



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ANA RÉGIA ALMADA DE VASCONCELOS

ESTÁGIO CURRICULAR: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE
DO ACARAÚ – UVA

SOBRAL – CE

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ANA RÉGIA ALMADA DE VASCONCELOS

ESTÁGIO CURRICULAR: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE
DO ACARAÚ – UVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte

SOBRAL – CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Vasconcelos, Ana Régia Almada de

Estágio curricular: : a trajetória de formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA [recurso eletrônico] / Ana Régia Almada de Vasconcelos. -- Sobral, 2021.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 154 p. folhas.

Orientação: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte.

Dissertação (Ciências Sociais) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Estágio.. 2. Trajetórias. . 3. Saberes experienciais.. 4. Formação de professores.. I. Título.

ANA RÉGIA ALMADA DE VASCONCELOS

**ESTÁGIO CURRICULAR: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE
DO ACARAÚ – UVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.
Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Aprovada em Sobral – CE, 23 de Dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Orientador

Prof^a. Dr^a. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Examinadora Interna

Prof. Dr. Manoel Moreira de Sousa Neto
Professor Efetivo de Sociologia – SEDUC-CE
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, faço esse agradecimento a Deus: por me fazer acreditar e fortalecer a minha fé. A Ele, Senhor supremo, que todos os dias em oração me aconselhou e me acolheu, agradeço pela dádiva da vida e por chegar até aqui, embora tantos outros, por consequências da vida, tiveram seus sonhos interrompidos.

À minha família, meu alicerce e porto seguro. Por meio de ensinamentos, me transmitiram valores e edificaram meu caráter enquanto ainda não era apta a fazer isso sozinha. Um dos principais ingredientes para um trabalho bem feito é o amor, e ele, eu pude receber dos meus pais: João Batista e Rita, estes, que não tiveram muitas oportunidades na vida, deram a mim a maior herança que um pai ou uma mãe pode dar a um filho: o conhecimento, e esse venho adquirindo por meio da educação que eles me possibilitaram ter acesso. Agradeço também aos meus irmãos Ana Rita, João Víctor e Ronne (meu irmão de coração), pela parceria e por se fazerem sempre presentes em todos os momentos.

Às minhas amigas da vida, meu “trevo de quatro folhas”, Nayara, Suzana e Evilene, elas que com toda paciência e compreensão estiveram ao meu lado, principalmente nos momentos de ausência e quando a palavra mais proferida por mim era “Dissertação”.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial, à Eleunilce, Cilete e Luíza.

Aos meus companheiros de curso, pelas experiências e trocas que tivemos juntos, em especial, à Inês Mara (companheira de todas as horas), Adrianly, Áurea, Ruy, Herbert, Edvan e Ney, pelos quais nutro um carinho especial. Aos meus amigos de longa data, e também, colegas de Profsozio: Inês (Mariazinha), Karinnny e Lucas Eduardo que sempre me apoiaram e torceram por mim.

Agradeço imensamente a Universidade Estadual Vale do Acaraú e ao curso de Ciências Sociais, por sempre estarem de portas abertas para me receber. Ao PROFSOCIO e a CAPES, pela oportunidade e contribuição significativa para minha formação acadêmica e profissional.

Ao professor Joannes, pelo espaço fornecido durante suas orientações de Estágio, pelo acolhimento e solicitude em todos os momentos que precisei.

Aos estagiários, principais sujeitos dessa pesquisa, que me permitiram percorrer suas Trajetórias e me sensibilizaram com suas histórias e vivências. Sem vocês, a realização deste trabalho com certeza não seria possível. Muito obrigada!

Aos meus queridos Mestres(as) e Doutores(a), e acima de qualquer título, grandes Professores (a) que cotidianamente lutam, encorajam e se REIVENTAM...principalmente, em tempos “tão estranhos” quanto esses. Em especial, aos meus professores Diocleide, Isaurora, Marina, Isabel, Nilson, Joannes, Marcos Paulo e Rodrigo. Vocês, sem dúvidas são mestres(as) em dar a volta por cima, Doutores (as) em nos dar injeção de ânimo e professores(a) de respeito.

Ao professor Vinícius Limaverde, por todas as orientações e correções para que eu buscasse melhorar ainda mais no meu processo educacional e profissional, e que sobretudo, me apoiou nos momentos mais difíceis. Obrigada a você por ter aceitado ser meu Orientador e, mais que isso, por ter sido um grande amigo, incentivador e conselheiro durante todo esse tempo, com quem eu pude dividir angústias, inseguranças e medos. Muito obrigada!

Muitas foram as dificuldades enfrentadas. Durante esse percurso, não faltaram histórias de superação e realizações pessoais. Em agradecimento a esses, citados acima, que dou um toque de sentimento às palavras usadas neste trabalho. Vocês foram essenciais.

Gratidão!

Nota complementar de Agradecimentos...

Figura 1 – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (Campus Betânia)



Fonte: Ana Gláucia

Há quem duvide do sucesso e seriedade das universidades públicas. Há quem difame nossas universidades brasileiras, como espaços de balburdia e desordem instalada. Há quem desrespeite nossos pares, sejam eles professores, alunos ou pesquisadores. E muito tem se falado sobre educação e ciência, mas pouco tem se feito por elas. Seguimos receosos por um futuro incerto, que não permite depositar e impulsionar os nossos sonhos.

Na fotografia acima, apresento-lhes o “corredor dos sonhos” da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Nesse ambiente, assim como em outros lugares e *campus* de toda a Universidade, estão espalhadas as mais diversas representações simbólicas de sonhos e conquistas de milhares de alunos que já transitaram/transitam por esses espaços.

Assim como muitos, eu sou um destes, que durante a vida toda careceu da educação e do serviço público. Faço parte, daqueles jovens que sonharam em ingressar na universidade pública, que integram os dados estatísticos, levantados e registrados anualmente no “UVA em números”.

Somos advindos dos diversos municípios interioranos da Região Norte do Estado do Ceará. Percorremos, diariamente, quilômetros e mais quilômetros para termos acesso à universidade. E nesse trajeto, não nos faltam histórias de superação, garra e realizações pessoais para alcançarmos nossos objetivos. Somos filhos, pais, mães, irmãos e até avós, nas diversas famílias que sobrevivem de apenas uma renda mínima, ou inferior a essa, mas que esperançosos, sonhamos por mobilidade social e transformação de vida, por meio do conhecimento.

A UVA tem transformado muitas vidas, inclusive a minha... O sonho de cursar uma faculdade fez parte da minha vida e acredito que da maioria dos jovens que estiveram e que estão no ensino médio. Nela, tive a oportunidade de cursar uma graduação gratuita em Ciências Sociais. Neste espaço, fui estudante, bolsista e pesquisadora. Ao fazer um breve balanço da minha vida dentro da universidade e fora dela, refazendo todo um percurso, deparo-me com muitas conquistas. Hoje, ao retornar novamente à UVA, onde tenho vivenciado uma ampla formação, dessa vez, em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, em Sociologia, venho relembrar memórias e reviver sentimentos/emoções como a primeira vez em que pus os pés na universidade.

Ter novamente a oportunidade de inserção na universidade pública, de conhecer outros pesquisadores, partilhar ideias e experiências, aprender sobre diferentes temáticas de pesquisas... está sendo, sem dúvidas, uma experiência privilegiada. E como estudantes, pesquisadores e futuros profissionais da educação, temos uma grande responsabilidade e obrigação de juntamente com a universidade, retornar aos cidadãos, aqueles que nos proporcionam o direito de estudar naquilo que é público, e de fato de todos, inclusive daqueles que nunca tiveram as mesmas oportunidades: o nosso conhecimento, nossas pesquisas, nosso fazer profissional e o nosso servir. É por eles e para eles, sobretudo, que devemos pensar as nossas universidades, e conscientizar mais ainda a sociedade sobre a importância das universidades públicas, sobre o seu papel, que além de formar profissionais, tem uma

importante missão de produzir cultura, ciência e pesquisas que darão às nossas regiões, suporte à carências de políticas públicas e de desenvolvimento político e social à nossa população.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declara, oficialmente, um dos maiores colapsos enfrentado mundialmente: a Pandemia de Coronavírus, registrada como uma transmissão comunitária¹. No Brasil, ainda no mesmo mês, é notificada a primeira morte pela COVID-19, a primeira de milhares que ainda ocorreriam nos próximos dias, meses e até anos. Os números aumentavam eminentemente a cada minuto e a população já não fazia (e nem faz ainda) ideia da proporção desse fenômeno.

Quando se trata de um desastre, por exemplo, o grande número de mortes naturalmente torna-se assustador “naquele momento”, como o que ocorreu em Brumadinho (Minas Gerais), resultando na morte de “270 pessoas, incluindo oito desaparecidas²”. Com a pandemia, os números saltaram e a tragédia se prolongou durante muito tempo. Atualmente, estão registrados 614.681 mil³ óbitos pelo coronavírus no Brasil. Para muitos, não passam de números, mas para as famílias, são rostos conhecidos de entes queridos.

No campo político, decisões precipitadas são tomadas. Um verdadeiro “rodízio” de ministros da saúde. Duvidam da ciência, do SUS, de pesquisadores e profissionais... fazem “piadas” com as mortes, com máscaras e até com o próprio vírus... estivemos à mercê de um governo corrompido e sem controle. No entanto, mesmo diante de um caos instalado, há de surgir uma “dose de esperança”. Vacina sim, mas ELE NÃO! A população pede socorro e se organiza. A saúde vence! A ciência, o SUS e a vacina salvam! Depois de tantas perdas, sofrimento e incertezas, em 2021, chegam “doses de esperança”, totalizando um quantitativo de 372.577.092 vacinas⁴ distribuídas por todo o país, e 312.814.788 vacinas aplicadas.

A importância das universidades também se expressa, diante desse quantitativo. Sem universidades não há estudos, não há pesquisa, não há ciência, e tampouco, vacinas. Conscientes, portanto, de sua imensa relevância à sociedade, não permitamos o desrespeito e sucateamento de nossos espaços de educação e ciência. Universidade pública é “coisa séria” sim! É espaço de resistência, de diversidade, de transformação social e de esperança, por que não?

¹ Fonte: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>

² O rompimento de barragem em Brumadinho ocorreu em 25 de janeiro de 2019, provocando um grande número de óbitos. Conforme a *Wikipédia*, “foi o maior acidente de trabalho no Brasil em perda de vidas humanas e o segundo maior desastre industrial do século. Foi um dos maiores desastres ambientais da mineração do país”. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre, acessada em 02/12/2021.

³ Fonte: Site oficial do Ministério da Saúde.

⁴ Atualizada em 01/12/2021 às 15:13.

Uma nota de Agradecimento especial à UVA,
em nome de todas as Universidades.

Aos Professores, pesquisadores, cientistas e aos
profissionais da saúde que, apesar dos
desmandos do Governo Federal, cumpriram
com suas obrigações em meio à crise sanitária.

“Os caminhos que conduzem o homem ao saber
são tão maravilhosos quanto o próprio saber”.
(Johannes Kepler).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo, analisar o processo de constituição de saberes experienciais da docência junto a um conjunto de discentes do curso de licenciatura em ciências sociais da UVA, cujas trajetórias formativas, no decorrer dos quatro semestres de estágio curricular supervisionado, foram impactadas pela pandemia de COVID-19. O campo de análise adotado foi o curso de licenciatura em Ciências Sociais com base no componente curricular de Estágio ofertado pela UVA. O Estágio Curricular é considerado um espaço privilegiado à formação docente. Em 2002, a partir de um novo arranjo dado aos cursos de licenciatura do país, o componente teve sua carga horária ampliada para 400h. Em 2008, foi aprovada a Lei 11.788/08 que passou a regular as atividades de Estágio, dispondo de uma nova configuração e orientação vindo a declarar a necessidade do enfoque em interesses pedagógicos da escola e na formação do estudante. Na UVA, o componente curricular é orientado conforme a Resolução Nº 08/2016, estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, considerando a lei e Resoluções vigentes. Participaram, como sujeitos da pesquisa, três estudantes do curso de Ciências Sociais os quais vivenciaram a trajetória de Estágio. A metodologia utilizada deu-se em caráter qualitativo, desenvolvida a partir de análise documental, observações e, sobretudo, entrevistas presenciais e virtuais. As perspectivas e diálogos teóricos utilizados são de autores como Bourdieu (1996), Lahire (1997), Tardif (2012), entre outros. Os resultados obtidos evidenciaram que as participações dos estudantes no Estágio lhes possibilitaram construir saberes e “certezas” experienciais e, a partir disso, validar suas práticas docentes.

Palavras-chave: Estágio. Trajetórias. Saberes experienciais. Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the process of constitution of experiential knowledge of teaching with a set of students of the degree course in social sciences at UVA, whose formative trajectories during the four semesters of supervised curricular internship were impacted by the COVID-19 pandemic. The field of analysis adopted was the degree course in Social Sciences, based on the curricular component of Internship offered by UVA. The Curricular Internship is considered a privileged space for teacher training. In 2002, based on a new arrangement given to the teaching courses in the country, the component had its workload increased to 400 hours. In 2008, LEI 11.788/08 was approved, which now regulates Internship activities, with a new configuration and orientation, declaring the need to focus on the school's pedagogical interests and student training. At UVA, the curricular component is guided according to Resolution No. 08/2016, established by the Teaching, Research and Extension Council - CEPE, considering the law and current Resolutions. Three students from the Social Sciences course participated as subjects of the research, who experienced the trajectory of Internship. The methodology used was qualitative, developed from document analysis, observations and, above all, face-to-face and virtual interviews. The theoretical perspectives and dialogues used are from authors such as Bourdieu (1996), Lahire (1997), Tardif (2012), among others. The results obtained showed that the students' participation in the Internship allowed them to build experiential knowledge and “certainties” and, from that, validate their teaching practices.

Keywords: Internship. trajectories. Experiential knowledge. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro Acadêmico de Ciências Sociais
CCH	Centro das Ciências Humanas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DEG	Diretoria de Ensino <i>de</i> Graduação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUPEs	Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia
OCN's	Orientações Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PEC	Plano de Execução Curricular
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNC's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia
PROGRAD	Pró- Reitoria de Ensino de Graduação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo entre a matriz 2011 e matriz 2014 do curso de Ciências Sociais da UVA.....	49
Tabela 2 – Distribuição de carga horária das atividades do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UVA.....	51
Tabela 3 – Levantamento de alunos matriculados no Estágio Curricular em Ciências Sociais referente aos anos 2012 a 2020.....	52
Tabela 4 – Orientações para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Ciências Sociais (Etapa I, II, III, IV).....	54
Tabela 5 – Caracterização dos Estagiários entrevistados.....	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ESTÁGIO CURRICULAR E A CONSOLIDAÇÃO DE MODELOS FORMATIVOS.....	25
2.1	A trajetória do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores no Brasil.....	25
2.2	Caracterização da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e sua proposta de Estágio Curricular Supervisionado.....	37
2.3	Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: A formação do professor pesquisador.....	43
3	TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES.....	57
3.1	O perfil dos estagiários do curso de Ciências Sociais da UVA.....	58
3.2	Rodrigo.....	61
3.2.1	<i>O perfil social e a trajetória pessoal.....</i>	<i>62</i>
3.2.2	<i>A trajetória estudantil.....</i>	<i>63</i>
3.2.3	<i>A trajetória na Universidade.....</i>	<i>65</i>
3.2.4	<i>A aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial.....</i>	<i>68</i>
3.3	Carla.....	75
3.3.1	<i>O perfil social e a trajetória pessoal.....</i>	<i>75</i>
3.3.2	<i>A trajetória estudantil.....</i>	<i>76</i>
3.3.3	<i>A trajetória na Universidade.....</i>	<i>78</i>
3.3.4	<i>A Aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial.....</i>	<i>82</i>
3.4	Leandro.....	90
3.4.1	<i>O perfil social e a trajetória pessoal.....</i>	<i>90</i>
3.4.2	<i>A trajetória na Universidade.....</i>	<i>92</i>
3.4.3	<i>A Aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial.....</i>	<i>95</i>
4	PERCURSOS E MUDANÇAS: A CONSTITUIÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL.....	101
4.1	A primeira aproximação com a turma de Estágio I na universidade.....	101
4.2	As observações durante as Orientações de Estágio na universidade.....	104
4.3	As observações durante as visitas dos estagiários à escola-campo.....	110
4.4	Os efeitos da Pandemia nas atividades de Estágio.....	119
4.5	“Professor, o que você sabe?”	124

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação desenvolve como temática central de análise o “Estágio Curricular: A trajetória de formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA”, sendo apresentada como requisito de qualificação ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO. Objetiva-se analisar o processo de constituição de saberes experienciais da docência junto a um conjunto de discentes do curso de licenciatura em ciências sociais da UVA, cujas trajetórias formativas no decorrer dos quatro semestres de estágio curricular supervisionado foram impactadas pela pandemia de COVID-19.

O Estágio supervisionado é considerado um espaço privilegiado à formação docente por se constituir como um momento de aprendizagem prática dos licenciandos em seus futuros campos de atuação profissional, contribuindo na percepção de elementos e práticas presentes no âmbito escolar e possibilitando um exercício de articulação entre teoria e prática, de modo que integre a prática vivenciada na escola aos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, uma vez que todas as disciplinas ofertadas na matriz curricular contribuem de maneira significativa para uma formação completa em que o licenciando constitua-se como professor e pesquisador. Além disso, nas experiências apanhadas como estagiários, os licenciandos reproduzirão ações em sala de aula, a partir de sua interação com outros agentes, o que constituirá um *habitus*. “Os *habitus* podem transforma-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional”. (TARDIF, 2002, 49).

O interesse neste objeto de pesquisa constituiu-se por um viés pessoal e profissional. Durante minha trajetória acadêmica no curso de Ciências Sociais da UVA, minha experiência enquanto estagiária, possibilitou-me ingressar no âmbito escolar e a partir de um novo olhar, percebê-la enquanto pesquisadora e experimentar a prática cotidiana em sala de aula. Também parto da premissa levantada por Tardif (2012) ao afirmar em seus estudos, que quando os professores são interrogados sobre seus “saberes profissionais”, eles não formulam conceitos teóricos de suas próprias atividades, mas buscam de maneira palpável, elucidar sobre o que fazem de forma prática. Dessa forma, considerando o estágio como um momento inicial para a construção do “aprendizado por experiência”, propus-me analisar a trajetória dos estagiários, de modo que compreendesse, como eles experimentam a prática do cotidiano docente.

Em nosso país, o Estágio Curricular Supervisionado passou por um longo processo de aperfeiçoamento. De acordo com Andrade e Resende (2010), podemos analisar esse processo a partir de dois períodos: um anterior à LDB Nº 9394/96 e outro posterior à referida lei. Durante o primeiro período, no que compete à formação docente, o Estágio esteve incorporado nas disciplinas pedagógicas, que além de limitadas, eram inconstantes no currículo das Escolas Normais. Após a implementação da nova LDB, o sistema educacional deparou-se com diversas mudanças, tendo que se adaptar a novas exigências e orientações.

A fim de superar modelos anteriores, contrapondo-se à formação “3+1” e à dicotomia entre cursos de bacharelado e licenciatura, foram implantadas Diretrizes Curriculares a partir das Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e Nº 02/2002, estipulando 400h para o Estágio Supervisionado. Em 2008, foi aprovada a Lei 11.788/08 que passou a regular os Estágios, dispondo de uma nova configuração, vindo a declarar, a necessidade do enfoque em interesses pedagógicos da escola e na formação do estudante, incluindo o Estágio como componente curricular fundamental dentro desse processo. Em 2015, mediante a Resolução CNE/CP Nº02/2015 estabeleceram-se novas DCN’s voltadas à formação inicial e continuada de professores. No entanto, além de vivenciar um momento de transição das DCN’s de 2015, as IES passam por um processo de adaptação à Reforma do novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), gerando assim, a necessidade de se adequar também às novas demandas da Resolução CNE/CP Nº02/2019 e aos direcionamentos da BNCC que incidem sobre a formação inicial docente.

Mediante aprovação junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em 20 de abril de 2016, foram criadas as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de graduação da UVA, conforme a Resolução Nº 08/2016, considerando a lei vigente Nº 11.788/08 e a Resolução Nº 02/2019 CNE. O curso de Ciências Sociais, a fim de atender às normativas estabelecidas, através de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), vem orientar o cumprimento do Estágio supervisionado na modalidade de licenciatura.

Além das novas normativas, o atual contexto de pandemia constitui-se como um desafio adicional a ser considerado nesta pesquisa. Através da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020 baixada pelo MEC, foi estabelecida a substituição das disciplinas presenciais por atividades remotas, inclusive, ao que compete ao Estágio. A Resolução Nº 481/2020, estabelecida pelo CEE, indica o procedimento a ser adotado para que o estágio supervisionado possa ocorrer no Estado do Ceará nas IES estaduais, deixando as atividades de Estágio a critério das universidades. Diante desse cenário, estudantes e professores demonstraram insatisfação,

alegando que as atividades remotas acarretariam grandes prejuízos, principalmente, para execução dos estágios e vivências das práticas pedagógicas.

