nível federal e estadual estruturaram paralisações que afetaram vertiginosamente a realidade acadêmica de milhares de estudantes, encontrando como principais consequências diretas: paralisação das aulas, reajuste do calendário acadêmico, suspensão temporária de estágios obrigatórios (aqui se inclui o ESEF 2) e fatores sociais inerentes ao próprio posicionamento de discentes frente ao contexto, como o aumento da evasão, insatisfação com ações aparentemente coercitivas sobre suas rotinas e desmotivação para os estudos.

Ao tentarmos espelhar a efetividade de um movimento grevista de professores aos de outras categorias, como da saúde ou segurança pública, concebemos o porquê de ser uma luta tão desigual, tendo em vista que as referidas áreas tem um amparo popular muito mais direto e eficaz na pressão do estado, pois lhes afetam pessoalmente, do que a paralisação que perdura por vários meses de professores que normalmente só são vistos dentro da própria IES. O estado não teme os professores, ou sequer se sente pressionado a atender suas demandas, devido a essa falta de amparo.

A partir daqui encontramos o denominador comum para o sintoma que é a greve. Se fazemos uma remissão histórica aos períodos recentes de greves, notamos uma similaridade dos grupos políticos que controlam o poder estatal, cuja natureza contraditória, supostamente alega valorizar aos docentes. Porém, retrocedendo mais na linha do tempo, observamos que o movimento grevista encontra amparo na democracia, e especialmente em seu caráter republicano, tendo sido coibida ainda no Estado Novo varguista (Silva, 2014), uma experiência populista e ditatorial da república, pois ali as demandas já alcançavam eco.

Só há greve porque há uma falha nas competências do estado, na manutenção de seus deveres para com aqueles que são seus funcionários. Percebemos um forte paradoxo em nosso país entre o que se estipula como direito e a prática da gestão pública, responsável por assegurar tais direitos. Vimos professores exigindo terem o reajuste, previsto por lei, ser cumprido em face de um estado que escarnecia da categoria e daqueles que dependem dela, que se viam reféns da ebulição grevista.

Hoppe (2014) denomina os administradores do governo de *zeladores democráticos*, os quais usam das propriedades do estado – leia-se também dos recursos – para o seu proveito e para vantagem de seus protegidos, sendo causadores de aumento na dívida pública por seus gastos correntes mais elevados, enquanto a consequência recai sobre terceiros. E julgando-se na sua posição, o zelador se vê no direito de suprimir recursos e/ou propriedades sob uma prerrogativa do “bem social” ou do “bem comum”.

E como isto se observou no contexto de minha experiência de suspensão do estágio em meio a greve? Especialmente na circunstância em que o zelador do estado, responsável pelo atendimento das demandas dos docentes declarou publicamente: “R\$ 1 bilhão a mais no salário dos servidores não é um valor pouco significativo para uma população que não tem casa pra morar, que não tem comida para comer”². Usou-se da perniciosa artimanha de colocar a população contra os que clamavam, com uma justa reivindicação, e tanto nós discentes víamos com indignação quanto os docentes se viram negligenciados e no último plano.

Não obstante à tônica infame deste e de diversos zeladores da democracia neste período caótico que se derramou sobre os estudantes, os comitês de negociação grevista propuseram a suspensão das paralisações, legando sobre toda a academia uma forte impressão de desarticulação e, sobretudo por não terem conquistado nenhuma de suas reivindicações, de vexatória autossabotagem de um meio universitário que já padece frente a tantas outras problemáticas.

E o saldo disso tudo para mim? O pós-greve me encontrou num estado de cansaço e exaustão emocional, no qual as atividades de ESEF 2 só me pareciam acúmulos de cansativo esforço. Posso entender que o espírito que desvalorizou aos docentes da academia turbou à experiência que aproximava minha formação de um contexto de sala de aula, quer seja pelo estágio reencontrar um período e contexto distinto no campo de atividades, quer seja pela desmoralização que me fora transmitida por essa mazela da patologia democrática.

Todavia, é preciso que se inculque no ser de todo humano competente a antifragilidade³, de sorte que minha autorregulação da disciplina moral me enlevou ao contorno da situação e apoiado à competência da professora de estágio à conclusão destas minhas experiências, observações e reflexões, que depois deste período pude avaliar com mais calma, para aqui registrá-las. Assim, encontramos uma versão mais madura e forte do que aquela que outrora estive sob o jugo da adversidade na experiência formativa.

² Fonte: Diário do Nordeste (Instagram). 4 de junho de 2024. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/C7y3DZ6uutM/?hl=pt-br&img_index=2>. Acesso em 27 de agosto de 2024.