Dessa forma, buscamos perceber como os licenciandos experimentam sua trajetória de formação inicial a partir do Estágio Curricular no contexto da pandemia de COVID-19, a fim de compreendermos: Como o Estágio influencia na escolha profissional dos futuros professores de Sociologia? Como os estudantes vivenciaram as atividades de Estágio durante a pandemia de COVID-19? Como o processo inicial de constituição do saber experiencial e de formação do *habitus* docente foi impactado pelo desenvolvimento das atividades remotas de ensino durante a pandemia de COVID-19?

Apresentamos, como linha de embasamento teórico, alguns autores que trazem consigo eixos de discussões que ajudarão a abordar tal problemática ajustando-a a estudos que retratem conceitos como: estágio curricular, formação inicial de professores, trajetórias formativas, saberes docentes, experiências e *habitus*.

Tardif (2002), traz importantes reflexões em relação à constituição dos saberes docentes e a relação do professor com seus próprios saberes, o qual não está limitado a uma transmissão de conhecimentos estabelecidos. O autor identifica que a prática docente é permeada por diversos saberes de caráter plural. Conforme sua definição, os saberes docentes são aqueles provenientes “da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

No entanto, Tardif (2002) evidencia a aquisição dos saberes experienciais. Segundo ele: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 39). Neste sentido, o *habitus* e a experiência nos ajudam a compreender que a prática cotidiana do professor se valida por meio de suas próprias ações. Essa prática só poderá se firmar na sua interação com outros sujeitos e no cotidiano de sua prática.

Nesta análise, buscamos como objetivo geral, compreender o processo de constituição de saberes da docência junto a um conjunto de discentes do curso de licenciatura em ciências sociais da UVA, cujas trajetórias formativas, no decorrer dos quatro semestres de estágio curricular supervisionado, foram impactadas pela pandemia de COVID-19. Assim, traçamos como objetivos específicos: descrever como as resoluções e a legislação vigentes sobre estágio supervisionado, no âmbito nacional e estadual, orientam, estruturam e regulamentam a efetivação desse componente curricular no curso de licenciatura em ciências sociais da UVA; Analisar a percepção dos licenciandos sobre a constituição de saberes

pedagógicos, saberes específicos do campo das ciências sociais e saberes curriculares; Investigar a dinâmica formativa do estágio supervisionado, no âmbito da universidade, a partir da interação entre orientadores e estagiários; Compreender a dinâmica formativa na escola-campo, considerando-se as especificidades de sua realização de forma presencial antes da pandemia de COVID-19 e seu desenvolvimento de forma remota em virtude das necessárias medidas de distanciamento social.

Todo campo de análise exige do pesquisador métodos e estratégias que permitam-lhe uma aproximação com o objeto de pesquisa. Dessa forma, ao propor uma investigação acerca do Estágio Curricular com base na trajetória formativa dos professores de Sociologia da UVA, adoto, nesta pesquisa, uma análise de caráter qualitativo, onde a preocupação do pesquisador é o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma trajetória, como aponta Goldenberg (2004).

Para contemplar os objetivos deste trabalho, antes de adentrar de fato ao campo de análise, realizou-se, inicialmente, um levantamento teórico e documental a fim de reunir trabalhos que discutissem o Estágio curricular na área da Sociologia e documentos oficiais (Leis, resoluções, orientações e ementas de conteúdos programáticos acerca do Estágio na UVA, PPC) para que se estabelecesse, antes de tudo, um conhecimento prévio sobre alguns contextos e, posteriormente, contribuíssem também como material de análise no decorrer da pesquisa. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a utilização de documentos em uma pesquisa torna-se relevante pela riqueza de informações que o pesquisador poderá extrair, possibilitando um maior “entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Os documentos tratados aqui foram obtidos através de pesquisas virtuais em sites oficiais (federal e estadual), bem como no banco de documentos institucionais dispostos na Coordenação do Curso de Ciências Sociais da UVA.

Utilizei, neste trabalho, técnicas que possibilitaram um maior envolvimento com o campo e sujeitos em análise, de modo que, como pesquisadora, pudesse construir uma relação de troca e diálogo. Dessa forma, por meio de técnicas etnográficas, observação participante e entrevistas, é possível “documentar o não documentado” como aponta André (2002), tentando assim, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano do fazer pedagógico. Esses procedimentos, tornam-se fundamentais para a compreensão de como acontece o processo de formação inicial dos professores de Sociologia dentro da universidade e como o estagiário em sua trajetória, experimenta a vivência do contexto escolar por meio do estágio

curricular. Para isso, buscou-se realizar então, as primeiras aproximações com os principais sujeitos envolvidos no processo de Estágio.

O primeiro contato com o grupo de estudantes e com o professor orientador foi estabelecido a partir do “Estágio I - Prática do trabalho docente I” (momento inicial do Estágio na universidade), quando fui apresentada a uma determinada turma no curso de Ciências Sociais da UVA, da qual passei a ser integrante e participante das aulas junto aos estagiários. O ingresso na turma de imediato causou-me certo estranhamento, ao confrontar anos anteriores, inclusive quando vivenciei o estágio durante minha formação inicial. Atualmente, observa-se um número bem mais reduzido de alunos que chegam ao Estágio I, e isso gera estranheza, pelo fato de que há alguns anos as turmas eram numerosas⁵, em sua maioria de um mesmo período. A turma a qual passei a acompanhar contava com 05 alunos matriculados e de períodos distintos, desse quantitativo, apenas três alunos prosseguiram a etapa I e outros dois realizaram trancamento de disciplina.

A primeira estratégia de pesquisa teria como ideia inicial, o acompanhamento gradual dos estagiários, em todo o seu processo de formação, de modo que ao longo da pesquisa essa análise se intensificasse e assim, seguissemos juntos a cada etapa (I, II, III, IV). A partir dessa estratégia, pude estabelecer um maior contato com os estagiários e com o professor orientador de Estágio. Com o professor, o contato deu-se de forma instantânea, havendo uma troca mais mútua de diálogo e informação, de maior acolhimento com minha pesquisa. Com os estagiários, essa relação precisou ser construída aos poucos.

A princípio, notava-se pouca interação entre a turma, se estabelecendo algum tipo de diálogo somente quando direcionado ao professor ou através da mediação deste. Provavelmente, isso ocorria, pelo fato de os licenciandos não cursarem o mesmo período de graduação e as aulas acontecerem quinzenalmente, o que inibe a construção dessas afinidades. Como pesquisadora, também sentia certa dificuldade em manter uma afinidade com a turma, embora todos tivessem se prontificado em ajudar-me com a pesquisa, havia certa resistência, talvez pelo fato de sentirem-se avaliados ou intimidados com minha presença.

A relação com os estagiários constituiu-se de fato, a partir de um maior convívio durante as aulas e através de redes sociais como *WhatsApp*. Para isso, criei um grupo da turma utilizando o aplicativo como ferramenta de comunicação. O grupo possibilitou um contato maior com os estagiários, promovendo diálogos sobre as possibilidades de pesquisa,

⁵ Conforme levantamento na Tabela 3, realizado a partir dos registros de matrículas em Estágio no Curso de Ciências Sociais da UVA, em 2012.1 (semestre em que cursei a primeira etapa do Estágio) consta um total de 24 alunos matriculados na turma de Estágio Supervisionado I.

informações sobre as idas à escola, e inclusive, como espaço de fornecimento de materiais e documentos de Estágio, e socialização de informes sobre a disciplina entre eles mesmos. Com isso, pude me dirigir a cada um individualmente e ir mantendo uma relação de cordialidade e de trocas.

Durante esse processo, pude adentrar também no âmbito escolar e, juntamente com dois estagiários, estabelecer um contato com o professor supervisor de Sociologia, gestores e alguns alunos. Dos três estagiários matriculados, acompanhei na escola-campo apenas dois: Leandro e Suzana, que optaram pela mesma instituição de ensino para realização do estágio, estando situada na cidade de Massapê-CE, denominada atualmente como EEMTI Governador Adauto Bezerra. O outro estagiário realizava suas atividades em uma escola-campo da cidade de Sobral-CE, contudo, por questões de trabalho suas idas à escola eram sempre imprevisíveis, impossibilitando, uma organização prévia para acompanhá-lo. Dessa forma, a seleção dos estagiários para acompanhamento à escola-campo, citada anteriormente, deu-se a partir da possibilidade de deslocamento por estar situada em uma cidade de fácil acesso, e principalmente, pela disponibilidade dos estagiários em dias e horários que me permitiam organizar-me com antecedência.

Ao adentrar nas dependências da escola, foi possível realizar os primeiros registros de como se estabelece a relação dos estagiários com os sujeitos inseridos naquele contexto, suas experiências como observador/pesquisador e sua integração na simulação da prática docente. Segundo Goldman (2006) a observação participante, significa captar ações e os discursos em ato, o que consiste no meio privilegiado para a elaboração de teorias etnográficas. Na condição de pesquisadora, buscava vivenciar junto aos estagiários a experiência que a escola-campo lhe ofereciam.

Os registros de campo foram essenciais na escola e na universidade. O diário de campo, esteve presente não apenas como um instrumento de coleta/registro de dados, mas sobretudo como um bom companheiro, com quem pude dividir angustias, desafios e relações nutridas em campo. Através dele, conforme Weber (2009), tornou-se possível “relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas” (WEBER, 2009, p. 158).

A “escrita” tornou-se também fundamental, pois tudo o que foi percebido em campo foi relatado através dela. Assim, tudo o que foi apreendido na oralidade, foi devidamente ajustado na escrita. Calvino (2000) aponta a importância dessa técnica que abrange a “palavra escrita”. O autor nos faz perceber a importância do pesquisador entrar num mundo “não escrito” e através de sua pesquisa escrevê-lo, a partir das suas observações e de seus estudos. Assim,

afirma-se a importância dos registros de campo, onde se fez necessário a utilização do diário de campo como instrumento de registro de elementos importantes, relatos e observações.

A segunda estratégia de pesquisa deu-se a partir da necessidade em ajustar sua ideia inicial, que era de acompanhar uma única turma nas quatro etapas de estágio, tendo em vista alguns fatores. Um desses fatores, estaria relacionado ao tempo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que perduraria por dois anos, tempo limite para a conclusão do Programa de Mestrado (PROFSOCIO), isso inviabilizaria a conclusão da pesquisa e escrita do trabalho final em tempo hábil. A partir disso, busquei participar de outras atividades desenvolvidas na universidade que reunissem estagiários de outras turmas e de todas as etapas do Estágio, para dar prosseguimento à análise sobre a trajetória dos estagiários.

Participei do “I Ciclo de debates do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais” a convite de professores que conheciam meu interesse de pesquisa. O Ciclo de conversas foi promovido por três professores do curso e também orientadores de estágio, a fim de reunir estagiários de todas as turmas das etapas I, II, III e IV, para socializar experiências de pesquisa nas escolas, exibição de registros fotográficos e debate. Cabe salientar, que o evento possibilitou o contato com mais três estagiários: Letícia, Rodrigo e Carla, cujos perfis, dos dois últimos, foram analisados e serão mencionados nos capítulos seguintes. A observação direta nos dois dias de eventos possibilitou não só traçar uma nova estratégia de conduzir a pesquisa, como permitiu uma aproximação com outros estagiários, e assim, obter um conhecimento prévio das experiências vivenciadas por eles nas escolas.

Assim, pude dar prosseguimento à pesquisa utilizando a entrevista como técnica indispensável na compreensão dos diferentes contextos vivenciados pelos estagiários. Para Minayo (1994), “a entrevista não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada, onde suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva”. (MINAYO, 1994, p. 57).

Vale destacar aqui a importância da “fala” e da “escuta” para essa técnica. Conforme Portelli (2010), cabe ao pesquisador valorizar a fala do entrevistado e saber escutar o que ele tem a nos dizer. Para isso, buscou-se estruturar um roteiro de entrevistas dirigido aos estagiários, afim de nos conduzir a um caminho percorrido a partir de suas falas, nos possibilitando reconstituir e contemplar seus principais trajetos de formação. Deste modo, o roteiro se constituiu a partir de três blocos. O Bloco I: “Trajetória pessoal e estudantil”, compreende a origem social e cultural dos licenciandos, tendo em vista, suas localidades de

origem, profissão e capital cultural de seus pais, suas sociabilidades, as experiências vivenciadas durante a educação básica, dentre outras questões.

O Bloco II: “Trajetória formativa na universidade”, abrange seu percurso acadêmico, os motivos que levaram o estagiário a optar pelo curso de Ciências Sociais, quais atividades desenvolvem/desenvolveram no curso, a descrição de suas experiências nesse contexto, dentre outras questões. O Bloco III: “Trajetória formativa no Estágio curricular”, envolve as experiências vivenciadas no Estágio supervisionado, sua contribuição na escolha profissional, atividades realizadas, expectativas sobre o trabalho docente, dentre outras questões.

Com base no roteiro estruturado, foram realizadas apenas duas entrevistas presenciais na universidade, com duração aproximada entre uma hora e trinta minutos e duas horas. No entanto, diante do contexto da pandemia, todas as atividades foram suspensas e a pesquisa naquele momento foi cessada.

Considero esse momento como um “divisor de águas”, pois a partir de então foi necessário reajustar meu objetivo de pesquisa, estudar novos métodos e tentar executá-los. Os meios virtuais como o *Whatsapp* e o *Google Meet*, tornaram-se novas ferramentas por contribuírem na “aproximação” com meus interlocutores, mesmo que distantes fisicamente. Tais mídias se tornaram canais de comunicação essenciais, principalmente, no atual momento de isolamento social que estávamos vivenciando. Para Flick (2009), a entrevista *online* é uma possível ferramenta, para pesquisas qualitativas, pois possibilita ao pesquisador que entre em contato com seu entrevistado por meio de uma sala de bate-papo, onde poderá trocar de forma direta, perguntas e respostas em tempo real.

Dessa forma, passei a utilizar a pesquisa online, via *Google Meet*, como ferramenta para continuar conduzindo meu trabalho. Um novo roteiro precisou ser elaborado, tendo em vista os últimos acontecimentos, os quais trouxeram também novas vivências aos estudantes. As entrevistas foram realizadas individualmente, com Rodrigo, Carla e Leandro, com duração de aproximadamente duas ou três horas, tempo que presencialmente seria otimizado. As conversas foram gravadas em tempo real, com o consentimento dos três estudantes, de modo que viabilizasse a transcrição das entrevistas em tempo hábil e respeitando o anonimato dos entrevistados.

O contexto de pandemia trouxe uma problemática para todos, inclusive, para a realização desta pesquisa. A paralisação das atividades acadêmicas e escolares acabou inviabilizando nossa estadia em campo (minha e dos estagiários), quebrando nosso ritmo de pesquisa das atividades de Estágio, como também das relações que ambos vínhamos

construindo em campo. Durante esse período, Suzana que contribuía com essa pesquisa desde a etapa inicial de Estágio teve que solicitar trancamento durante o período de atividades remotas, tendo em vista, a resolução de algumas questões pessoais. Letícia, estagiária que conheci durante o ciclo de debates, não pôde continuar contribuindo com a pesquisa devido ao acúmulo de atividades acadêmicas e trabalhistas que se intensificaram ainda mais no período pandêmico, impossibilitando sua participação na pesquisa.

A pandemia, no geral, mudou completamente a rotina de todos nós, passamos a trabalhar mais horas em casa e a resolver tudo remotamente, o que acabou aumentando mais ainda nossa jornada de trabalho. Outros fatores também acarretaram diversas dificuldades, como problemas de ordem emocional, financeira e de saúde, com familiares e amigos acometidos pela COVID-19.

A referida pesquisa trata-se, portanto, de uma consolidação de dados obtidos, a partir do percurso traçado até aqui. Dessa forma, a dissertação apresenta como arranjo, três seções, que serão organizadas da seguinte forma: O Capítulo I, abordará uma discussão teórica acerca do Estágio curricular, conduzida a partir de uma análise documental de Leis e Resoluções de Estágio em âmbito nacional. Ainda nessa seção, caracterizou-se a UVA enquanto instituição formadora que adota o Estágio curricular em seus cursos de licenciatura, amparada por sua Resolução institucional e, em seguida, o Curso de Ciências Sociais da UVA, atendendo às normas nacionais e institucionais, através de seu PPC.

O Capítulo II vem traçar o perfil dos estagiários, importantes agentes no processo de Estágio, a partir de suas trajetórias pessoais, estudantis e acadêmicas, demonstrando a aquisição de saberes disciplinares a partir de suas trajetórias na universidade. O Capítulo III aborda o relato de minha experiência a partir de minhas próprias observações enquanto pesquisadora na universidade e escola-campo, o relato dos estudantes a partir de suas experiências na universidade e escola-campo, tendo em vista os efeitos da pandemia. Além disso, o capítulo traz uma análise acerca dos saberes experienciais incorporados pelos estudantes durante a experiência do estágio.

2 ESTÁGIO CURRICULAR E A CONSOLIDAÇÃO DE MODELOS FORMATIVOS

O capítulo que se inicia aborda um breve panorama da trajetória do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores no Brasil, evidenciando o processo de disputas na legislação educacional brasileira, que ao longo do tempo, promoveram diversas mudanças na configuração dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, na estrutura do Estágio dentro dos cursos de licenciatura. Em seguida, expõe uma sucinta caracterização da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA enquanto instituição formativa em nível superior de cursos de Bacharelado e Licenciatura. Ainda no mesmo tópico, dispomos de uma exposição sobre a atual situação do Estágio Curricular na universidade, orientado conforme a Resolução Nº 08/2016, estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, considerando a lei vigente 11.788/08 e a Resolução Nº 02/2019 CNE. O final deste capítulo, discorre sobre o Curso de Ciências Sociais da UVA, adotado como campo de análise, abordando elementos importantes do seu PPC, tendo em vista as orientações que competem à modalidade de licenciatura e ao Estágio Supervisionado. Além disso, tratamos de maneira sucinta, nesta parte inicial, sobre as primeiras orientações sanitárias adotadas pela universidade e pelos cursos de graduação frente ao estado de isolamento social, momento vivenciado durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.1 A trajetória do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores no Brasil

O Estágio Curricular Supervisionado tem sido um campo relevante, voltado à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura. Como espaço formativo, tem possibilitado a compreensão da prática docente, tornando-se uma atividade curricular fundamental para a consolidação de modelos formativos que melhor preparem o futuro professor, para o enfrentamento de demandas da prática pedagógica, Pimenta e Lima (2017).

Contudo, o Estágio Curricular passou por um longo processo de mudanças e aperfeiçoamento para, então, ser definitivamente implantado nas universidades brasileiras, tal como está configurado em seu atual modelo. Historicamente, o Estágio carrega em seu próprio conceito, um contexto de mudanças, “passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172).

Em nosso país, o processo de disputas que proveram mudança e aperfeiçoamento do Estágio repercutem na legislação educacional brasileira. De acordo com Andrade e Resende (2010), podemos analisar esse processo a partir de dois períodos: um anterior à LDB Nº 9394/96 e outro posterior à referida lei. Durante o primeiro período, no que compete à formação docente, o Estágio esteve incorporado nas disciplinas pedagógicas, que além de limitadas, eram inconstantes no currículo das Escolas Normais.

As primeiras escolas voltadas para a formação de professores no Brasil estabeleceram-se no século XIX, quando em 1835 foi instalada a primeira Escola Normal, localizada na cidade de Niterói – RJ. Nos anos seguintes, foram criadas em diversas províncias, outras escolas. Em 1836, instalou-se uma Escola Normal na Bahia, em 1840 em Ouro Preto (Minas Gerais), em 1845 no Estado do Ceará, em 1846 em São Paulo, entre outras. Tais escolas traziam como principal discurso a formação e a qualificação dos futuros docentes, no entanto, o principal objetivo desses estabelecimentos, não era a formação nem o aperfeiçoamento intelectual dos professores, mas a disseminação da civilidade e da ordem nas camadas populares, por meio do trabalho desses profissionais. De acordo com Didone ([s.d.]), estas “sem recursos, não fazem mais que promover uma educação aristocrática e elitizante e, no que se refere à instrução pública, um ensino fraco, restrito a pouco e centrado nos rudimentos de leitura, escrita e cálculo”. (DIDONE, [s.d.], p. 4).

Em 1880, foi fundada no Brasil a Escola Normal pública, gratuita e mista, trazendo um extenso currículo enciclopédico que pouco contribuía para a formação docente, contendo apenas a disciplina de “Pedagogia e Metodologia” voltada ao ensino. O estágio, enquanto prática de ensino, embora estivesse incluído na referida disciplina, não era de fato cumprido.

O currículo extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias contém, nos quatro anos do curso, apenas uma cadeira referente ao ensino - a de Pedagogia e Metodologia - que se desenvolve somente no curso de Ciências e Letras, na segunda série como Pedagogia e Metodologia Elementar e na quarta série como Pedagogia e Metodologia Geral. (ACCACIO, [s.d.], p. 3).

A partir de 1890, o Curso Normal é ampliado para cinco anos instituindo as “ciências abstratas”, conforme identificadas por Comte. Como consequência disso, a disciplina de Pedagogia se ausenta de seu currículo, embora ainda se pensasse na criação da Escola de Aplicação, a qual funcionaria durante o dia, como anexo da Escola Normal e dentro de seu próprio prédio, onde os discentes aprovados nas duas séries iniciais poderiam praticar. Diante disso, a prática passou a se desenvolver sem nenhum embasamento teórico de teor educativo. Accacio ([s.d.]).

A retomada do curso de Pedagogia ocorreu somente em 1897, quando um novo arranjo foi dado ao ensino público municipal do Rio de Janeiro, de onde surgiram as diretrizes direcionadas ao ensino brasileiro. Com isso, a formação pedagógica ganhou uma maior relevância, onde passou-se a exigir o Estágio com uma duração de seis meses na escola primária, permanecendo até 1906. (ACCACIO, [s.d.]).

A vinculação entre a Escola de Aplicação e a Escola Normal, ocorreu somente em 1914, proporcionando, ainda que superficialmente, alguma junção entre teoria e prática, bem como a compreensão de que tal vínculo seria relevante para a formação do professor. O exercício prático tornou-se de fato uma preocupação apenas no século XX, no limiar de 1920 e 1930, quando houve algumas modificações nas Escolas Normais, segundo Accacio, ([s.d.]).

Em 1931, implantou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, criando Faculdades de preparação ao magistério. Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, precursora da UFRJ. Anos depois, com a reforma universitária de 1965, a Universidade do Brasil tornou-se UFRJ. De acordo com Andrade e Resende (2010), em 1939, o Decreto-Lei Nº 1.190/39 estabeleceu a criação e a implantação de um curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, estruturado da seguinte forma: ao longo de três anos formaria bacharéis com habilitações em diversas áreas, tais como história e geografia, matemática, etc, e estipulou que a formação para o magistério seria proporcionada pelo Curso de Didática, que duraria apenas um ano.

Instituiu-se então, o modelo de formação “3+1”, que perdurou por muitos anos no Brasil, colocando em evidência os cursos de bacharelado, voltados para a formação de conhecimentos específicos, e minimizando os cursos de licenciatura, voltados à formação de conhecimentos pedagógicos. De acordo com Handfas (2008), o modelo “3+1” constituía em três anos de bacharelado, onde o licenciando tinha um aprofundamento de conhecimentos específicos voltados à sua área de formação, e um ano de licenciatura como um complemento de conhecimentos pedagógicos, para aqueles que desejavam obter o título de professor.

É importante ressaltar que Colombo e Ballão (2014) evidenciam que em 1942, houve o surgimento das primeiras normas legais que regulamentavam a prática do Estágio em estabelecimentos industriais como mera atividade de trabalho e fortalecimento de mão de obra barata:

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecendo as bases de organização e de regime do ensino industrial (equivalente ao secundário). Nesta Lei, o estágio foi definido como “um período de trabalho” realizado pelo estudante em alguma indústria, sob o controle de um docente. 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).

Ainda na década de 40, no ano de 1946, é decretada a Lei Orgânica nº 8.530/46 que passou a determinar o Ensino Normal, trazendo uma proposta de currículo único para todos os estados brasileiros, a fim de garantir uma formação docente que seria indispensável para as escolas primárias. Além disso, a lei tinha como objetivo, capacitar gestores para estarem a frente dessas escolas, expandir conhecimentos e estratégias voltadas à educação infantil, como também, promover a extensão e aumento de disciplinas, segundo Andrade e Resende (2010).

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob Nº 4.024, que não chegou a provocar mudanças na formação do professor. A ideia de prática, nesse período, limitava-se à reprodução de moldes teóricos efetivados até então. De acordo com Andrade e Resende (2010), somente no ano seguinte, em 1962, foi estabelecido o Parecer 292/62 pelo Conselho Federal de Educação - CFE o qual determinou que as práticas de ensino fossem configuradas como Estágio Supervisionado, tornando-se um componente mínimo curricular que deveria ser cumprido, obrigatoriamente, por todos os cursos de formação docente naquele período.

O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga horária das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real”. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

De acordo com o parecer 292/62, estabelecido pelo CFE, as práticas de ensino deveriam ser configuradas como Estágio Supervisionado, tornando-se um componente mínimo curricular obrigatório em todos os cursos de formação docente daquele período. No entanto, a prática passou a ser vista como uma espécie de treinamento e o Estágio Supervisionado permaneceu ao longo das décadas respaldado por um pensamento tecnicista, contido no modelo de formação docente “3+1”, onde o Estágio poderia ser desempenhado apenas no último ano das licenciaturas.

Em 1964, com o golpe militar, o tecnicismo se intensificou cada vez mais e a educação do país passou a aderir ao ensino profissionalizante em instituições de segundo grau. Dentro dessa proposta, a Prática de ensino seria preocupação da Didática e funcionaria como

uma proposta de Estágio nas escolas. No entanto, a política de Estágio, instituída em 1942, continuou sendo reproduzida por muitos anos, trazendo sempre em evidência o interesse das empresas.

No ano de 1969, em conformidade com o regulamento do Parecer 627/69, estabeleceu-se ao Estágio Supervisionado um tempo mínimo de 5% da carga horária dos cursos. Com a vinda do tecnicismo, o Ensino Normal passou a figurar como uma das habilitações profissionais disponíveis aos estudantes dos últimos anos da educação básica. Conforme Andrade e Resende (2010), o ensino primário, secundário e colegial converteram-se ao 1º e 2º graus, ocasionando às instituições de segundo grau, uma intensa concepção profissionalizante, atribuindo ao curso Normal uma característica de habilitação específica. Com a aprovação do Parecer CFE 349/72, a prática de ensino de fato tornou-se responsabilidade da Didática, sendo realizada em uma proposta de Estágio Supervisionado nas escolas da comunidade, favorecendo uma comunicação entre escolas e empresas. Em relação ao Estágio, a Lei nº 6494/77 regida pelo Decreto Nº 87.497/82, tornou-se norteadora dos estágios em geral, inclusive do estágio voltado à formação de professores, até o surgimento da Lei Nº11.788/08.

Os anos de 1980 foram marcados por protestos de professores que lutaram pelo reconhecimento das instituições escolares como campo para o exercício das práticas sociais. Com a inserção de estudantes advindos das classes menos favorecidas, a partir do aumento no número de vagas nas escolas, surgiu a necessidade de instalar outros cursos. Para isso, “era preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor comprometido com a transformação social” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 238). Contudo, é importante ressaltar, que a formação do professor ainda era limitada as disciplinas pedagógicas e ao próprio Estágio Supervisionado que ocorriam no último ano de graduação, conforme o modelo estabelecido como “3+1”. Assim, as disciplinas voltadas à formação de professores eram tratadas como se fossem totalmente desvinculadas das demais disciplinas do curso, que por sua vez, eram voltadas à formação de bacharéis ou pesquisadores. A partir disso, se fortalecia cada vez mais a dicotomia existente entre a formação específica e a formação pedagógica.

Na década seguinte, em 1990, o cenário educacional passou por algumas reformas a partir da implantação de novas legislações no país. O professor, inserido nesse contexto, ocupou um papel relevante por ser um sustentador da ordem vigente a partir dos ajustes ocorridos, como também por defender as modificações almejadas pelos críticos das legislações vigentes. Esse período também foi marcado pela implantação de uma nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - LDB, sob Nº 9.394 ocorrida em 1996, trazendo consideráveis inovações e reestruturando a educação brasileira.

Conforme Colombo e Ballão (2014), durante essas décadas, as legislações implantadas não dispuseram de mudanças notáveis voltadas ao papel do Estágio como componente de formação do aluno.

As regras anteriores sobre estágios, a Lei nº 6.494/1977, a Lei nº 8.859/1994 e a MP nº 1.952-24/2000 e suas regulamentações, apresentavam certas inadequações, as quais propiciavam, sob o manto da palavra “estágio”, que as empresas driblassem a legislação trabalhista, desvinculassem a atividade dos interesses educacionais, e também que não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades inerentes aos objetivos do estágio. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 176).

Portanto, durante muitas décadas, o conceito de Estágio esteve limitado nas políticas educacionais do Brasil. As normas e documentos estabelecidos até então, não consideravam a prática do Estágio como componente adequado à formação integral do aluno voltado unicamente para fins educativos ou formativos, mas sim, para o alargamento do trabalho precarizado, a fim de atender aos interesses tecnicistas e econômicos e manter lucros significativos.

A profissionalização de professores, conforme Antunes (2014), passou a ser discutida nas décadas de 70, 80 e 90. No entanto, essa profissionalização ganhou uma maior visibilidade, principalmente, com a chegada da nova versão da LDB nº 9.394/1996, que passou a exigir formação superior para exercer a profissão do magistério na educação básica, criando a necessidade de expandir ofertas de cursos de licenciaturas em diversas áreas específicas, conforme estabelecido em seu artigo 62º quando afirma:

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 normal. (LDB, 1996, Art. 62º).

Além disso, tal regulamento defendeu que a formação docente deveria ter como parâmetro a articulação entre teoria e prática, garantindo assim, que para a formação de professores da educação básica, fosse incluído o Estágio supervisionado de, no mínimo, trezentas horas, de acordo com Andrade e Resende (2010). Vale ressaltar ainda, que a articulação entre teoria e prática só seria possível de fato, através de um arranjo curricular que favorecesse esse desempenho.

A partir da institucionalização da nova LDB 9394/96, o sistema educacional deparou-se com diversas mudanças, tendo que se adaptar a novas exigências e orientações. Dentro desse cenário, o Estágio Supervisionado também teve que se ajustar às atuais demandas, provocando inclusive, uma nova configuração nos cursos de licenciatura voltados à formação docente.

Com o intuito de ultrapassar os resquícios do modelo “3+1” na formação inicial de professores, no início dos anos 2000, foram propostas significativas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, levando-se em consideração as exigências da ampliação de carga horária no Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura, que antes contava com 300 horas para realização de atividades pedagógicas, e passou a dispor de 400 horas, afim de atender às novas demandas, Pimenta e Ferreira (2018).

Dessa forma, a fim de superar os modelos anteriores de formação docente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN's), através das Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e Nº 02/2002, estabeleceu em nível superior os cursos de licenciatura plena para formação professores da Educação Básica, orientando uma articulação teórica e prática e garantindo que ambas as dimensões não ficassem isoladas na matriz curricular. Assim, tendo em vista a regulamentação da carga horária e duração dos cursos de licenciatura, estipulou-se 400h para o Estágio Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. Andrade e Resende (2010).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2002 em seu artigo 12, parágrafo primeiro, “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002a, p. 5). Dessa forma, a resolução passou a exigir dos cursos de graduação uma articulação teórica e prática, onde as atividades práticas vivenciadas na escola se articulassem com as disciplinas teóricas ofertadas no decorrer do curso e as teorias embasassem essa prática na escola, pois dessa forma, não ficariam isoladas na matriz curricular. Em seu artigo 13, parágrafo terceiro, é orientado o espaço de execução e tempo de desenvolvimento do Estágio, de modo que este seja executado a partir do início da segunda metade dos cursos de graduação, como indicado na seguinte orientação:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a, p. 6).

De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002, posteriormente estabelecida pelo CNE, o Estágio Curricular Supervisionado passou a ter um novo arranjo, estipulando o aumento de sua carga horária, conforme informado em seu artigo 1º, o qual orienta quanto à duração e carga horária dos cursos de licenciatura, a qual deveria ser “efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns”. (BRASIL, 2002b, p. 1):

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Complementando tais orientações, a referida Resolução dispõe ainda, do reaproveitamento de horas trabalhadas pelos alunos licenciandos que já exercessem atividades docentes na educação básica, conforme estabelecido em seu parágrafo único: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002b, p. 1). Na sequência, também é estabelecido, no artigo segundo, que “a duração da carga horária, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos” (BRASIL, 2002b, p. 1).

A partir dessas novas normatizações que estabeleceram a integração entre teoria e prática, o Estágio Supervisionado e a formação do futuro professor passaram a ter novos significados. O Estágio não se limitará apenas como um campo de exercício prático para desenvolver técnicas ou se aprender um ofício, mas como um momento para constituir reflexões teóricas, de pesquisa e investigação, “de tal modo que a prática se alimente da teoria e esta, por sua vez, se inspire e materialize na prática” (FREITAS, 2007, p. 3).

Em 2008, foi aprovada, pelo CNE, a Lei 11.788/08 que passou a regular os Estágios profissionalizantes, revogando assim a Lei Nº 6.494/77 que já não atendia às novas demandas. A lei vigente vem dispondo de uma nova configuração e orientação sobre o Estágio Curricular Supervisionado, vindo a declarar a necessidade do enfoque em interesses pedagógicos da escola e na formação do estudante, incluindo o Estágio como componente curricular fundamental dentro desse processo, conforme indicado em seu artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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. (BRASIL, 2008, Art. 1º).

A referida lei busca atestar os objetivos do Estágio curricular, afirmando que a aprendizagem das competências profissionais deve estar firmada em uma contextualização curricular, para que o graduando se desenvolva não apenas para o mercado de trabalho, mas também para sua vida social enquanto cidadão. No entanto, tal norma incita a admissão do estagiário no mercado de trabalho, quando esta visa “à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. De acordo com Hillesheim (2015):

Apesar de esta normativa definir o estágio como um “ato educativo escolar supervisionado” e que, por isso, deve fazer “parte do projeto pedagógico do curso” de maneira a permitir o “[...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional”, contraditoriamente, a mesma normativa indica que o estágio deve preparar o estudante “para o trabalho produtivo.” (BRASIL, 2008). Neste sentido, a lei mesma objetiva explicitamente o ingresso do estudante no mercado de trabalho. (HILLESHEIM, 2015, p. 2).

O Estágio é compreendido como um “ato educativo”, levando em consideração que para seu desenvolvimento, tanto a escola quanto a universidade busquem trabalhar didaticamente com os estagiários, de modo que deem total suporte durante todo o processo de planejamento, desenvolvimento, avaliação e nos resultados das atividades por eles desenvolvidas, conforme Andrade e Resende (2010).

A nova lei vem estabelecer, portanto, o Estágio Supervisionado como um componente curricular que deverá estar constituído no Projeto Pedagógico dos cursos superiores, podendo ser obrigatório ou não obrigatório. O estagiário, em processo de desenvolvimento de Estágio, deverá ser acompanhado por um professor supervisor na escola-campo e um professor orientador da instituição de ensino superior. Caberá à universidade, assinar o termo de compromisso junto ao estagiário e a escola (parte concedente), designar o professor que irá orientar e acompanhar o estagiário em suas atividades, bem como solicitar a entrega dos relatórios das atividades. Caberá à escola, oferecer condições apropriadas para que o estagiário realize suas atividades, designar um funcionário para acompanhá-lo e supervisioná-lo durante esse processo, assegurar o aluno em caso de acidentes, bem como emitir relatórios das atividades desenvolvidas pelo estagiário.

De acordo com Moreira, Costa e Assis (2018), a Lei Nº 11.788/2008 compreende o Estágio Supervisionado como um exercício formativo que deverá ter um acompanhamento

pedagógico, o qual é projetado entre a universidade e a escola e cujo objetivo está voltado à formação do licenciando para seu futuro campo de trabalho. Vale ressaltar ainda, a necessidade e relevância de haver um sincronismo entre os objetivos almejados pelo professor que orienta o Estágio na universidade e as expectativas do professor que supervisiona o Estágio na escola-campo, pois, mesmo que estes ocupem tempos e espaços distintos, deverão organizar de forma articulada seus planejamentos para então, possibilitarem uma formação qualificada que garanta ao estagiário, vivenciar tais experiências de forma exitosa.

Mediante a Resolução CNE/CP Nº02/2015 estabeleceram-se novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, como também dirigidas à formação continuada. Contudo, é importante destacar, nesse momento, a transição vivenciada pelas IES entre as diretrizes de 2002, que ainda vigoram, e as diretrizes de 2015 propostas para serem adotadas até 2018. Os cursos de nível superior contemplados pela Resolução de 2015 seriam os cursos da modalidade de licenciatura, cursos de formação pedagógica para professores graduados e para aqueles que cursam uma segunda graduação. Moreira, Costa e Assis (2018). Em relação aos cursos de licenciatura, especialmente, podemos destacar o seguinte trecho contido no artigo 13 que nos dá a seguinte orientação:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

Além de vivenciar um momento de transição das Diretrizes Curriculares, mediante a Resolução de 2015, as universidades também perpassam por um processo de adaptação a um novo cenário no qual está posto a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), gerando assim a necessidade de se readequarem a outras demandas, agora impostas pela Resolução CNE/CP Nº02/2019 e, aos direcionamentos da BNCC que incidem sobre a formação inicial docente.

Entre 2017 e 2019 surgem novas discussões que “sinalizam esforços” para a substituição das DCN's de 2015, e a partir das Resoluções CNE/CP 01/2017 e CNE/CP 03/2018, foi adiado o prazo para adequação dos cursos de Licenciatura, conforme as diretrizes

de 2015. Diante disso, são implantadas no ano de 2019, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil, através da Resolução CNE/CP 02/2019, alegando adequar às licenciaturas à proposta da nova BNCC e suas competências (LEI nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), conforme Fichter Filho (2021). De acordo com a nova Resolução, dá-se a seguinte orientação:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2).

É importante ressaltar aqui, um comparativo entre as DCN's de 2002, 2015 e 2019. Em termos de carga horária de formação, houve um avanço nas diretrizes de 2015 e 2019 para 3.200 horas em relação as DCN's de 2002 que ofertavam apenas 2.800 horas. De acordo com Fichter Filho (2021), esse movimento corresponde à possibilidade e anseio a uma formação teórica e prática mais sólida para a formação de professores. Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado e à prática como componente curricular nas licenciaturas, a carga de 400 horas foi mantida nas três normativas. Logo podemos também observar a distribuição da carga horária nos cursos de licenciatura, a partir da Resolução CNE/CP 02/2019, em seu artigo 11:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

Em relação à “Prática dos componentes curriculares”, a qual se destina as 400h, podemos observar que sua definição varia na Resolução de 2019 em relação as anteriores. Em específico, é orientado o cumprimento de atividades dos grupos I e II, distribuídas desde o início do curso e que contemplam explicitamente conteúdos voltados ao estudo da Base Nacional Comum Curricular, como podemos observar acima. Outro fator distinto, observado na nova normativa, é a ausência de carga horária para “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12”, explícito na Resolução de 2015.

Em relação aos saberes específicos que deverão fundamentar o trabalho docente, segundo Fichter Filho (2021), é possível destacar nas três diretrizes, uma menção aos conhecimentos específicos, pedagógicos ou interdisciplinares. Entretanto, nas diretrizes de 2015 e 2019, é destacado o "acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais", cujo objetivo seria intensificar a constituição do saber experiencial no contexto da formação inicial, ideia proposta por Tardif (2012).

É interessante também levar em consideração, como o estágio supervisionado figura na DCN de 2019, onde se firma a importância desse componente na vivência do cotidiano da prática pedagógica, com vistas à relação entre teoria e prática e entre universidade e escola-campo. Além disso, a DCN evidencia o Estágio como um momento de “familiarização inicial com a atividade docente”, onde também se figura como um espaço de experiências cotidianas e de resoluções de problemas, conforme Artigo 15:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2019, p. 9).

Conforme os parágrafos acima, compreende-se que a formação do professor não segue mais os mesmos moldes de um currículo obsoleto que trazia em evidência os conhecimentos científicos ou específicos sempre à frente dos conhecimentos pedagógicos e do próprio Estágio Supervisionado, tratados como um complemento das teorias trabalhadas nas disciplinas anteriores. Diante dessa conjuntura, o Estágio ocupa uma importante posição de aproximar o licenciando à realidade em que este pretende atuar.

Em relação às legislações vigentes, nota-se uma grande atenção e cuidado, em engajar os exercícios do Estágio Supervisionado ao currículo das licenciaturas, possibilitando aos licenciandos uma formação inicial completa e contextualizada, levando em consideração, a relevância da contribuição de todas as disciplinas que compõem o currículo do curso para a formação do professor. Dessa forma, até então, tais normativas e diretrizes garantiram aos cursos de nível superior, tanto de formação inicial quanto de formação continuada de professores, uma nova configuração e organização dispondo de uma definição de “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação

e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (MOREIRA; COSTA; ASSIS, 2018, p. 87).