³ Conceito desenvolvido pelo autor libanês Nassim Nicholas Taleb no livro **Antifragil: coisas que se beneficiam com o caos**, publicado em 2012. Discutir sobre tal conceito alugaria muito tempo dentro deste tópico, então coloco à disposição do leitor uma oportunidade de aprofundamento a este, de modo complementar.

2.4 Educação privada: uma alternativa paralela?

E em face do prisma tão dissonante que foi este semestre letivo de 2024.1, a inquietante construção de um paralelo, ou uma comparação – que aqui não quero constituir sob uma falsa equivalência – foi delineada, que diz respeito ao contraste da lógica educacional de minha IES (pública) com meu campo de estágio (uma escola privada de porte médio).

De certo que, antes de discorrer sobre a funcionalidade e equiparação dos limites de ambas as possibilidades (que é o que pretendo fazer aqui, em meio ao meu relato), precisamos entender qual o fundamento para o ensino básico privado. Historicamente, as escolas no Brasil surgem em modelos confessionais no século XVI, com uma orientação especialmente privada, e após a independência do país, a escola privada detinha a hegemonia de garantir a formação secundária dos cidadãos, preparando os mais abastados para a universidade e assim promovendo o crescimento proporcional destas escolas (Alves, 2009; Cunha, 2013)

Todavia, deu-se especialmente já na república o grande crescimento das escolas particulares, especialmente na década de 1970, com o grande crescimento econômico que o país experimentava, no qual muitas camadas sociais ascenderam à classe média e matriculavam seus filhos em instituições privadas (Cunha, 2013). Dentro deste contexto temporal, surgiu a instituição de ensino em que desenvolvi meu estágio supervisionado, que já a mais de 4 décadas forma cidadãos a nível primário e secundário.

Se adotarmos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio como parâmetro de eficiência do ensino, por 13 anos consecutivos a escola em que estagiei tem tido as melhores colocações dentre todas as instituições do município de Aquiraz, sendo assim considerada a escola de referência em toda a cidade e em parte da região metropolitana. Também fui um dos egressos daquela escola e isso teve um peso especial no favorecimento de sua escolha como campo para o ESEF 2.

Porém, a despeito dos resultados e motivações tão excelentes, trata-se ainda de uma escola de porte médio, contemplando aproximadamente 700 estudantes (Carneiro; Lima; Guerra, 2023) e que ainda dispõem de algumas limitações no que diz respeito a materiais didáticos. Um exemplo de circunstância que evidenciou essa limitação foi quando preparei uma regência para uma das turmas de oitavo ano, com uma apresentação no Canva e não havia projetor disponível no momento, assim, foi necessária certa praticidade da supervisão e também minha, para conseguir o material com outro professor.

Nesta experiência também, por este fator e pela má qualidade do sinal do wifi da escola naquela sala, a reprodução de parte do meu material multimídia foi prejudicada, comprometendo parte da dinâmica temporal da aula. Apesar desta dificuldade o apoio do livro didático me deu condições de concluir aquela regência com êxito. Este material, que para os alunos se organiza na forma de apostilas, conta com vários recursos didáticos e segue a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua composição.

Contudo, essa alocação da BNCC nos materiais em certas ocasiões me causava dificuldade, ao preparar regências com conteúdos que não fizeram parte da minha formação, ou que fizeram, mas de forma diminuta, algo que também foi admitido pela minha supervisora, quando ela deu início à sua carreira docente. Soma-se a descontextualização da própria BNCC com as incongruências de algumas propostas do sistema de ensino escolar com as dificuldades reais enfrentadas pelas turmas com que estagiei.

Tomando como exemplo de tais incongruências, quando na sala dos professores alguns destes indicavam que propostas de projetos didáticos e atividades digitais não estavam surtindo eficácia sobre as turmas, por terem elas caído de competência durante o ensino remoto no que se refere às habilidades de leitura e escrita. De modo que a soma de propostas pedagógicas era por si inconsistente, encontrando saldo mais positivo em uma abordagem tradicional de ensino,

para aquelas turmas de anos finais do ensino fundamental.

Este tipo de fenômeno, como tenho observado, não se restringe apenas à realidade daquela escola particular, mas ultrapassa os portões da própria universidade se refletindo em problemáticas nas salas de aula de cursos de licenciatura. Fomenta-se uma vivisseção pedagógica⁴, cuja realidade se perpetua na retroalimentação academicista e dá seus frutos nas salas de aula das escolas públicas e privadas, impactando formadores, regentes e proponentes de materiais didáticos.

Assim, ainda que como uma alternativa mais linear, sistematizada e bem planejada, com bons números, a escola privada é co-participante do saldo da universidade pública. Quer seja pelo efeito da BNCC como tentativa, falha e antinatural, niveladora/igualitarista – a exemplo do fenômeno visto a partir de 1960 nas escolas da Inglaterra por Scruton (2020) –, quer seja pelo subproduto da Universidade brasileira, a escola particular embora exitosa sob diversos aspectos, não é e nem será a alternativa messiânica para a educação brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tantas experiências, observações, críticas e reflexões, posso exprimir o somatório de tantas vivências que perpassaram a duração do ESEF 2 no semestre 2024.1. Parece sempre batido dizer que o principal saldo de tudo é o aprendizado, mas nada mais verdadeiro do que isso. Tomei lições de todas as crises e do caos que enfrentei, dos problemas persistentes e aparentemente imutáveis da Universidade, da greve e de um campo de estágio que por vezes não me deixava amenizar a consciência, por agir fora de minha zona de conforto. Assim, pelas salas da graduação, sala de professores, da coexistência do breu e ebulição humana da greve, das salas de oitavo e nono ano, ao presente momento em que encerro este texto, o leitor encontrará uma versão sobremodo mais excelente e aperfeiçoada deste autor do que aquela que deu início à este estágio. Parafraseando a obra de Puccini, “*all'alba ho vinto!*”.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, v. 32, n. 01, p. 71-78, 2009.

CARNEIRO, I. B. S.; LIMA, V. C. S. ; GUERRA, M. E. C. . RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA CONFLUÊNCIA ENTRE MICROCOSMOS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS PARA 6º E 7º ANOS. In: **I ENCONTRO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, 2023, Fortaleza. Anais do I ENESSUP, 2023.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280022, 2023.

CUNHA, A. E. A História da Educação Privada Brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. **Revista FENEP**, 2013.

DA FONSECA, K. L.; DE SOUZA, R. F.; DA COSTA, G. V. Impacto da greve dos professores para a evasão dos alunos do curso de administração na UFAM. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 23, n. 1, p. 99-111, 2018.

⁴ Conceito desenvolvido pelo autor, que diz respeito ao fenômeno do acúmulo de tendências e teorias pedagógicas que são outorgadas aos discentes, que por vezes fogem de resultados de aprendizagem pautados em evidência. O termo “vivisseção” se aplica num contexto alusivo à obra de H. G. Wells, *A ilha do Dr. Moreau*, considerando os efeitos antinaturais da prática. Deve-se considerar que este conceito será melhor descrito em futuros trabalhos.

FLOR, L. E. F.; ANANIAS, L. C.; ANJOS, V. A. A importância das aulas práticas no ensino superior. **Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo), Curso de Especialização em Docência Universitária, Faculdade Católica de Anápolis**, 2013.

FREITAS, L. L.; RODRIGUES, R.; NOBRE-DA-SILVA, N. A. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.]**, v. 5, n. 2, p. 82–100, 2023.

FREYRE, G. **CAZA-GRANDE & SENZALA** – Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. 1º Tomo. 13ª ed. Livraria JOSE OLYMPIO Editora. Rio de Janeiro. 1966.

HOMRICH, M. T. Reflexões sobre as relações espaço-tempo: a sala dos professores. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 14, n. 2, p. 89-98, 2009.

HOPPE, H-H. **Democracia: o Deus que falhou**. São Paulo. Instituto Ludwig von Mises Brasil. 2014. 372p.

IÓRIO, A. C. F. Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca. 2014 In: **Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional: perspectivas e práticas dos professores de ensino regular e de**, p. 6802, Vol. 5. 2014.

LÁZARO, R. S. Greves no ambiente acadêmico: reivindicações por direitos e o impacto nas novas gerações de graduandos. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense**. Coordenação de Ciências Sociais. 2017.

MATTOS, M. B. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-issue/Universia**, vol. IV, núm. 10, pp. 135-142. 2013.

OLIVEIRA, A. B. DA S.; CASTRO JUNIOR, J. DE L. P.; MONTALVÃO, S. DE S. The myth of meritocracy: academicism and methodological flaws in Brazilian public recruitment. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 6, p. 694–720, nov. 2022.

OLIVEIRA, F. L.; MOTA, L. A.; SILVA, D. S.; NUNES, R. M.; MOTA, A. P. A.; SILVA JUNIOR, J. B. A. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]**, v. 10, n. 7, p. 16–39, 2024.

SCRUTON, R. **Como ser um conservador**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2020.

SILVA, O. P. E. Greve e ética na Universidade. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 80, p. 213–222, jan. 2014.