Diante dessa conjuntura de transformações entre as Diretrizes instituídas em 2002, 2015 e 2019, bem como as demais bases legais, que ao longo dos anos depararam-se com o processo de mudanças e aperfeiçoamento da formação inicial de professores no Brasil, como também do Estágio curricular supervisionado dentro desse contexto, cabe-nos, além de revisitar marcos históricos, refletir e compreender tais avanços e sobretudo perceber como essas propostas têm contribuído para a qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, as quais garantam uma melhor organização nas instituições de níveis superiores, de modo que o Estágio curricular continue sendo um importante espaço de aprimoramento, integração entre as universidades e escolas e, principalmente, de experiência do cotidiano docente em sala de aula.

2.2 Caracterização da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e sua proposta de Estágio Curricular Supervisionado

A IES Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA é uma instituição de natureza Pública, pertencente ao Estado do Ceará. Localizada à Avenida da Universidade, número 850, Bairro da Betânia na cidade de Sobral – CE⁶, é a mais antiga instituição de Ensino Superior da Região Noroeste do Ceará. Fundada em 1968, a universidade traz consigo uma história de destaque por seu caráter formativo em nível superior, sendo referência não apenas na cidade de Sobral, como também, em sua circunvizinhança. Sobre o processo de desenvolvimento histórico da UVA, Pimenta e Ferreira (2018) afirmam:

Com o passar dos anos a IES ampliou o número de cursos e seu espaço de atuação na região é notório. Com a ampliação dos cursos, seu poder de alcance atingiu um maior interesse por parte da população cearense e desde os anos 1990 a UVA recebe um número considerável de estudantes de todo o Ceará, bem como de estados vizinhos (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 67).

A UVA, assim como outras IES públicas e privadas, acolhe alunos advindos de diversas cidades cearenses e estados adjacentes, tornando Sobral - CE um grande polo universitário. Atualmente, a universidade atende a um público diversificado, oriundo das mais diversas classes sociais/econômicas, somando um quantitativo de 6.443⁷ alunos com matrícula

⁶ Localizada a 230 km da capital Fortaleza – CE.

⁷ Informação fornecida pelo DEG - Diretoria de Ensino de Graduação da UVA.

ativa em seus cursos de graduação, distribuídos entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, totalizando um quantitativo de 26 cursos⁸, sendo 12 da modalidade de licenciatura.

De acordo com Pimenta e Ferreira (2018), a reforma curricular ocorrida nos anos 2000, momento em que as instituições de ensino superior tiveram que repensar seus modelos formativos, separando a licenciatura e o bacharelado como cursos distintos, acabou impulsionando um maior número de matrículas e egressos na universidade. Com o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado para 400 horas e suas exigências, os cursos de Licenciatura tiveram que passar por novos ajustes, exigindo da universidade e de seus professores formadores um olhar mais atencioso para tal modalidade, de modo que fossem repensadas novas práticas para a formação dos futuros professores.

Na UVA, o Estágio Curricular Supervisionado é orientado conforme a Resolução N° 08/2016, estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, considerando a lei vigente 11.788/08, a Resolução CNE/CP 02/2015 e, agora, a Resolução 02/2019. É importante ressaltar que com a reforma do ensino médio, todos os cursos de licenciatura terão que readequar seus PPC's a fim de proporcionar uma formação inicial mais alinhada com a BNCC, conforme institui a Resolução 02/2019.

Dessa forma, compreende-se que os cursos de licenciatura das universidades do estado do Ceará ainda se encontram em processo de readequação de forma a contemplarem tanto as demandas oriundas da reforma do ensino médio, quanto ao que ficou estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE.

A deliberação adotada pelo CEPE, através da Resolução N° 08/2016, vem acatar as Diretrizes e Normas Gerais para o funcionamento dos Estágios Supervisionados (obrigatórios e não obrigatórios) dos cursos de graduação da universidade. Conforme a normativa, “o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos estudantes que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação.” (UVA, 2016). A referida Resolução corrobora com a legislação nacional de Estágio 2008, que além de determinar o Estágio curricular como um ato educativo, incita a admissão do estagiário ao mercado de trabalho.

Segundo a legislação vigente, “o Estágio não poderá estabelecer nenhum vínculo empregatício entre o estudante e a parte concedente do estágio” (UVA, 2016). No entanto, embora algumas regras definam a natureza do Estágio como distinta à natureza do trabalho,

⁸ Fonte: DEG - Diretoria de Ensino de Graduação da UVA.

ainda assim, acabam aproximando o estágio a vínculos empregatícios. É possível percebermos na prática, dentro da própria universidade, a realidade de alguns estagiários, principalmente daqueles que integram os cursos de bacharelado, que apesar de cumprirem o Estágio obrigatório, inserem-se em empresas públicas e privadas que pagam por seus serviços. A inserção laboral desses jovens, nos remete à precarização do trabalho, onde na maior parte das situações, os estagiários são empregados a fim de baratear o custo da mão de obra.

De acordo com tais normatizações, o Estágio Curricular é orientado para que possa ocorrer de duas formas, quais sejam: obrigatória ou não obrigatória. Compreende-se como Estágio Obrigatório, quando este, é componente curricular de um curso, ou seja, faz parte da carga horária estabelecida e o seu cumprimento é considerado um requisito essencial obrigatório para a formação do graduando, para que este possa obter algum título. O Estágio não obrigatório, como sugere sua própria nomenclatura, ocorre de forma mais independente, não compondo a carga horária obrigatória dentro de um curso, podendo ser desenvolvido como uma atividade remunerada, opcional e complementar.

A UVA soma hoje, um total de 12 cursos de graduação na modalidade de licenciatura, sendo eles: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras em Português, Letras em Inglês, Matemática, Pedagogia e Química. Em todos os cursos mencionados, o Estágio Supervisionado está posto como um componente curricular obrigatório, sendo um requisito efetivo para a formação dos futuros docentes.

Para a realização das atividades de Estágio, como previsto no artigo 30 da Resolução nº 08/2016, é necessário que o licenciando esteja regularmente matriculado na universidade e frequente constantemente os cursos de graduação. Além disso, o estudante deverá obedecer à legislação vigente e todas as normas estabelecidas no curso em que está matriculado. Ele deverá cumprir todos os procedimentos formais, necessários para a execução legal do Estágio na escola e universidade, como assinar documentos como o Termo de Compromisso e o Plano de atividades. É orientado ainda, que para realizar o estágio, o graduando tenha cursado o terceiro e o quarto período (para cursos semestrais) cumprindo assim, as normas estabelecidas pelo curso de graduação.

As atividades de Estágio deverão ocorrer de forma presencial na universidade e na escola-campo escolhida pelo estudante. Na universidade, o estagiário participa de todas as orientações de Estágio, conduzidas pelo Professor Orientador, que vão desde a elaboração do plano de atividades, percorrendo por instruções documentais, até as discussões teóricas, dentre outras orientações. Na escola-campo, o estagiário deverá observar atentamente, registrar em seu diário de campo, participar de atividades, dentre outras, sob o monitoramento de um

Professor Supervisor, regente em sua área. Consta como obrigações do estudante durante o Estágio diversas regras, dentre elas, destaco as seguintes:

I-Articular o local do estágio em regime de colaboração com professor orientador e o coordenador de estágio; II- participar das atividades de orientação do estágio; III- observar sempre os regulamentos da parte concedente; IV- redigir, juntamente com o orientador de estágio e com a colaboração do supervisor de estágio, seu plano de atividades; V- após deferimento do plano de atividades, entregar uma das vias ao coordenador de estágios do curso, outra à CES e outra à parte concedente, fazendo o mesmo com o termo de compromisso assinado por todas as partes e guardando uma cópia para si; VI – desenvolver o trabalho previsto no plano de atividades, conforme o cronograma estabelecido; VII- enviar, em tempo hábil, os documentos solicitados pela parte concedente; VIII – zelar pelo nome da parte concedente e da UVA [...] (Resolução UVA, 2016, Art. 31).

Em março de 2020, tendo em vista o contexto de Pandemia e isolamento social que assolou o mundo inteiro, todas as instituições de ensino e estabelecimentos de outras natureza tiveram suas atividades paralisadas. Na UVA, assim como em outras universidades, não foi possível realizar nenhuma atividade de forma presencial, dentre elas, atividades que demandavam o Estágio Supervisionado.

No decorrer dos meses, muitas dúvidas e discussões foram levantadas afim de sanar transitoriamente algumas questões. Com a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, estabelecida pelo Ministério da Educação - MEC, pensou-se juntamente com colegiados e discentes, a possibilidade de retomada de algumas atividades acadêmicas de forma remota. O documento dispôs, em caráter excepcional, a seguinte orientação:

[...] a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. (MEC, 2020, p. 1).

Assim, em conformidade com a referida normativa, os colegiados da universidade passaram a se organizar e se reunir para o estudo da proposta. O corpo docente do colegiado do curso de Ciências Sociais da UVA, realizou no dia 10 de julho de 2020, uma plenária com cerca de 60 estudantes das modalidades bacharelado e licenciatura, a fim de analisar a possibilidade de retomar algumas atividades acadêmicas de forma remota. No entanto, com relação a proposta de realização dessas atividades, os alunos relataram a inviabilidade da sua efetivação em caráter obrigatório, alegando que a qualidade de suas conexões não eram tão satisfatórias.

A portaria Nº 544 do MEC, dentre outras coisas, autorizava também a realização do Estágio remotamente conforme identificado em seu *caput* 3º e 4º. Diante dessa outra proposta, realizou-se outro momento no curso de Ciências Sociais da UVA, ocorrido no dia 14

de julho de 2020, exclusivamente com professores orientadores de Estágio e alunos com matrícula ativa no referido componente curricular, contando com a presença virtual de apenas 18 estudantes. Na ocasião, as principais inquietações, estavam relacionadas à inviabilidade de realização dos estágios de maneira remota, considerando sua dimensão predominantemente prática. Conforme relato do professor orientador e também Coordenador de Estágio do curso:

Diante das dificuldades de acesso à internet por parte significativa do corpo discente, bem como em função da necessidade de se aprofundar a reflexão acerca dos estágios de forma remota, avaliou-se que no atual contexto seria mais adequado promover atividades não obrigatórias que contribuam para formação docente, mas que possam ser computadas apenas como atividades complementares. Nenhuma atividade desenvolvida seria aproveitada como estágio ou como qualquer outro tipo de disciplina. Por fim, também ficou estabelecida a necessidade de constante reavaliação dessas deliberações, na medida em que surjam elementos que demandem uma mudança de posicionamento. (Vinícius Limaverde, professor orientador e coordenador de Estágio do curso de Ciências Sociais).

No entanto, a Resolução N° 481/2020 estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação do Estado do Ceará, de forma mais flexível, indicou o procedimento a ser adotado para que o estágio supervisionado pudesse ocorrer nas IES estaduais. Conforme artigo 2º, da orientação estadual, as atividades remotas ficariam a critério das IES, que deveriam analisar as possibilidades para que as atividades de Estágio acontecessem.

Na UVA, especialmente no curso de licenciatura em Ciências Sociais, percebeu-se uma grande inquietação por parte de docentes e discentes, o que remetia a muitas dúvidas e dificuldades acerca das estratégias a serem adotadas para a viabilização dos estágios de forma remota, considerando sua dimensão predominantemente prática. Podemos chegar a essa conclusão, a partir das falas dos estudantes transcritas no Capítulo III, logo adiante, onde debatemos os efeitos da pandemia nas atividades de Estágio Supervisionado.

Diante de diversas questões, dificuldades e demandas apresentadas, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA considerando a Resolução N° 02/2020 – CEPE, passou a aprovar a retomada gradual das atividades letivas, orientando inclusive, adequações ao Termo de compromisso dos Estágios Obrigatórios dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, por período de excepcionalidade. É importante ressaltar, que todas as decisões adotadas e executadas pela universidade durante esse período, condizem com orientações determinadas pelo “Conselho Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú, instituído por meio da Portaria N° 97, de 18/03/2020, buscando respeitar as condições e condicionantes de cada setor da universidade”. (UVA, 2020, p. 4).

Conforme estabelecido na Resolução nº 02/2020, fica facultada a oferta de Estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura da UVA. Outra orientação, diz respeito a normas de aproveitamento de Estágio para aqueles estudantes que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Programa de Educação Tutorial – PET, Residência Pedagógica ou com experiência profissional como professor em sua área específica de formação, conforme orientado na Resolução Nº 08 /2016 – CEPE. Dessa forma, o aproveitamento de Estágio será de 60% de sua carga horária, onde o estagiário se isentará de realizar observações e intervenções nas instituições escolares.

A normativa orienta ainda, a elaboração de um plano ação a fim de desenvolver de forma remota, as atividades de Estágio. A proposta sugere como público alvo, os bolsistas do PIBID 2020, pertencentes aos respectivos subprojetos dos cursos de licenciatura, onde se “reuniriam virtualmente” para realizar estudos teóricos, como ocorria presencialmente na universidade, tomando como pauta de estudo a análise de textos sobre formação docente e a reflexão sobre a prática do ensino com base na nova BNCC. Além disso, os estagiários participariam também, de aulas remotas da educação básica, disponibilizadas pelo professor supervisor de estágio e também regente da aula.

Outro ponto a ser destacado na Resolução 02/2020, é a preocupação em identificar junto aos cursos de graduação, a realidade de estudantes matriculados na universidade que não possuem recursos tecnológicos ou acesso à internet, o que inviabiliza o cumprimento das atividades de Estágio Supervisionado.

Para cumprir as determinações contidas na normativa acima, através da Resolução Nº 03/2020 - CEPE foi aprovado o Calendário Letivo Online referente ao semestre 2020.1 da UVA. O documento, em seu art. 10, vem afirmar ser “facultativo aos cursos de graduação da UVA, respeitando seus projetos pedagógicos e especificidades dos componentes, realizarem Atividades Pedagógicas online nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Práticas Laboratoriais, conforme Parecer CNE 05/2020”. (UVA, 2020, p. 4).

Diante disso, houve a oferta do estágio curricular supervisionado, na medida em que a UVA se comprometeu a fornecer *chip* e *tablet* para os estudantes que necessitassem do material. Contudo, a distribuição do material não foi efetivada satisfatoriamente, o que levou à retomada das atividades de ensino sem nenhuma garantia de acesso às aulas remotas a quem não dispusesse dos recursos necessários para tal.

2.3 Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: a formação do professor pesquisador

O Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, foi implantado no ano de 1997, tendo o seu primeiro vestibular realizado no ano seguinte, em 1998. Reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, mediante o Parecer Nº 038/03, o Curso vem desempenhando diversas atividades acadêmicas, inclusive, preparando e impulsionando cada vez mais a formação de professores de Sociologia, bem como formalizando convênios de Estágios Supervisionados junto a instituições pertencentes a Educação Básica, a fim de garantir aos licenciandos uma formação pautada no ensino e na pesquisa (PPC/UVA, 2014).

O curso foi implantado com a finalidade de suprir uma “demanda sócio-profissional em torno da especificidade da formação do cientista social e das demandas de docentes nessa área, tendo em vista a existência de ambas as modalidades (Bacharelado e Licenciatura) a partir de um tronco comum”. (PPC/UVA, 2014, p. 9). Com base nisso, buscou-se pensar um curso de graduação que além de atender às demandas sociais e profissionais, fosse capaz de suprir as necessidades e interesses locais da população. Dessa forma, baseados em uma investigação cautelosa acerca de tais demandas, diversos profissionais da área, entidades, instituições, sindicatos, dentre outras organizações, passaram a pensar também em uma proposta de perfil profissional, a qual pudesse definir a característica de profissionais que pretendiam formar, e a partir de então, iniciar um movimento em torno de tal proposta (PPC/UVA, 2014).

Atualmente, a Coordenação do curso de Ciências Sociais, orientada e supervisionada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), vem buscando debater junto ao colegiado de professores, sobre a reorganização do Projeto Pedagógico do curso (PPC) com o intuito de sempre adequá-lo e alinhá-lo às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019, principalmente, no que compete à modalidade de licenciatura.

O PPC de Ciências Sociais, documento vigente que norteia a formação de professores de Sociologia da UVA, teve sua primeira retificação no ano de 2006, quando houve a reformulação curricular em 2001, determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas demais políticas de formação de professores do país, a partir da promulgação da nova LDB de 1996.

Entre o período de 1998 a 2006, o curso de Ciências Sociais da UVA esteve pautado em um modelo de formação “3+1”, reflexo de todo o sistema educacional brasileiro. A licenciatura era vista apenas como um complemento do bacharelado, que por sua vez, predominava na formação do graduando, estando mais voltada a área pesquisa do que ao ensino.

Com a reforma curricular, Bacharelado e Licenciatura se desvincularam dentro do curso de Ciências Sociais tornando-se graduações distintas, principalmente, pela obrigatoriedade do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura que teve a ampliação de sua carga horária para 400h. É importante destacar que diante desse cenário desafiador, os professores universitários tiveram que repensar suas práticas docentes enquanto formadores dos futuros professores de Sociologia.

Em um estudo realizado por Pimenta e Ferreira (2018) sobre a “formação do professor de Ciências Sociais” da UVA, as professoras apontam os principais desafios e possibilidades vivenciados ao longo de toda a trajetória do curso, desde a sua implantação na universidade. Segundo elas:

Muitos desafios têm acompanhado sua trajetória. Dentre eles, citamos aqui as condições adversas impostas por uma universidade pública do interior que padece ano a ano com a falta de zelo e o descaso do governo estadual, e o próprio perfil dos alunos que requer dos professores o diálogo com uma condição estudantil específica [...] (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 65).

[...] além do que já foi apontado acima, uma série de questões que envolvem as condições de vida dos nossos alunos, a desvalorização das licenciaturas, a desvalorização da profissão docente e a nova configuração do Curso de Ciências Sociais da UVA após a reforma das licenciaturas em 2002. (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 65-66).

Diante de todos os fatos mencionados, é lançada uma reflexão sobre o papel do professor universitário, responsável pela formação do professor de Sociologia da Educação Básica, dentro de um contexto repleto de adversidades e das condições que lhes são atribuídas para exercer essa formação. Além disso, cabe refletir sobre a desconstrução de “paradigmas que cristalizam a condição dos formadores nos Cursos de Licenciatura, como sujeitos acabados, prontos para responderem a questões sem necessidade de avaliações” (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 66).

O curso de Ciências Sociais, assim como toda a universidade, acolhe um grande número de alunos oriundos das mais diversas cidades do Estado do Ceará, e em sua maioria, são estudantes pertencentes às camadas populares, que se deslocam todos os dias de suas respectivas cidades em direção a Sobral para terem acesso à universidade. Durante esse trajeto, somam-se diariamente, duas, três ou até quatro horas de viagem aproximadamente, entre um exaustivo percurso de idas e vindas. Grande parte desse público cursou toda a educação básica em escola pública e opta por cursar licenciatura em Ciências Sociais.

De acordo com Pimenta e Ferreira (2018), em frente as múltiplas realidades vivenciadas e trazidas por esses jovens que ingressam na universidade e da representação

daqueles que ingressam no curso de Ciências da UVA, faz-se necessário a quebra de paradigmas que culminam na cristalização de suas condições enquanto formadores. Uma dessas quebras, está relacionada com o tipo de “aluno ideal” e a outra, com o processo de formação desses professores formadores. Segundo elas:

A primeira diz respeito à ruptura com o “aluno ideal” – por mais que saibamos teoricamente que o tipo ideal weberiano é apenas recurso analítico, que não encontrará correspondência pura na realidade social – sonhamos e desejamos ter em nossas salas: um aluno que escreva, leia e interprete bem, que possua um capital cultural “adequado” para o Ensino Superior, que seja um estudante profissional, que participe de grupos de estudos, pesquisas e de eventos científicos, dentre outros atributos. Em nosso público, encontramos estudantes que são portadores de diversos desses atributos, mas esses ainda são minorias. (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 73)

A segunda ruptura é com o nosso próprio processo formativo, pois os professores da licenciatura, em geral, são produtos do modelo formativo “3+1”, o que gerou grandes paradoxos na formação docente brasileira, em muitas IES temos formadores de professores que não são professores, esses se identificam, sobretudo, como pesquisadores – abrimos um parêntese para deixar nítido a necessidade imperiosa do professor ser também um pesquisador [...] Muitos desses acreditam que o saber docente tem como única fonte o saber da experiência docente, essa é uma dimensão importante, mas definitivamente não é uma dimensão exclusiva. Infelizmente, a universidade brasileira até hoje convive com o paradoxo de formar pesquisadores para serem formadores de professores. Romper com a dicotomia ensino e pesquisa significa compreender que essas são duas dimensões indissociáveis da formação de professores. (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 73).

Ao considerar a realidade de muitos jovens que ingressam na universidade e o embate que muitos enfrentam ao adentrar nesse universo, podemos perceber a precária formação que estes tiveram ao longo da Educação Básica. No curso de Ciências Sociais, esse é um dos maiores desafios enfrentados tanto por professores quanto pelos próprios estudantes, podemos afirmar isso a partir da fala de alguns Estagiários, contidas nos capítulos posteriores a este.

Dentre as maiores dificuldades relatadas estão a escrita, leitura e interpretação de textos, o que inviabiliza aos próprios estudantes de estabelecerem uma relação entre o conhecimento teórico à prática da pesquisa, de como significar as ações cotidianas vivenciadas, de modo que se relacionem às teorias estudadas na universidade. Para Pimenta e Ferreira (2018), diante dessa realidade, parte dos alunos podem facilmente se enquadrar em uma condição de “analfabetismo funcional” podendo ser justificado, inclusive, pelo baixo capital cultural que a maioria desses discentes possuem.

A personificação do “aluno ideal” se distancia excessivamente da realidade vivenciada com aqueles a quem se deve repensar novas práticas, traçar novos planos e elaborar novas aulas, isto é, para alunos efetivamente reais, oriundos das camadas populares, advindos

da educação pública, trabalhadores, detentores de um capital cultural e econômico escasso, que diariamente se deslocam para ter acesso à universidade.

Outro fator importante, diz respeito a romper a dicotomia existente entre ensino e pesquisa que há mais de oitenta anos esteve enraizada na educação brasileira e que de alguma forma ainda permanece presente. De acordo com Pimenta e Ferreira (2018), os professores efetivos do curso de Ciências Sociais da UVA possuem uma formação profissional pautada no modelo formativo “3+1”, onde puderam optar pela licenciatura apenas na segunda metade do curso enquanto o bacharelado esteve fortemente presente nesse processo de formação.

Em muitos casos, o licenciando só optava por essa modalidade para não ter que escrever um trabalho monográfico, que era obrigatório para os bacharéis, mesmo tendo a formação voltada para pesquisa. Mas a escolha não garantia uma preocupação específica para a formação de professores. No campo das Ciências Sociais essa ação era relegada às disciplinas pedagógicas e era quase inexistente. (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 76).

Em decorrência dessa dicotomia, que possui resquícios até hoje, os professores do curso de Ciências Sociais da UVA possuem uma formação inicial muito mais voltada à área da pesquisa do que à área do ensino, ou seja, se identificam mais como pesquisadores do que como professores. Entretanto, é interessante ressaltar a consciência destes profissionais sobre a importância de romper tais dicotomias que por tantos anos reduziram a docência, e ainda lembrar, de todo o esforço que tem sido feito por esses formadores até hoje para garantir, aos futuros professores de Sociologia, uma formação inicial pautada igualmente entre dois eixos tão importantes: o ensino e a pesquisa.

A pesquisa no curso de Ciências Sociais é considerada um componente fundamental para a formação do professor de Sociologia, e não há como desligar a docência da pesquisa, pois ambas se completam e se validam, embora se constituam de maneiras diferentes. A formação do professor pesquisador tem sido um grande desafio, principalmente, para aqueles que tiveram suas formações decorrentes de um modelo formativo pautado, sobretudo, no bacharelado e na pesquisa. No entanto, esse novo modelo faz-se necessário, e hoje tem sido o principal objetivo do curso de licenciatura em Ciências Sociais e daqueles responsáveis pela formação dos futuros professores de Sociologia.

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais é formar profissionais capacitados para atuar como professores e pesquisadores da área de Ciências Sociais, especialmente no ensino médio da educação básica, onde a Sociologia foi re-introduzida como disciplina obrigatória, de acordo com a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. (PPC/UVA, 2014, p. 30).

A nova configuração dada aos cursos de licenciatura nas universidades na década de 2000, que fomentaram a aprovação da Lei 11.788/08, regulamentadora dos Estágios profissionalizantes e a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio em 2008, Lei nº 11. 684/08, impulsionou cada vez mais a reflexão sobre qual seria o perfil e o papel do professor de Sociologia que o curso de Ciências Sociais deveria formar.

No campo das Ciências Sociais, a legitimação do licenciando como professor e pesquisador tem sido um grande desafio na formação de profissionais. Ao ingressar no curso, o graduando se depara inicialmente com três grandes áreas: Antropologia, Sociologia e a Ciência Política, que se organizam por meio de disciplinas curriculares, conduzindo aos licenciandos, perspectivas de diversos autores, que lhes darão suporte teórico ao longo de toda a graduação.

Por outro lado, o licenciando é conduzido também, a adentrar ao universo da pesquisa e através da prática cotidiana, experimentar o seu futuro campo de trabalho. Neste sentido, compreende-se que para obter uma formação completa, o licenciando deverá concluir o curso de graduação, contando com os conhecimentos teóricos, ministrados através das disciplinas, já estabelecidos pela universidade, e com os conhecimentos construídos através da experiência do próprio graduando na prática de campo. Dessa forma, teoria e prática tornam-se componentes de grande importância para a formação docente, sendo considerados elementos indissociáveis.

O estágio curricular supervisionado é um componente privilegiado porque se estabelece nesses dois campos distintos: universidade e escola, orientando para o exercício da relação entre teoria e prática, sendo um momento de fundamental importância por dar espaço a reflexões sobre contextos educacionais, partindo de uma análise no interior da escola e chegando à compreensão sobre diversos outros fenômenos fora dela. No curso de Ciências Sociais, o estágio gira em torno de basicamente três eixos: escola, formação de professores e ensino de Sociologia. A escola por mais que seja considerada um lugar que nos é familiar, nos propõe um novo olhar, para que dentro dela e em seu entorno, possamos perceber elementos ainda desconhecidos.

O curso de Ciências Sociais, a fim de atender às normativas nacionais vigentes, bem como àquelas estabelecidas pela Resolução institucional da UVA, vem orientar através de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o cumprimento do Estágio supervisionado obrigatório na modalidade de licenciatura, garantindo que este seja iniciado na segunda metade do curso (5º período de graduação) e que se cumpra uma carga horária de 420 horas.

O Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais da UVA, teve sua última atualização no ano 2014, dada a necessidade de implementar no documento apresentado em 2010, algumas modificações e adaptações que pudessem fortalecer “as atividades pedagógicas do Curso e contemplando a resolução de problemas apresentados pela experiência cotidiana de efetivação do currículo, para fins de renovação do reconhecimento do curso” (PPC/UVA, 2014, p. 21).

A fim de atender às demandas do curso, conforme estabelecido na Resolução nº 22/2013 - UVA/CEPE, as alterações efetuadas no documento consistiram na adaptação da Matriz Curricular do curso, definida em 2011, promovendo a mudança da nomenclatura e carga horária de algumas disciplinas, na exclusão de pré-requisitos e na ampliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para três modalidades. Dentre as alterações realizadas destaco as seguintes:

- a) Excluímos da nomenclatura dos nomes das disciplinas o termo “Prática de Ensino”, pois consideramos a utilização do termo algo desnecessário, o fundamental é que estas disciplinas contemplem os princípios da prática como componente curricular;
- b) [...] realizamos uma distribuição de carga horária mais equitativa nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, dessa forma, os três primeiros Estágios ficaram com a carga horária de 100 horas/aula cada e o Estágio IV com 120 horas. Assim, a carga horária total de 420 horas para os Estágios foi mantida;
- c) A modificação mais substancial ocorreu no Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC). Anteriormente o TCC estava previsto como um Memorial de Formação, mas após dois anos e reflexões junto a discentes e ex-discentes, resolvemos ampliar o TCC para três modalidades: Memorial de Formação, Monografia e Projeto de Intervenção [...] (PPC, 2014, p. 36-37).

O termo “Prática de Ensino” foi instituído no curso de Ciências Sociais, como nomenclatura de uma disciplina de natureza teórico-prática, que tinha como objetivo preparar o licenciando para a pesquisa, didática e algumas vivências pedagógicas. A “Prática de Ensino” funcionava como uma preparação para a pesquisa em si, pois consistia em estudos teóricos a fim de aperfeiçoar e desenvolver dispositivos fundamentais para sua execução, garantindo ao licenciando, condições para a análise de campo e para a realização das observações na escola.

Na Matriz curricular de 2011 essa nomenclatura ainda era utilizada, no entanto, após determinações da Resolução nº 22/2013, percebeu-se a inutilidade em empregar tal termo: “Prática de Ensino”, considerando que para a disciplina seria essencial contemplar somente os próprios princípios da prática como um componente curricular. As alterações ocorreram como dispostas no quadro a seguir:

Tabela 1 – Comparativo entre a Matriz 2011 e Matriz 2014 do Curso de Ciências Sociais - UVA

PERÍODO	DISCIPLINA (Matriz 2011)	DISCIPLINA (Matriz 2014) “PRINCÍPIOS DA PRÁTICA”
2º	Prática de Ensino I	Leitura, Escrita e Interpretação em Ciências Sociais
3º	Prática de Ensino II	Prática de Arquivo e Documentação em Ciências Sociais
4º	Prática de Ensino III	Projeto de Pesquisa I
5º	Prática de Ensino IV	Projeto de Pesquisa II
6º	Prática de Ensino V	Estrutura, Política e Gestão Educacional
7º	Prática de Ensino VI	Oficina de Ensino

Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados do PPC/Ciências Sociais

O “Estágio Curricular Supervisionado – Prática do Trabalho Docente” acontece simultaneamente com essas disciplinas, como um outro componente curricular dentro da mesma Matriz. No entanto, conforme previsto em lei, o Estágio é iniciado somente na segunda metade do curso, ou seja, a partir do 5º período e, finalizado no 8º, último período da graduação.

A disciplina “Estrutura, Política e Gestão Educacional” que na matriz de 2011 tinha 80 horas e denominava-se “Prática de Ensino V”, dentro da matriz atual, teve uma redução em sua carga horária para 60 horas, sendo suficiente para cumprir o planejamento previsto em sua ementa. Dessa forma, o Estágio passou a ter um aumento de carga horária para 420 horas, sendo distribuídas em 100h para cada etapa (I, II e III) e 120h para a etapa IV. É importante ressaltar, que no texto do PPC consta que houve essa modificação, porém no sistema da UVA ainda consta a referência à “prática de ensino” e a disciplina de “Estrutura, política e gestão educacional” continua com 80h, no entanto, segundo informação fornecida pela Diretoria de Ensino de Graduação da UVA – DEG, há uma justificativa de que essas novas atualizações ainda estão sendo cadastrados no sistema.

Outra mudança na Matriz, foi a ampliação do Trabalho de Conclusão de Curso para três modalidades. Na matriz anterior, o TCC consistia apenas em um “Memorial de Formação”, no entanto, viu-se a importância e a necessidade de acrescentar mais duas modalidades de trabalho: a monografia e o Projeto de intervenção pedagógica. Tal mudança foi de fato considerável para a formação dos licenciandos, o que vem favorecendo a superação de modelos formativos anteriores.

As mudanças destacadas aqui, ocorridas na Matriz de 2014, tendem a aperfeiçoar a formação do professor pesquisador e se constituem como atividades que apoiarão o futuro professor de Sociologia a relacionar teoria e prática. Vale ressaltar, que a formação do professor pesquisador não se limita apenas às disciplinas práticas (listadas acima), nem ao Trabalho de Conclusão de Curso ou ao Estágio Supervisionado, mas esse processo de formação acontece desde o início do curso, logo nos primeiros períodos, quando o licenciando de Ciências Sociais

se depara, inclusive, com disciplinas fundamentalmente teóricas como: “Compreensão e Produção de Texto”, “Metodologia do Trabalho Científico”, “Sociologia”, “Antropologia”, “Ciência Política”, entre outras.

É importante destacar o progresso do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UVA em diversos aspectos, dentre eles, em ter a Monografia como modalidade de trabalho e pesquisa, por seu caráter de investigação científica o que durante muitos anos foi um privilégio exclusivo dos cursos de bacharelado. Atualmente, a monografia é desenvolvida na Licenciatura assim como no curso de Bacharelado, seguindo todos os fundamentos e estruturação de um trabalho de pesquisa acerca de um tema relevante, que conforme o PPC deverá ser “investigado com auxílio da teoria, métodos e técnicas das Ciências Sociais e realizado concomitante aos Estágios Supervisionados, que servirão como espaço-tempo propícios para essa atividade” (PPC/UVA, 2014, p. 52).

Assim como a Monografia, o Memorial e a Intervenção Pedagógica são modalidades importantes no processo de formação do professor pesquisador e, portanto, requisitos obrigatórios que garantirão ao licenciando em Ciências Sociais, o título de professor de Sociologia por serem “exercícios de pesquisa e reflexão”, embora possuam suas próprias especificidades.

Conforme mencionado no Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais, o TCC em qualquer modalidade (citadas acima) deverá estar diretamente vinculado ao Estágio Curricular Supervisionado e concomitante a ele, por ser um dos espaços mais favorecidos à formação do professor pesquisador. O Estágio garantirá ao licenciando, sua inserção no âmbito escolar e a possibilidade de realizar pesquisas e reflexões que contemplem temáticas acerca da educação, sobretudo, no meio escolar que tem sido o foco da reflexão sociológica e sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

De acordo com a proposta do curso de Ciências Sociais, a formação do professor não deverá se desvincular da formação do pesquisador, em razão disso, todas as “atividades práticas acadêmicas” são distribuídas na matriz curricular desde o primeiro período do curso (PPC, p. 38). Assim, das 2.900 horas totais do curso de licenciatura, 840 horas são destinadas a formação prática do professor de Sociologia, e dentro desse quantitativo, 420 horas estão direcionadas ao cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado. Podemos compreender essa distribuição com maior clareza da seguinte forma:

Tabela 2 – Distribuição de carga horária em atividades do curso de Ciências Sociais - UVA

Curso de Licenciatura em Ciências Sociais UVA	
Atividades	Carga Horária
Estudos Teóricos	1540 horas/aula
Estudos Pedagógicos	180 horas/aula
Práticas Acadêmicas*	420 horas/aula
Atividades Complementares	200 horas/aula
Estágio Curricular Supervisionado*	420 horas/aula
Trabalho de Conclusão de Curso	160 horas/aula
Total	2.900 horas

Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas no PPC 2014 do curso de Ciências Sociais.

Embora as “atividades práticas acadêmicas” sejam componentes obrigatórios a serem cumpridos no curso de licenciatura em Ciências Sociais, e de fato, são requisitos indispensáveis à formação do professor pesquisador, nos deparamos nos últimos anos com uma realidade que vem nos preocupando. Observamos uma queda significativa de matrículas efetivadas, principalmente, nas ofertas de Estágio Supervisionado, o que há alguns anos não existia.

Atentamos para o fato de que há oitos anos, no semestre 2012.1 da UVA, um número considerável de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, já ingressavam na primeira etapa de Estágio em uma determinada turma, somando um quantitativo de 24 estagiários matriculados. No semestre 2019.1, quando iniciamos esta pesquisa em uma outra turma na universidade, as matrículas reduziram-se a apenas 05 estagiários matriculados na primeira etapa de Estágio, e nos semestres seguintes esse número foi diminuindo: 03 alunos matricularam-se na etapa II, 04 alunos na etapa III tendo uma situação de trancamento e, apenas 02 alunos na etapa IV, no semestre 2020.2. Podemos acompanhar essa realidade a partir do quadro abaixo:

Tabela 3 – Levantamento de alunos matriculados no Estágio curricular Supervisionado de Ciências Sociais com referência nos anos 2012 a 2021.

MATRÍCULAS - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS UVA REFERÊNCIA - 2012 a 2021				
SEMESTRE	ESTÁGIO I	ESTÁGIO II	ESTÁGIO III	ESTÁGIO IV
2012.1	M - 24 ALUNOS TR – 0	X	M - 18 ALUNOS TR – 02	M - 06 ALUNOS TR – 0
2012.2	M - 23 ALUNOS TR – 0	M - 17 ALUNOS TR – 0	X	M - 15 ALUNOS TR – 0
2013.1	X	X	X	X
2013.2	M - 8 ALUNOS TR – 01	M - 19 ALUNOS TR – 03	M -11 ALUNOS TR – 01	M - 17 ALUNOS TR – 0
2014.1	X	X	X	X
2014.2	M - 20 ALUNOS TR – 0	M - 10 ALUNOS TR – 01	M - 09 ALUNOS TR – 01	M - 15 ALUNOS TR – 0
2015.1	M - 19 ALUNOS TR – 01	M - 14 ALUNOS TR – 01	M - 09 ALUNOS TR – 01	M - 08 ALUNOS TR – 0
2015.2	M - 16 ALUNOS TR – 01	M – 20 TR – 0	M - 13 ALUNOS TR – 04	M - 07 ALUNOS TR – 0
2016.1	X	X	X	X
2016.2	M - 05 ALUNOS TR – 0	M - 11 ALUNOS TR – 0	X	X
2017.1	M - 07 ALUNOS TR – 0	M - 04 ALUNOS TR – 0	M - 19 ALUNOS TR – 06	M - 15 ALUNOS TR – 02
2017.2	M - 09 ALUNOS TR – 0	M - 07 ALUNOS TR – 01	M -14 ALUNOS TR – 02	M - 09 ALUNOS TR – 0
2018.1	M - 06 ALUNOS TR – 0	M - 08 ALUNOS TR – 0	M - 08 ALUNOS TR – 0	M - 07 ALUNOS TR – 0
2018.2	M - 08 ALUNOS TR – 02	M - 06 ALUNOS TR – 0	M - 17 ALUNOS TR – 01	M - 03 ALUNOS TR – 0
2019.1 (24/04/2019 a 31/08/2019)	M - 05 ALUNOS TR – 02	M - 07 ALUNOS TR – 01	M - 09 ALUNOS TR – 01	M - 14 ALUNOS TR – 0
2019.2 (09/09/2019 a 18/01/2020)	M - 11 ALUNOS TR – 02	M - 03 ALUNOS TR – 0	M - 08 ALUNOS TR – 0	M - 06 ALUNOS TR – 0
2020.1 (02/03/2020 a 15/07/2020)	X	X	M – 04 ALUNOS TR – 01	X
2020.2 (05/04/2021 a 07/08/2021)	X	X	X	M – 02 ALUNOS TR – 02

Legenda: M – Matriculados; TR – Situação de Trancamento; X – Sem coleta de informação

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais e site oficial da UVA

Notamos no quadro acima, a oscilação de alunos matriculados em todas as turmas e etapas de Estágio dentro de um período que abrange os anos de 2012 a 2021. O baixo número de matrículas efetuadas é uma realidade comum a todas as turmas nos últimos anos, como podemos observar.

A profissão docente há muito tempo enfrenta uma difícil realidade, o que acaba lhe tornando pouco atrativa para muitos jovens que desejam seguir uma carreira. Em algumas situações, os próprios estagiários relatam que optam pela modalidade de Licenciatura por julgarem ser “o caminho mais fácil” para ingressar na universidade. Dentro do curso, alguns vão construindo certa identificação por algumas disciplinas, com professores e até mesmo pela profissão, e apesar das dificuldades, conseguem concluir todas as etapas do estágio e finalizar o curso. No entanto, uma outra parte desses estudantes fica pelo caminho e antes de chegar na primeira etapa de Estágio, abandonam o curso, trancam a disciplina ou sequer solicitam sua matrícula.

É possível ouvir os relatos de muitos que dizem não se identificar com o curso, nem com a profissão. Em outras situações, diante dos inúmeros percalços, os estudantes não conseguem matricular-se no Estágio, por estarem pendentes em algum pré-requisito, por não poderem se ausentar do trabalho para estagiar, dentre outras questões pessoais, ou até mesmo por não se identificarem com o professor orientador de Estágio.

No semestre 2020.2, umas das maiores dificuldades enfrentadas para aqueles alunos que precisariam cumprir o processo de Estágio, foi a paralisação de todas as atividades acadêmicas por consequência do momento pandêmico. Muito se discutiu com docentes e discentes sobre a possível retomada dessas atividades de forma remota, assunto já mencionado no tópico anterior.

No curso de Ciências Sociais da UVA, o Estágio Supervisionado é coordenado por professores da Prática do Trabalho Docente, que orientam os licenciandos quanto à realização das atividades desenvolvidas na escola-campo, estabelecem o cumprimento de carga horária e o preenchimento da documentação necessária, além de darem subsídios aos discentes, a partir de reflexões teóricas durante os encontros na universidade.

O Estágio é vinculado ao Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia (NUPES), coordenado pelos professores orientadores de Estágio, dando suporte para a realização das atividades. É desenvolvido em quatro etapas (I, II, III, e IV), distribuídas em 420 horas, que

junto aos demais componentes curriculares⁹ do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, totalizam 2.900 horas distribuídas em 8 semestres. Assim, conforme estabelecido pela LDB 9394/96, em seu art. 47, o curso cumpre uma carga horária organizada em 200 dias letivos.

Segundo as orientações estabelecidas baseadas no PPC, é na primeira etapa do Estágio que a escola deverá ser explorada como um campo contextualizado socialmente. É durante as primeiras observações realizadas, que o estagiário deverá conhecer todo o entorno da escola e levar em consideração aspectos como: a comunidade em que a escola está localizada, a relação existente entre escola e comunidade, os traços socioeconômicos e culturais dessa comunidade, entre outros aspectos. A segunda etapa, deverá dar ênfase ao trabalho docente, assim como os instrumentos e métodos para a efetivação do seu trabalho. Dessa forma, o estagiário passará a acompanhar o professor regente durante as aulas de Sociologia em uma turma específica. A terceira etapa, constitui-se no seguimento das atividades desenvolvidas na etapa II, no entanto, é nesta fase em que o licenciando deverá participar de reuniões de planejamento junto ao professor regente, analisar planos de aulas, como também, elaborar tais instrumentos. A quarta e última etapa do Estágio, consiste no desenvolvimento de estratégias didáticas para as aulas de Sociologia, planejamento e Regência de aula. Conforme sistematizado no quadro a seguir:

Tabela 4 – Orientações para o Estágio Curricular Supervisionado durante as etapas I, II, III, IV (continua)

ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA		
ETAPAS	C/H Total	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Estágio I - Prática do trabalho docente I.	100h/a	Contato com a prática pedagógica das escolas. Levantamento de dados e exercício teórico metodológico de problematização da escola como campo socialmente construído. Estudos sobre a aplicabilidade das Ciências Sociais na ação educativa.
Estágio II - Prática do trabalho docente II.	100h/a	Aprofundamento da reflexão sobre o sentido da ação educativa do cientista social. Envolvimento com os profissionais de educação para a compreensão analítica da prática pedagógica. Análise crítica de material didático.
Estágio III - Prática do trabalho docente III.	100h/a	Atividades teórico-práticas desenvolvidas pelo Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia do Curso de Ciências Sociais. Planejamento do trabalho docente, tendo como base os estudos e pesquisas já realizados. Envolvimento com o projeto pedagógico

⁹O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UVA conta com uma carga horária mínima de 2900 horas, aliando estudos teóricos (1540 horas/aula) e pedagógicos (180 horas/aula), práticas acadêmicas (420 horas/aula), Atividades Complementares (200 horas/aula), Estágio Curricular Supervisionado (420 horas/aula) e Trabalho de Conclusão de Curso (160 horas/aula). (PROJETO PEDAGÓGICO, 2014).

Tabela 4 – Orientações para o Estágio Curricular Supervisionado durante as etapas I, II, III, IV

(conclusão)

ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA		
		da escola. Identificação e análise de estratégias de ensino, natureza dos conteúdos e formas de avaliação. Confecção do relatório parcial de Estágio Curricular Supervisionado que irá subsidiar a produção do TCC (Memorial de Licenciatura em Ciências Sociais).
Estágio IV - Prática do trabalho docente IV.	120h/a	Desenvolvimento de estratégias didáticas e de tecnologias de ensino com o suporte do Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia do Curso de Ciências Sociais. Regência da sala de aula. Confecção do relatório final do Estágio Curricular Supervisionado – base para a elaboração do TCC (Memorial de Licenciatura em Ciências Sociais).
TOTAL	420h/a	

Fonte: Autoria própria a partir das informações obtidas no PPC de Ciências Sociais, 2014, UVA.

Além do Estágio Curricular Supervisionado, outras iniciativas voltadas para a formação de professores no curso de Ciências Sociais, são o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, mais recentemente, a Residência Pedagógica. O PIBID tem como objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação docente, oferecendo aos licenciandos o financiamento de bolsas, “para que estes, inserindo-se em escolas públicas da rede básica de ensino, desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente”. (PPC, 2014). A Residência Pedagógica, é outra ação integrada ao curso de Ciências Sociais da UVA, que visa garantir o aperfeiçoamento do Estágio curricular, possibilitando ao licenciando imergir na escola básica.

Todas essas ações e iniciativas mencionadas, justificam-se pela finalidade de aprimorar a formação do licenciando em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, desenvolvendo um maior envolvimento na realidade social a partir de novas demandas e concepções. Uma dessas concepções está justamente relacionada à pesquisa nas Ciências Sociais, elemento essencial para a formação e qualificação do professor de Sociologia.

A pesquisa possibilita ao professor superar conceitos, tais como o que há muito lhe puseram – ser um simples reproduzidor do conhecimento – e romper com diversas concepções ultrapassadas que definiam os modelos de formação docente. Tais fatos, sempre nos remetem a dicotomia existente entre ensino e pesquisa, que há mais de 80 anos esteve atrelada ao modelo “3+1”, colocando em lados opostos os cursos de Licenciatura e Bacharelado. A discussão que se conduz em torno do modelo exposto está relacionada, principalmente, ao binômio de “ser professor ou ser pesquisador”, e à questão que propõe uma formação docente, que articule simultaneamente, conteúdos essenciais para sua formação profissional, como também,

conteúdos pedagógicos necessários à sua formação docente. Handfas (2008). Conforme o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais:

Não há como separar a docência da pesquisa, pois, na nova proposta, essas duas práticas se complementam e se validam, permitindo uma consonância da formação do licenciando com as mudanças no mundo contemporâneo, sem deixar de refletir o papel que as Ciências Sociais vêm desempenhar nos novos tempos, destacando-se a sua importância para a reflexão sobre a própria prática docente. (UVA, 2014, p. 9).

No campo das Ciências Sociais, as reflexões acerca dessa dicotomia que há muito tempo colocou as licenciaturas em posição inferior aos bacharelados, convergiram com as reflexões da comunidade das Ciências Sociais sobre o Ensino de Sociologia, bem como sua intermitência no currículo da Educação Básica. Conforme levantamento realizado por Moraes (2003), demonstra-se que tais reflexões entorno da luta pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, intensificaram-se a partir da década de 2000, período em que foram regulamentadas novas Diretrizes voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica, através das Resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e Nº02/2002, as quais impulsionaram a crítica ao modelo “3+1”, sendo portanto, “concebidas segundo a ideia de superação [da oposição] entre licenciatura e bacharelado” (MORAES, 2003, p. 15).

Diante disso, a crítica realizada ao modelo “3+1”, embora fosse comum a todas as licenciaturas, foi fundamental no campo das Ciências Sociais, para regular a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica, ocorrida em 2008, e posteriormente, legitimar os cursos de licenciaturas em Ciências Sociais, bem como a formação do professor de Sociologia nas universidades.

Atualmente, pautado na formação de professores pesquisadores, o curso de Ciências Sociais vem buscando romper com a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, teoria e prática. Embora essa ruptura já tenha ocorrido do ponto de vista formal, permanece ainda o desafio em superar uma cultura formativa que há mais de oitenta anos esteve enraizada no sistema educacional brasileiro. Há apenas duas décadas, fomos desafiados a compreender a importância da pesquisa na formação do professor e a entender que ela poderá se constituir em dois espaços: na escola e na universidade.

3 TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES

Certa vez ouvi alguém dizer: “Boas histórias nascem em bons roteiros”. Acredito que a expressão utilizada, referia-se aos romances literários narrados em livros, às tramas televisivas ou teatrais dirigidas por grandes autores e aos inúmeros gêneros, os quais se é permitido planejar e roteirizar. Contudo, chegamos a uma reflexão: E quando não há um roteiro a seguir? Sem roteiros não existem boas histórias?

Na vida, depositamos certezas em muitos planos. No entanto, não podemos lançar sobre nossas mãos, a responsabilidade de cumprir uma espécie de *check-list*, como se narrasse um roteiro a ser seguido: “você deve terminar os estudos, se formar, trabalhar, casar, ter filhos...”. O fato é que vida tem nos exigido muito mais que desempenhar um roteiro. Dentre as exigências, está a arte de improvisar, de reinventar, reescrever e traçar caminhos e trajetos. Nossas perspectivas variam em conformidade com questões bem mais complexas e singulares como: gênero, raça, classe, faixa etária, entre diversas outras. Nossas expectativas modificam conforme o horizonte de possibilidades definidas no decorrer de nossas trajetórias individuais.

Histórias de vida não podem ser roteirizadas, pois há momentos que nunca teremos a chance de planejar, ensaiar e tampouco prever. Essa ideia nos remete ao que Bourdieu (1996) claramente nos diz ao tecer uma crítica ao que denomina de “ilusão biográfica”, contrapondo-se ao entendimento de que a vida segue um caminho orientado, linear e coerente. Para ele, a vida de um indivíduo jamais poderá ser narrada de forma linear ou coesa, levando em consideração as relações construídas ao longo de toda a sua existência com outros agentes em diversos campos, assim como o funcionamento das linhas de um metrô, comparadas pelo autor, que jamais poderão ser analisadas somente pelo que ocorre em seu trajeto, pois esse é variável e poderá ser influenciado por eventualidades nas linhas que se cruzam.

Como alternativa à “ilusão biográfica”, Bourdieu sugere a noção de Trajetória compreendendo os fundamentos retratados por sua teoria como “*Habitus*, Campo e Capital”. À luz de sua perspectiva, a trajetória percorrida pelos sujeitos aqui retratados sempre será a mesma, mas suas posições se modificarão em determinados espaços sociais: família, escola, universidade, entre outros. Dessa forma, a trajetória estará sempre relacionada ao “indivíduo socialmente construído, não ao indivíduo biográfico”. (CATANI, 2017, p. 355).

Bourdieu apresenta uma perspectiva de trajetória relacionada às transformações e processos vivenciados durante toda a vida, por um agente (ou um mesmo grupo) que experimentam em momentos distintos, diversos movimentos nos espaços sociais.

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 1996, p. 190).

A partir de Bourdieu, é possível encontrar no *Habitus* o produto de uma história que quando incorporado inconscientemente pelo indivíduo, é manifestado em suas escolhas, interesses e ações dentro de diversos grupos. Para Tardif (2002), no campo educacional, é a partir da interação com outros sujeitos no campo de sua prática e de outros elementos que o docente desenvolverá o *habitus* professoral. O autor identifica que a prática docente envolve diversos saberes, com os quais o professor condicionará distintas relações ao longo de toda a sua carreira profissional. Conforme sua definição, os saberes docentes são aqueles provenientes “da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

O capítulo que se inicia, analisa elementos das trajetórias vivenciadas por diferentes agentes, considerando as relações estabelecidas ao longo de suas experiências em diversos campos, bem como busca compreender esse mecanismo estruturante, chamado *habitus*, contido no interior dos indivíduos.

A partir dessas perspectivas, consideramos as trajetórias aqui narradas, como “caminhos” de extrema complexidade, impossíveis de serem tratados através de um discurso cronológico, linear e concluído. São boas histórias, mas sem nenhum roteiro, que necessariamente, não precisam de coerência, vividas no momento cabível de se viver. Histórias cheias de improvisos, moldadas a partir das oportunidades que lhes foram lançadas, amadurecidas pelo meio e pelas relações constituídas, apropriadas a partir das ações experimentadas...

3.1 O perfil dos estagiários do curso de Ciências Sociais da UVA

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, assim como os demais cursos oferecidos pela UVA, acolhe estudantes de diversos municípios cearenses e estados vizinhos, não estando restrito somente a alunos que residem na sede de Sobral – CE, onde a IES está localizada. Essa demanda de alunos é advinda da zona urbana, oriundos de diversos bairros, distritos e localidades rurais do município e de cidades interioranas do Estado Ceará como: Acaraú, Camocim, Itapajé, Irauçuba, Massapê, Santa Quitéria, Tianguá, Uruoca, Viçosa, entre

outras. Para ter acesso à universidade, muitos estudantes que habitam nessas cidades, percorrem diariamente um trajeto de idas e vindas, com estimativa de até 4 horas de viagem por dia.

As trajetórias narradas a seguir, expressam uma mínima fração dessa realidade. São alunos provenientes de famílias pertencentes a classes sociais média ou baixa, em algumas situações, desprovidas de capital escolar, cultural e econômico, e embora pertençam a um mesmo grupo ou classe social, ainda assim, vivenciam realidades e modos de vida distintos.

No que diz respeito ao Capital cultural herdado pelos estudantes, compreende-se que a maioria dos genitores pouco puderam oferecer aos filhos. Constata-se a falta de oportunidade de muitos em frequentar a escola e concluir no mínimo a Educação Básica. Alguns desses pais são alfabetizados, mas leem e escrevem com pouca fluência, outros possuem somente o Ensino Fundamental I ou Ensino Médio. E apenas um, possui diploma de nível Superior, o que possibilitou algum acesso aos meios culturais.

Estes são fatores interessantes, pois se tornou comum que jovens e adultos oriundos de classes sociais baixas sejam os maiores frequentadores da universidade pública, ocupando um considerável número de vagas nos cursos de licenciatura e optando pela carreira docente. No curso de Ciências Sociais da UVA, foi evidenciado em estudos anteriores, que os licenciandos “são oriundos de famílias com baixo capital escolar, alguns desses com pais ou responsáveis não alfabetizados e a maior parte dos nossos licenciandos constitui a primeira geração de universitários de suas famílias” (PIMENTA; FERREIRA, 2018, p. 71).

Parte dos estudantes aqui mencionados exerce alguma atividade laboral, ao passo que outros realizam exclusivamente atividades estudantis e dependem de bolsas de estudos financiadas por programas de valorização e preparação à docência como o PIBID e a Residência Pedagógica. Dois desses jovens ainda moram com o pai e a mãe e outro com a avó materna, o que demonstra uma diversidade na configuração familiar deles. Alguns já enfrentaram, em outro momento, a realidade de ter que morar longe de casa, para estudar ou trabalhar, dividindo responsabilidades com outros estudantes. É importante destacar também, o fato de que todos estes, ao ingressarem na universidade, vivenciaram uma fase de transição entre a educação básica e o ensino superior, e essa transição, não esteve isenta de dificuldades e limitações. Além disso, em suas trajetórias pessoais e acadêmicas, depararam-se com acontecimentos atípicos, os quais lhes sujeitaram realizar novos movimentos dentro de seus percursos.

A faixa etária desses jovens expressa-se entre 23 a 28 anos, dos quais é possível distinguir suas próprias particularidades. A trajetória estudantil é quase unanimemente marcada pela educação pública, com exceção de um estudante que cursou toda a educação básica em instituição privada. É importante ressaltar que durante esse trajeto, os estudantes relatam as

principais dificuldades, incertezas e traumas vivenciados na Educação Básica, o que para alguns, ainda é reflexo no presente.

A partir de entrevistas realizadas com esses estudantes, dentre os quais um concluiu o curso no semestre letivo 2020.2 e os demais possuem matrícula ativa no curso de Ciências Sociais, mas concluíram as quatro etapas do estágio supervisionado no semestre letivo 2020.1, obtivemos dados que possibilitaram caracterizar socioeconomicamente o perfil desses jovens e perceber essa realidade.

Para a realização das entrevistas, vale destacar, a necessidade em adequar-se às diversas eventualidades ocorridas nos últimos anos. A primeira entrevista alcançada ocorreu no dia 11 de março de 2020, de forma totalmente presencial, na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Na ocasião, contamos com a presença do estagiário Rodrigo¹⁰ com quem mantive um diálogo satisfatório com uma duração de aproximadamente 2 horas.

A segunda entrevista foi realizada parcialmente de forma presencial. Contando com a colaboração de Carla, o primeiro segmento da entrevista foi realizado também na universidade, no dia 11 de março de 2020, no entanto, devido ao tempo que nos foi viabilizado, optamos por dar continuidade à entrevista em um outro momento. Dessa forma, o segundo segmento da entrevista realizou-se de forma *On-line*, via *WhatsApp*, ferramenta que julgamos mais acessível e viável para aquele momento. O diálogo foi conduzido em tempo real, a partir de gravações de áudios executados por mim e pela parte concedente.

Diante do eventual acontecimento pandêmico, surgido ainda em março de 2020 e que ocasionou a descontinuação das atividades acadêmicas, inclusive, do andamento dessa pesquisa, fez-se necessário adaptar a forma de conduzir algumas interlocuções. Além disso, a situação provocou certo distanciamento com os estagiários, o que acabou afetando alguns vínculos anteriormente estabelecidos.

A entrevista com Leandro foi dirigida integralmente de forma virtual, a partir de um Roteiro de Entrevista enviado de comum acordo ao estagiário via E-mail. O método adotado, ao que se difere das entrevistas presenciais, provocou uma limitada apuração de dados e informações, necessitando-se adotar novas estratégias metodológicas. Não podemos anular os dados alcançados, os quais trouxeram evidências relevantes acerca das trajetórias percorridas por esses estudantes, principalmente, durante esse momento tão delicado que todos vivenciamos. Além disso, tal situação vem legitimar as inúmeras adversidades que nós pesquisadores e estudantes temos enfrentado em meio a um momento tão vulnerável que nos

¹⁰ A fim de cumprir questões sigilosas e preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios.

distancia, reprime e nos fragiliza. No entanto, a fim de garantir uma melhor qualidade de pesquisa e um maior alcance de informações, realizou-se em outro momento, encontros com os três estudantes. Através da plataforma *Google meet*, onde foram conduzidas entrevistas individuais, guiadas a partir de um novo roteiro elaborado, com duração de aproximadamente três (03) horas de conversa. A seguir, vejamos a caracterização dos quatro estudantes entrevistados:

Tabela 5 – Caracterização socioeconômica dos Estagiários entrevistados

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTAGIÁRIOS ENTREVISTADOS							
DADOS DO ESTAGIÁRIO					ORIGENS SOCIAIS E CULTURAIS		
Nº	Nome	Idade	Cidade	Percorso Escolar	Escolaridade Dos Pais	Profissão Dos Pais	Composição Familiar
01	Carla	24	Irauçuba-CE	Escola Pública	Ambos cursaram até a 4ª série	Agricultores	Mora com o Pai e a Mãe
02	Leandro	28	Massapê-CE	Escola Privada	Mãe: Ensino Médio Pai: Ensino Superior	Mãe: Radialista (Aposentada) Pai: Engenheiro	Mora com a avó materna (os pais não moram juntos)
03	Rodrigo	26	Sobral-CE	Escola Pública	Alfabetizados	Pai: Padeiro Mãe: Doméstica	Mora com o Pai e a Mãe

Fonte: Autoria própria elaborada a partir dos dados coletados, mediante as entrevistas.

A partir dos dados sistematizados no quadro acima, é possível caracterizarmos o perfil Socioeconômico e constituição familiar dos três estagiários entrevistados e destacar diversos elementos atrelados a cada trajetória vivenciada ao longo de suas vidas. A seguir, será apresentada uma caracterização do perfil do grupo de estudantes entrevistados antes de seu ingresso no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Em seguida, será desenvolvida uma síntese de suas experiências formativas no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

3.2 Rodrigo

Ao participar do evento “I Ciclo de debates do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais”, ocorrido em 22/01/2020 e 29/01/2020, durante o semestre letivo 2019.2, promovido por professores e orientadores de Estágio da UVA, conheci Rodrigo, que relatava aos colegas as experiências vivenciadas durante seu processo de Estágio, até a Etapa III. Nosso primeiro contato direto ocorreu através do *Facebook*, quando tive a iniciativa de adicioná-lo e dirigir-me a ele, propondo um encontro presencial com a finalidade de entrevistá-lo. Em março de 2020, realizamos nossa entrevista na universidade, onde pude

conhecê-lo de perto e, naturalmente, construir uma relação de afeto e colaboração com minha pesquisa. Rodrigo cursou a Etapa I de Estágio na Escola Jarbas Passarinho (Sobral – CE), mas na Etapa II, teve que mudar de escola, prosseguindo as atividades presenciais na Escola Professor Luís Felipe (Sobral – CE) até a Etapa III. A Etapa IV foi realizada de forma remota em 2021, quando Rodrigo realizou sua “Simulação de Regência”, concluindo assim, o processo de Estágio. Atualmente, o estudante possui matrícula ativa em outras disciplinas do curso e está prestes a finalizá-lo.

3.2.1 O perfil social e trajetória pessoal

Rodrigo de 26 anos, é natural de Sobral - CE e mora atualmente com os pais e um irmão na Sede do município. No passado, ainda cursando a educação básica, morou dois anos no Distrito de São José do Torto, pertencente à Sobral, onde concluiu o 3º ano do Ensino médio. No entanto, mudaram-se para a sede a fim de buscar melhores condições de vida e de acesso à saúde, à educação e ao trabalho.

Até março de 2021, Rodrigo prestava serviços de Carteira assinada na empresa de calçados Grendene, localizada em Sobral, onde exercia a função de Auxiliar de Produção, “conhecido popularmente como peão”, acrescenta ele. No entanto, devido à Pandemia de COVID-19, teve que ser desligado da empresa, que por sua vez, justificou uma baixa produção que não dava conta de cobrir gastos, principalmente, com um número amplo de funcionários.

Rodrigo esteve desempregado durante cinco meses, amparado temporariamente pelas parcelas do seguro desemprego. Ao citar sobre o momento pandêmico, relembra o período de muitas dificuldades vivenciadas desde março de 2020, quando os Estados decretaram a paralisação de todos os serviços públicos e privados. Durante os primeiros trinta dias, todos os funcionários tiveram suas férias antecipadas e organizadas de forma coletiva, desde então, ocupavam apenas o banco de horas. A produção caiu, e assim como Rodrigo, muitos tiveram de sair do trabalho: “Eu lembro de muitas pessoas que saíram entre janeiro a abril [...] No meu caso me sinto ‘privilegiado’, pois moro com meus pais e eles me dão algum suporte. Eu imagino os pais e mães de família que também foram desligados, sabe?”

Mesmo diante das dificuldades, o estagiário se dizia esperançoso para conquistar um novo trabalho e melhorar essa situação. Rodrigo, desde muito jovem, trabalha para ajudar aos pais e custear seus próprios gastos. O pai é dono de uma padaria e a mãe dedica-se a tarefas domésticas, cuidando da casa. De acordo com o ele, sua renda familiar antes variava entre dois

a três salários mínimos, mas com a pandemia, essa renda diminuiu significativamente. Em agosto de 2021, foi readmitido no trabalho pela mesma empresa que prestava serviços.

Em relação à formação escolar e ao capital cultural de seus pais, afirma serem muito restritos. Os pais não possuem o Ensino Fundamental completo, pois pararam de estudar ainda muito cedo e não recordam até qual etapa de ensino chegaram a cursar, no entanto, são alfabetizados, sabem ler e escrever. A mãe lê e escreve parcialmente, segundo ele, hoje com a ajuda da internet e das redes sociais ela tem melhorado sua prática, lendo um pouco sobre matérias virtuais, noticiários de Sobral nos blogs e sobre o “mundo das celebridades”. Rodrigo observa, que antes de ter acesso às redes sociais, sua mãe não tinha muito domínio de uma escrita correta, no entanto, passou a melhorá-la quando começou a utilizar o *Facebook* e exercitar sozinha essa escrita. O pai quase não lê e, tampouco, utiliza redes sociais.

O único passeio que costuma fazer com os pais é no final de semana, quando vão a São José do Torto visitar sua avó materna. Nas horas vagas, costuma ficar em casa estudando, assistindo a algumas séries, ouvindo músicas, navegando nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* ou jogando com amigos virtuais. Perguntado sobre outros programas de lazer, os quais costuma realizar com os amigos, Rodrigo se diz muito “caseiro” e reafirma que dificilmente sai de casa, o que lhe impede de ter mais amigos pessoais, lhe limitando a fazer amigos somente na faculdade e no trabalho.

3.2.2 A trajetória estudantil

Durante a educação básica estudou somente em escola pública. Perguntado sobre algo de sua trajetória na Educação Básica que quisesse relatar, ele fala que descobriu há pouco tempo, no ano de 2019, através de uma terapia e muitas conversas com o Psicólogo, possíveis causas que o levaram a ter um *déficit* de falar em público e ter tido algumas dificuldades, ainda na educação básica, em disciplinas como a Matemática, dentre outras.

O estudante relata um trauma vivenciado com uma professora quando ainda criança, entre a faixa etária dos 7 aos 9 anos. O jovem descreve situações constrangedoras que vivenciava em sala de aula, principalmente durante as aulas de Matemática, quando a professora o constrangia na frente de toda a turma quando uma atividade estava incorreta ou por coisas mais banais. Tais atitudes, adotadas pela professora, motivavam instantaneamente que todos os colegas rissem e praticassem *Bullying* com Rodrigo, retraindo seu comportamento. Diante disso, ele conta que passou a ter dificuldade e um bloqueio para falar em público e, durante toda

a educação básica, não desenvolveu interesse na área das exatas, principalmente, na disciplina de Matemática.

Ele afirma que nesse trajeto de sua vida estudantil, nenhum professor conseguiu reverter essa situação, pois não tentavam ajudá-lo a corrigir isso. Somente após o seu ingresso na universidade, é que vem conseguindo melhorar neste aspecto, com a ajuda de professores com quem ele costuma ter bom relacionamento e do espaço que é dado a ele e aos demais colegas de se expressarem, como seminários, as rodas de conversas, entre outros.

Conforme Tardif (2012), a docência caracteriza-se pela dimensão das interações humanas. Segundo o autor, a principal experiência do ensino se estabelece, quando o professor aprende a trabalhar em um contexto, essencialmente, composto por relações humanas e por aquilo “que elas implicam de instabilidade e de complexidade, mas também de relações de poder, de questões éticas, de mediações culturais e linguísticas, de valores e de crenças, de interpretações e de tensões múltiplas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2012, p. 37). Dessa forma, é possível correlacionar tal perspectiva às experiências vivenciadas por Rodrigo, em períodos distintos de sua trajetória, a partir das relações e interações estabelecidas com seus professores, durante a educação básica, caracterizadas por inúmeras tensões, instabilidades e relações de poder, e o ensino superior, apontadas pelo inverso de tal postura e a superação de tais conflitos.

Durante o período como estudante da educação básica o estudante conta que se identificava com a disciplina de Artes, onde conseguia obter notas mais satisfatórias, diferente de outras disciplinas nas quais apresentava uma maior dificuldade. Rodrigo sempre demonstrou interesse em participar de atividades de teatro e dança, e embora tivesse um jeito retraído para o público, sentia-se mais à vontade e desenvolto para desenvolver atividades assim.

A Conclusão do Ensino Médio ocorreu em 2010, e logo em seguida, tentou realizar alguns exames do ENEM, mas nunca teve interesse em ver o resultado, se de fato havia conseguido atingir algum perfil exigido pelos cursos, somente em 2014, tentou o vestibular para Ciências Sociais na UVA e obteve aprovação.

O estagiário relata que durante o ensino médio nunca demonstrou interesse em ingressar na universidade. Às vezes, por incentivo da escola (que raramente acontecia), de algum professor ou amigo “é que aqui e ali tentava algo”, mas relata que seus principais objetivos ao concluir o Ensino Médio seria conquistar um trabalho. O anseio em conquistar um trabalho, ou buscar melhores condições para uma ascensão dentro de seu ofício, é um fator marcante na trajetória de Rodrigo. Com isso, a partir de sua trajetória individual, o “trabalho”

configura-se como um “campo de possibilidade” que oferece e desperta em Rodrigo, oportunidades e o anseio de movimentar-se em busca de uma finalidade. Velho (2003).

Na minha escola, onde conclui o Ensino Médio, não tinha muito incentivo assim né? Tinha assim, o básico, que era dizer aos alunos que fizessem o ENEM, não sei o quê, não sei o quê...mas não tinha muito incentivo assim também eu não sei se era por falta da minha atenção, porque eu não dava muita atenção a isso. Aí eu fiz só o ENEM mesmo e pronto, eu nem olhei se eu tinha passado no SISU, sabe? Nem nada. Aí passou... de 2010 eu só fui me interessar em fazer vestibular, em fazer faculdade, só em 2014, que foi quando eu fiz e passei na UVA pra Ciências Sociais.

Hoje, Rodrigo vê na educação uma possibilidade de mobilidade social para conquistar um trabalho melhor. Embora fugisse de seus planos ingressar na universidade, compreende que tendo um grau de instrução maior e mais qualificado, as perspectivas vão em direção a um futuro promissor, mais viável de oportunidades.

3.2.3 A trajetória na Universidade

A escolha pelo curso de Ciências Sociais na UVA, deu-se por “influência” de um amigo do trabalho. Rodrigo já havia tentado outros vestibulares na universidade, para Direito e Administração, no entanto, não conseguiu obter aprovação. Com urgência em buscar uma melhor qualificação profissional e em consequência disso, conquistar novas oportunidades dentro ou fora do trabalho, optou por outro curso de graduação.

Dessa forma, passou a conhecer o curso de Ciências Sociais através de um amigo, que segundo ele, lhe motivou a escolhê-lo devido à baixa concorrência no vestibular, principalmente na modalidade de licenciatura: “Pode fazer que tu passa!”, “a concorrência é menor, principalmente pra licenciatura, que é pra ser professor”, afirma ele. A princípio, como desejava a todo modo ingressar no ensino superior público, não hesitou em seguir o conselho do amigo, e logo obteve sua aprovação na universidade.

Rodrigo concluiu o Ensino Médio em 2010, mas só prestou o vestibular para Ciências Sociais em 2014, conquistando de imediato sua aprovação. Hoje, o entrevistado afirma ter se identificado com o curso e o recomenda para muitos colegas. O mesmo também reconhece a visão limitada que tinha antes de ingressar na graduação em Ciências Sociais e explica que suas primeiras escolhas por Direito e Administração não foram feitas por questões de afinidade, mas por pensar que tais áreas, diferentes de outras, lhe ofereceriam maiores oportunidades profissionais ou para uma promoção de cargo na própria empresa em que trabalhava.

O ingresso no curso de Ciências Sociais ocorreu de forma tranquila, e embora fosse um universo totalmente diferente daquele vivenciado por muitos anos na educação básica, lhe permitiu gradativamente, a superação de alguns obstáculos e lhe trouxe novos aprendizados. Ele nos conta, que logo no 1º período foi gostando das disciplinas ofertadas, da ementa apresentada pelo curso, dos professores e dos colegas com os quais foi construindo uma relação de amizade e afeto.

Uma das maiores dificuldades apontadas durante a graduação, foi em relação à leitura e escrita acadêmica que, segundo Rodrigo, são mais complexas comparadas ao Ensino Médio. Perguntado sobre qual disciplina sentia mais dificuldade, ele aponta a Antropologia, justificando a complexidade de textos e concepções teóricas, que quando mediados pelos professores, são melhor compreendidos e de certa forma, tornam-se mais simplificados. Embora haja tais dificuldades, o mesmo afirma gostar da Antropologia com a qual vivenciou “uma relação de amor e ódio”, diz ele.

Com a Sociologia sua relação é mais afetuosa, dentro do curso, é a área em que mais se identifica na qual pretende especializar-se e atuar. Seu primeiro contato com a disciplina foi no Ensino Médio, que segundo ele, foi um contato superficial. A Sociologia não era atrativa, as aulas eram monótonas, ministradas por professores pouco preparados, com conteúdos e materiais didáticos limitados que pouco contribuíam para uma formação crítica e reflexiva do aluno. Essa dimensão de “amor”, “ódio” e “afeto” pela Sociologia é comum entre os jovens que frequentam o Ensino Médio, e dar-se por diversos motivos, entre os quais busco retratar de maneira sucinta nos parágrafos seguintes.

É importante compreendermos que muitos alunos ainda não conhecem a dimensão dos conhecimentos que a Sociologia pode oferecer, e o verdadeiro sentido que essa possa dar as suas vidas, como é possível percebermos nas falas de Rodrigo. Para Oliveira e Costa (2009), isso acontece devido ao fato da disciplina não ter uma tradição pedagógica, no que se refere ao ensino, práticas de ensino e avaliação da aprendizagem, como outras disciplinas obrigatórias tem, as quais os alunos aceitam sem muita resistência, ainda que não gostem. É o que Sarandy (2001) vai confirmar dizendo: “A História e a Geografia, provavelmente devido à longa tradição no meio escolar, estão bem estabelecidas e possuem já um discurso construído sobre a realidade e já aceito”. Outra questão, a qual dificulta o trabalho da Sociologia na escola, é a tradição acadêmica em âmbito universitário, que raramente refletiu sobre a denominada transposição didática dos conteúdos sociológicos no nível básico de ensino. São esses fatores que segundo Sarandy (2001) acabam debilitando a Sociologia no ensino médio, o que acaba tornando-a uma disciplina sem sentido para muitos alunos.

Na escola não me identificava com quase nada. Nem com a Sociologia. No ensino Médio, as aulas de Sociologia eram um porre! [...] As aulas não eram dinâmicas. Tive dois professores. Um no 1º e 2º ano e o outro do 3º ano, e eles não sabiam ministrar a disciplina. E quando fazia Ensino Médio tinham aquelas apostilas do Primeiro Aprender que era um saco! Os alunos não entendiam nada. Meio mundo de textos e não entendiam nada. E a professora dizia assim, “Só leiam o texto e respondam as questões”. Acho que nem eram formados em Sociologia. A disciplina não tinha nada haver com a proposta do curso de Ciências Sociais, e as apostilas do 1º aprender muito menos.

A partir de depoimentos assim, percebemos que algo não caminha corretamente. E esse erro, faz com que o professor sempre chame a atenção do aluno ou o ameace, porque ele é desinteressado ou mal comportado, e por outro lado, esse erro faz com que o aluno reclame do professor, da escola e das disciplinas, porque esses, não lhe oferecem nada de interessante. Talvez seja um momento propício de reflexão sobre o currículo escolar, mérito que não discutiremos aqui, por sua complexidade, todavia, é importante fazermos a seguinte pergunta: O currículo de Sociologia está de acordo com as perspectivas e necessidades dos alunos? Bom, se formos considerar a opinião do estudante acima e de muitos jovens, atualmente cursando o ensino médio, que em conversas informais durante as observações de Estágio, revelam alguma insatisfação com o ensino de Sociologia, chegaríamos à conclusão de que esse currículo ainda precisa ser repensado e reinventado por meio de uma nova ótica: a de professores e alunos.

Durante o Ensino Médio, Rodrigo nunca descobriu o real sentido da Sociologia enquanto ciência, o que justifica tê-la classificado por três anos, num rol de disciplinas indiferentes, dita como “tanto faz”. A Sociologia passou a ter maior significado dentro do curso de Ciências Sociais, antes disso, não sabia sobre sua proposta de curso e nunca pesquisou a respeito, mas por incentivo de um amigo, decidiu integrá-lo. O impulso de tê-lo escolhido não foi o mesmo que lhe motivou a continuar, pelo contrário, hoje há uma entrega consciente da escolha feita e mais ainda, um reconhecimento do que a Sociologia tem a lhe oferecer.

Rodrigo já foi muito engajado em atividades do curso extra sala de aula, como na organização e participação de eventos, movimentos e em diversas outras ações, inclusive, foi integrante do Centro Acadêmico de Ciências Sociais – CA onde era responsável pelo setor de Comunicação. Atualmente, tentava ajudar como podia, por conta da rotina intensa de trabalho e das próprias exigências feitas pelo curso, que se intensificam cada vez mais na medida em que se aproximam dos últimos períodos da graduação.

Rodrigo enfrentava uma jornada intensa de trabalho e por conta da “rotina puxada” e cansativa, preferia dedicar-se aos trabalhos e estudar para provas ou seminários somente aos finais de semana.

A minha rotina é assim: Eu chego do trabalho 15:30 da tarde, eu saio de casa 5:30 da manhã [...] Quando eu chego eu fico o com meu sobrinho até 18h que é quando minha cunhada chega pra pegar ele. Aí, 19h venho pra cá (universidade). Chego em casa é umas 10h, 10:30 por aí. Aí eu vou fazer alguma coisa, arrumar a casa, ajudar minha mãe em algum afazer doméstico, depois vou dormir. Quando dá 11h já estou dormindo de pé (risos), porque eu acordo muito cedo, aí prefiro deixar tudo pro final de semana. Agora, só assim, quando tem algum seminário. Tipo, vai ter um Seminário na Quarta, aí na Terça, eu viro a noite estudando, vou dormir meia noite, 01h da manhã.

Por conta do trabalho, Rodrigo nunca pode participar de bolsas e programas oferecidos na universidade, segundo ele, embora tivesse interesse em se engajar em tais programas, por necessidades financeiras “não poderia abrir mão” do trabalho e optar pela bolsa de estudos. Atualmente, após ser readmito no trabalho, Rodrigo viu a possibilidade de tentar uma bolsa universitária: a Residência Pedagógica. Segundo ele, como as atividades da bolsa ocorrem no período vespertino, terá como conciliar no trabalho.

Embora não tivesse conseguido participar de programas de iniciação à docência desde o início da graduação, o estudante tem consciência da importância de sempre buscar a qualificação profissional, pensando nisso, Rodrigo planeja fazer uma pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e dar continuidade a sua formação em Sociologia por meio de um mestrado.

A família sempre o apoiou em suas decisões estudantis, principalmente, quando passou no vestibular para cursar Ciências Sociais. Embora não tivessem conhecimento sobre o curso e nem soubessem de fato sobre o que se tratava, apoiaram o ingresso do filho na universidade. “Meus pais sempre me apoiaram. Nunca exigiram que eu ingressasse em outros cursos, como Medicina, etc, como muitos pais exigem. O importante era avançar nos estudos e ir para o nível superior”. Vale ressaltar, que além de Rodrigo, seu irmão também teve acesso à universidade pública, no entanto, não concluiu o curso.

3.2.4 A aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial

A formação inicial de Rodrigo foi, sem dúvidas, movida a partir das diferentes relações construídas com os múltiplos saberes docentes. À luz de Tardif (2002), é possível perceber e reafirmar, a aquisição e construção desses saberes ao longo de toda a sua trajetória, ocorrida num decurso de tempo e em contato com diversos grupos e comunidades científicas produtoras desses saberes.

Ao ingressar “no plano institucional”, a articulação entre a teoria científica e a prática docente tornou-se possível por se estabelecerem de forma concreta, e foi a partir de sua

formação inicial, que Rodrigo teve seu primeiro contato com as “Ciências da Educação” e a “Ideologia Pedagógica”, assim como o acesso ao universo curricular e disciplinar que nortearam e organizaram todo seu processo de ensino-aprendizagem.

Para Rodrigo, o contato com os grupos teóricos, dispostos pelas disciplinas ofertadas durante o curso de Ciências Sociais na UVA, foi basilar ao longo de sua formação. Segundo ele, as disciplinas teóricas deram-lhe embasamento para construir seus próprios saberes e assim justificá-los, de modo que não se limitasse, segundo ele, à difusão de discursos vazios.

Elas deram muito suporte (disciplinas teóricas). Porque através das teorias, podemos construir os nossos saberes e as nossas justificativas. Elas nos auxiliam para não falarmos... não descrevermos coisas baseadas apenas em achismos, né? Ou então, que a gente considere algo, que não tenha um embasamento teórico. De um autor ou autora que se dedica em cima daquele determinado assunto ou tema, acontecimento ou fato, e a partir disso, criou suas teorias, porque estudou, pesquisou...Então eu acho que as disciplinas teóricas elas nos ajudam muito, para tipo... dar uma firmeza e justificar o porquê daquele determinado assunto, o porquê que eu tô falando aquilo, a partir de que eu estou abordando determinado acontecimento, determinada teoria.

Rodrigo atribui a aquisição de seus saberes específicos na área das Ciências Sociais, sobretudo, às disciplinas teóricas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Ao longo do curso, aparelhadas em uma matriz curricular, cada área mencionada é distribuída em três partes e organizadas em disciplinas como: Sociologia I, II e III, Antropologia I, II e III, Ciência Política I, II e III. Além disso, uma quarta parte dedica-se a estudos e reflexões de cada área dentro do contexto brasileiro, dispondo de disciplinas como Pensamento Social Brasileiro, Antropologia Brasileira e Pensamento Político Brasileiro.

De acordo com o estudante, tais disciplinas são referência para explicar as Ciências Sociais, sempre quando questionado: “Quando se fala ou pensa em Ciências Sociais, me vem logo em mente essas três disciplinas e todo o processo que vivenciei através delas para explicar e justificar o que seriam as Ciências Sociais”. Rodrigo confere tal pensamento, ao processo vivenciado durante o curso de Ciências Sociais a partir do contato contínuo mantido com as três disciplinas que perpassam boa parte do programa curricular.

Por outro lado, a aquisição dos saberes pedagógicos foi determinada a partir de uma outra parcela da matriz curricular do curso contemplada pelas disciplinas pedagógicas e práticas: “Eu aprendi bastante coisa durante os períodos do Estágio. Através de disciplinas teóricas, através da prática também, entendeu?”. A partir de sua fala, Rodrigo, reconhece o Estágio Curricular como um componente essencial para a construção dos saberes pedagógicos, pois apresenta-se como um espaço em que favorece o aprimoramento e reflexão dos

conhecimentos teóricos, bem como a aplicação de tais pressupostos na prática docente, além disso, o Estágio possibilita a articulação entre teoria e prática, o que é fundamental para a formação do professor de Sociologia.

Não discordo totalmente da perspectiva de Rodrigo, no entanto, é importante destacar o caráter prático do Estágio, compreendendo-o como um componente curricular voltado para a construção do “saber experiencial” que quando incorporado a experiências individuais ou coletivas através do *habitus* são validados. Tardif (2002). No curso de Ciências Sociais da UVA, procura-se articular a prática (o saber experiencial) com a formação teórica de saberes disciplinares e pedagógicos.

Ao ser questionado sobre outros componentes disciplinares que lhe garantiram a obtenção de tais saberes, o estudante destaca uma disciplina de “Didática” e as “Práticas de Ensino”. Segundo ele, a disciplina de “Fundamentos da Didática”, ministrada no segundo período do curso, lhe “trouxo teorias para explicar o trabalho docente”, além disso, possibilitou uma inserção inicial no âmbito escolar, antes mesmo do Estágio. De acordo com Rodrigo, a disciplina “foi o pontapé inicial” para que pudesse compreender como funcionava a prática do professor em sala de aula, embora fosse em um curto período de tempo. Além dos encontros semanais na universidade para atividades em sala de aula, estudos e discussões teóricas, a disciplina tinha uma proposta de incentivar os licenciandos a “escolher alguma escola com que tivessem uma maior afinidade e junto a um professor de Sociologia, fizessem determinadas perguntas a respeito do ensino e como era a didática abordada para aplicação da disciplina em sala de aula”.

As “Práticas de Ensino (I, II, III, IV e V)”, iniciadas no segundo período de graduação, também tiveram influência na aquisição de saberes pedagógicos, segundo Rodrigo. As disciplinas propunham auxiliar, como em suas próprias nomenclaturas, na “Leitura, interpretação e Escrita em Ciências Sociais”, em “Prática de Arquivo e Documentação em Ciências Sociais”, na elaboração de “Projeto de Pesquisa” e na compreensão acerca da “Estrutura, Política e Gestão Educacional”, buscando proporcionar conhecimentos específicos na área das Ciências Sociais, sobre o contexto educacional e a prática docente, bem como no desenvolvimento da pesquisa em âmbito escolar.

Segundo Rodrigo, os saberes pedagógicos têm contribuído significativamente para aquilo que sua formação inicial sempre propôs, uma formação pautada na concepção do Professor pesquisador. A aquisição de tais saberes, tem lhe aguçado a inovar e lhe incentivado a pesquisar cada vez mais acerca do ensino, da sua própria profissão, dos métodos e das

gerações que estão constantemente se transformando, para as quais a formação de Rodrigo está voltada.

Eu acredito que os saberes pedagógicos, almejam contribuir para esse reconhecimento do professor como Professor pesquisador. Porque ao mesmo tempo em que essa formação pedagógica contribui para eles aprimorarem (como profissionais), contribui para criar ferramentas de ensino em sala de aula e compreender como funciona tudo isso. Eu acho que esses saberes pedagógicos também influenciam o professor a sempre tá buscando, pesquisando novas formas né? Porque conforme o tempo vai passando, as coisas vão mudando. O público alvo que são os jovens, né? que no caso em sua maioria, tá todo tempo se modificando. Então eu acho que através da pesquisa o professor vai se adaptando aos momentos e ele não vai ficando parado no tempo sempre repetindo os mesmos fatos, agindo da mesma forma... no sentido de não buscar se adaptar aos novos acontecimentos, as novas turmas, aos novos alunos, né? Então acho que esses saberes pedagógicos contribuem nesse reconhecimento, tanto no fazer pedagógico como também que o professor sempre esteja pesquisando e inovando.

Como campo de pesquisa e também de construção de seus saberes práticos e experienciais, Rodrigo destaca, mais uma vez, o Estágio Supervisionado como principal componente curricular e, embora a disciplina de Fundamentos da Didática tenha lhe dado a oportunidade de um contato inicial com a prática docente, era uma experiência ainda superficial, foi, pois, o Estágio que lhe permitiu um aprofundamento maior dessa vivência.

Para a realização das quatro etapas de Estágio, Rodrigo contou com o auxílio de diversas disciplinas teóricas ao longo do curso. No entanto, o estudante atribui às disciplinas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, um maior reconhecimento durante essas vivências. Segundo ele, essas disciplinas lhe auxiliaram num novo modo de enxergar e perceber o ambiente escolar, em lidar com diversos assuntos e situações, e a refletir enquanto pesquisador no exercício de relacionar teoria e prática:

Durante os estágios eu estava tendo disciplinas com essas três ou com uma dessas três áreas ao mesmo tempo, então tinha horas que ali, durante o meu estágio, ali em sala de aula, observando o professor eu via acontecimentos, que sempre se relacionavam com uma das três disciplinas ou com as três.

Também durante o momento em que eu estava na universidade, cursando essas disciplinas (Sociologia, Ciência Política e Antropologia), durante algumas teorias, apresentação de alguns autores... percebia que aquelas teorias, aqueles temas, se encaixavam com vivências que eu presenciava durante o Estágio, entendeu? Então eu vivia sempre relacionando [...] quando eu olhava aquela teoria, eu já via que dava para relacionar com algum fato, algum acontecimento durante o estágio, então isso me ajudou muito na elaboração dos relatórios finais. Entendeu? Porque na hora dos relatórios finais eu tinha que relacionar o que eu vivenciei em sala de aula com as teorias. Então essas três disciplinas me auxiliaram bastante durante essa elaboração dos relatórios.

Quando questionado sobre o suporte dado pelas “Práticas de Ensino” durante o processo de Estágio, o estudante afirma ter tido uma assistência positiva, no entanto, ainda

assim sentiu certa necessidade em realizar exercícios práticos, que segundo ele, a própria ementa deveria propor.

Na minha opinião, as disciplinas práticas de ensino, elas me auxiliaram bastante, só que... eu não sei se é uma visão errada que eu tenho sobre essas disciplinas, que elas deveriam ter me auxiliado mais. Eu achei elas assim, entre aspas, não tão o que eu esperava, né? [...] Eu acho que foi pela ementa. Porque a professora é maravilhosa, ela é uma das melhores professoras que eu acho.

[...] Ela (prática de ensino) não supriu as minhas expectativas quanto à ela. Eu pensava que teria mais coisas práticas, tipo realização de trabalhos de intervenções, realizar tipo... assim coisas didáticas né, meios didáticos de trabalhar em sala de aula, enfim.

Para Rodrigo, essas disciplinas teóricas, especialmente as de Sociologia, instrumentalizaram de maneira significativa suas observações durante os estágios e lhe permitiram realizar de forma concreta, uma análise sociológica sobre a escola, refletir sobre as ações pedagógicas, sobre as relações e comportamentos mantidos dentro daquele contexto, entre outras questões.

A sociologia ela me ajudou bastante a entender as relações né? Do núcleo gestor da escola com professores e alunos, as relações entre os próprios alunos (entre eles), a relação entre professor e aluno... Como os alunos percebiam a sociologia, como o professor também percebia... a visão do professor sobre os alunos... Então, quando eu ia para o Estágio fazer as observações, eu percebi muitas coisas que eu estudava na Sociologia. É... conceitos, teorias. Então, me ajudaram a chegar lá e ver acontecimentos e não deixar estes passarem despercebidos, entendeu? Por exemplo se eu não tivesse nenhum conhecimento de Sociologia ou pouco conhecimento e eu chegasse lá... e me deparasse com alguns acontecimentos, algumas falas, algumas atitudes... tanto em sala de aula como na hora do intervalo, nas reuniões dos professores... tudo isso iria passar despercebido por mim, eu iria tratar como natural, não iria problematizar.

Como eu já chegava lá com essa visão, né? De me “pôr por fora” de observar por fora essa situação e tendo como base as teorias da sociologia eu conseguiria ver melhor aqueles acontecimentos e já relacionar, entendeu? Então eu acho que se não fosse a Sociologia (os conhecimentos sociológicos), né? muitas coisas iriam passar despercebidas.

O conhecimento apreendido das Ciências Sociais, especialmente, aqueles trazidos pela Sociologia em específico, na concepção de Rodrigo, não lhe auxiliaram apenas enquanto professor na aquisição e transposição de saberes escolares para a disciplina de Sociologia na Educação Básica, mas, além disso, lhe permitiram que enquanto pesquisador fizesse uma análise sociológica sobre a escola em sua totalidade e entorno, pois na medida em que o estudante ingressava no contexto escolar, percebia não somente elementos escolares, mas também que ultrapassavam os muros da instituição, elementos estes, considerados não escolares, pois perpassam questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

No momento em que eu “botava os pés” na calçada da escola, eu já olhava assim, eu já olhava como se dava a interação entre os alunos, eles entrando em sala de aula, como se comportavam, as vestimentas... quando o sinal que tocava para eles entrarem em sala, como as cadeiras estavam posicionadas dentro de sala... Enfim, cada detalhe, cada ação fazia todo sentido. As sociabilidades, entendeu? Tudo trazia um significado para dentro e fora da escola.

Sposito (2003) nos ajuda a dialogar sobre essa questão, quando afirma a necessidade de reiterarmos a importância do ponto de vista sociológico sobre sua capacidade de compreensão e análise diante de diversos fenômenos. Conforme a autora, a pesquisa sociológica não deverá limitar-se ao estudo da escola apenas nos seus aspectos internos, pois isso provocaria a fragmentação do conhecimento sociológico em disciplinas, como a “Sociologia escolar”. O conhecimento sociológico abrange dimensões bem mais complexas que estão para além da escola.

É quando o licenciando/estagiário deverá entrar no processo investigativo como futuro professor e também pesquisador, passando a perceber a escola como campo de pesquisa a partir de um olhar crítico e reflexivo alcançado durante suas observações e registros de campo, como também a partir das teorias apreendidas durante sua formação. Nessa nova percepção de refletir sociologicamente, é apontada a necessidade de analisar diversos outros aspectos e seus significados que estão relacionados a contextos sociais, políticos, culturais...

Por outro lado, as disciplinas pedagógicas ofertadas pelo curso de Ciências Sociais, também cumpriram um papel relevante na formação inicial de Rodrigo, na medida em que ao longo do Estágio, instrumentalizaram ações didático-pedagógicas no “chão da escola”, bem como lhe assessoraram enquanto futuro professor de Sociologia.

Esses Saberes pedagógicos eles me auxiliaram principalmente em como eu iria me comportar em sala de aula, tanto visando a aplicação da matéria ou como eu iria lidar com relação aos alunos, com seus comportamentos e suas questões, tendo em vista que os alunos em sala de aula, eles não são todos iguais... cada um traz consigo pensamentos, valores, conhecimentos a partir de suas vivências... Então eu acho que os saberes pedagógicos, eles auxiliam tanto em como lidar com essa universalidade de alunos em sala de aula, tendo em vista que cada aluno ali, é um universo em si. E também ajudam na reflexão, no planejamento... de como abordar as disciplinas teóricas no ensino médio, de como levar aos alunos a matéria em si, para que eles possam descobrir suas próprias limitações...

Durante o exercício do Estágio, em contato simultâneo com as disciplinas pedagógicas, Rodrigo relata a experiência apreendida junto ao professor supervisor ao descrever a importância de construir conhecimentos a partir das vivências de seus alunos, considerando a abordagem da disciplina de Sociologia em uma linguagem mais acessível e a adaptação de teorias acadêmicas em saberes escolares.

Então o que eu aprendi bastante durante meu estágio com o professor X foi trazer as disciplinas para a realidade deles (dos alunos). Tipo pegar um conceito, pegar uma teoria e transformar essa teoria, ou melhor, adequar essa teoria a realidade deles, para não ficar uma coisa tão distante, entendeu? Não só o professor X me auxiliou com isso, eu aprendi também durante as disciplinas pedagógicas. A trazer as teorias para a realidade dos alunos e a saber tratar cada um, como sendo alguém muito importante, e eles são. Cada um tendo o seu valor, com suas limitações, trazendo toda uma bagagem anterior durante suas vidas...

Ao longo de sua trajetória formativa na universidade, Rodrigo relata que sempre buscou pensar e construir estratégias metodológicas para o Ensino de Sociologia na escola. As vivências com as disciplinas teóricas no curso de Ciências Sociais, mencionadas anteriormente, e sua relação direta com o professor supervisor durante o Estágio, lhe impulsionaram a traçar uma estratégia metodológica baseada também no conhecimento prévio de seus alunos: “Eu penso em convidá-los, motivá-los a sempre expor seus pensamentos, entendeu? Após essa exposição, ajudá-los a relacionar com as teorias, para que justifiquem seus pensamentos e não estejam baseados por achismos”.

Embora Rodrigo tenha pensado em diversas estratégias de ensino para aplicar em sua Regência, na etapa final de Estágio, foi surpreendido com o momento pandêmico e em consequência disso, teve que se adaptar à nova proposta de regência apontada pelo curso de Ciências Sociais:

No período que a minha turma foi fazer a regência, a maioria dos alunos estavam com problemas tanto de acessar a internet, quanto para acessar a escola, falar com o diretor e até o próprio Professor. Então tendo em vista todas essas dificuldades, a professora orientadora achou melhor a gente não fazer a regência, né? O tempo também estava muito corrido, todo esse cenário de pandemia estava no auge, então, não ocorreu essa Regência.

Por mim, falando por mim seria possível, porque eu acompanhei aulas, o professor sempre se disponibilizava para me enviar o link. Só que eu não posso usar minha realidade como a única. Então eu entendi, os outros também “super” entenderam que não seria possível fazer essa Regência, tendo em vista as poucas experiências de acompanhamento de aulas que alguns alunos tiveram e que isso impossibilitaria deles realizar alguma Regência e também por falta de comunicação entre eles e o corpo docente, né? Então por isso que não teve Regência.

No lugar da regência na escola, Rodrigo juntamente com sua turma, realizou a “simulação de regência” através da plataforma virtual *Google Meet*. A experiência descrita detalhadamente no capítulo seguinte, inviabilizou que Rodrigo colocasse em prática aquilo que esperou durante toda sua trajetória de formação inicial. O mesmo não teve também oportunidade de ingressar em uma Residência Pedagógica, tendo em vista alguns percalços. Contudo, o estudante mostra-se encorajado para a conclusão do curso e para um futuro exercício da profissão docente, pautada num compromisso sério com seus alunos e suas pluralidades.

3.3 Carla

Ao socializar suas experiências de Estágio vivenciadas na escola até a Etapa III, também durante o “I Ciclo de debates do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais”, atividade ocorrida nos dias 22/01/2020 e 29/01/2020, durante o semestre letivo 2019.2, conheci Carla, utilizando a mesma estratégia de aproximação empregada com Rodrigo. De característica reservada, mas bastante amigável, Carla aceitou contribuir com a pesquisa. Nossa primeira entrevista foi realizada em março de 2020 na universidade, depois disso, mantive com ela um contato contínuo de forma virtual. Carla vivenciou o processo de Estágio na mesma escola, no entanto, com a chegada da pandemia teve que adaptar a etapa IV de estágio à realização de observações esporádicas nas aulas remotas, através de um acesso institucional concedido pela professora regente. Em 2021, concluiu a etapa IV de Estágio, fazendo aproveitamento da Regência realizada durante a Residência Pedagógica, programa em que a estudante era bolsista, em outra escola.

3.3.1 O perfil social e a trajetória pessoal

Carla tem 24 anos e é natural de Irauçuba-CE. Seu perfil e trajetória assemelham-se, em alguns momentos, aos de Rodrigo, embora haja suas especificidades, afinal, as trajetórias são traçadas individualmente. Atualmente, também mora com os pais e mais quatro irmãos na zona urbana de sua cidade natal, mas já morou cerca de um ano no município de Sobral, antes de ingressar na universidade, para trabalhar como “jovem aprendiz”, uma oportunidade de estágio remunerado que acabou surgindo.

O Estágio ocorria diariamente nos turnos matutino e vespertino, diante disso, Carla teve que morar com sua irmã que já residia em Sobral. Além disso, a distância entre Irauçuba e Sobral equivale a quase uma hora e meia, somando um total de aproximadamente três horas de viagem, se realizasse esse trajeto diariamente, o que seria muito cansativo e traria muitos gastos. Essa realidade, Carla teve que enfrentar anos mais tarde, quando ingressou na universidade, tendo que percorrer esse trajeto diário. Desenvolveremos esse depoimento somente no tópico seguinte.

Após entrar para a universidade, Carla passou uma temporada morando em Sobral, mas teve que regressar para Irauçuba a procura de outras oportunidades de trabalho. Chegando em seu município, a estudante conseguiu ingressar em outros estágios remunerados e passou cerca de um ano dedicando-se a eles.

Hoje, Carla relata que não trabalha no momento, e que depende muito dos pais para custear alguns gastos e suprir suas necessidades básicas. Filha de dois agricultores, não aposentados, a entrevistada narra com orgulho e respeito sobre o trabalho de seus pais, como também expõe, emocionada, as dificuldades enfrentadas pela família que é composta por sete pessoas e conta apenas com a renda de trabalho de um irmão, inferior a um salário mínimo.

Assim como Rodrigo, seus pais não possuem formação completa. Sem muita precisão, supõe que chegaram a cursar, no máximo, até a 4ª Série do Ensino Fundamental, mas afirma que sabem ler e escrever parcialmente. Perguntada sobre o capital cultural dos pais, afirma ser insuficiente, pois não tiveram muito acesso ao conhecimento, nem frequentam muitos lugares, tampouco, espaços culturais, vivências semelhantes às dos genitores de Rodrigo. Os pais viajam somente para uma cidade vizinha, geralmente, a fim de resolver algo de seus interesses.

3.3.2 A trajetória estudantil

Carla sempre estudou em escola pública, assim como Rodrigo. Na educação infantil, estudou no interior de Irauçuba em uma “escolinha” pequena que atendia às crianças da localidade e do seu entorno. A fim de buscar melhores condições para criar seus filhos, como o acesso à escola e a outras oportunidades, os pais de Carla mudaram-se para a sede do município. A mudança da zona rural para a zona urbana, gerou certo estranhamento, conta ela.

Foi uma transição difícil de se adaptar, mas com o passar do tempo fui conseguindo me adequar. Sentia muita falta da tranquilidade que o interior me proporcionava, até porque sou muito pacata. Mas hoje, compreendo a decisão dos meus pais e tenho consciência de que grande parte dessa decisão, sempre esteve relacionada a mim e aos meus irmãos.

Já instalados na Sede município, Carla foi matriculada em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, onde cursou todo o Ensino Fundamental, até o 9º ano, e em seguida, todo o Ensino Médio. Durante a educação básica, sempre teve um bom comportamento e nutria boas relações com professores e colegas, atingia boas notas, mas explica que no Ensino Médio considerava-se uma aluna mediana.

Durante o Ensino Fundamental, a estudante relata que se identificava muito com a disciplina de Matemática, mas quando passou para o Ensino Médio, descobriu uma maior identificação com a Área das Ciências Humanas e passou a demonstrar maior interesse em

disciplinas como a Sociologia e História, deixando um pouco de lado a Matemática, como também Química e Física, que segundo ela, tinha muita dificuldade.

Apesar de se identificar muito com a Sociologia, seu contato com a disciplina no Ensino Médio foi extremamente limitado. O fato é que a escola não dispunha de um Professor formado em Sociologia, além disso, o professor lotado na disciplina ministrava também aulas em outras disciplinas, para cumprir sua carga horária de trabalho e ainda lecionava em outra escola, realidade enfrentada por muitos profissionais formados em Sociologia.

Tinha uma professora que dava a aula de Sociologia, porém dava outras disciplinas e ainda ensinava em outra escola. Então tinha dias que não tinham aula porque a professora não conseguia sair da escola, às vezes o professor só passava o conteúdo, era assim muito... Praticamente não tinha aula de Sociologia. Às vezes era só um texto, só alguma coisa, só para gente ter o que fazer no dia da prova.

Em sua opinião, a disciplina de Sociologia, quando ministrada no Ensino Médio, não apresentava tanto sentido aos jovens estudantes, e era de certa forma superficial, comparada ao que hoje vivencia na universidade. Durante as aulas, recorda ela, que nunca discutiram conceitos básicos da Sociologia como o Estranhamento e a Desnaturalização, e sequer tinham consciência da importância de executá-los para perceber o real sentido da disciplina para a sociedade. Hoje, na universidade, a estagiária relata motivada sobre suas novas experiências e descobertas em relação à Sociologia.

Atrelada ainda a sua trajetória pessoal, Carla relata que nas horas de lazer costuma ficar em casa, ajudando aos pais ou lendo algum livro “baixado em PDF”, alguns são das disciplinas do curso outros são conteúdos de seu interesse. É possível observarmos, que Carla utilizava livros em PDF, por não dispor de um Capital cultural e econômico favoráveis, que lhe fornecessem acesso a esse tipo de material.

A estagiária conta que não tem muitos amigos, algumas amizades construiu na universidade, mas não costuma encontrá-las sempre. Ela também não frequenta a muitos lugares na cidade, eventualmente, sai para resolver algo no centro da cidade, vai à igreja com os pais ou alguns amigos e fica na praça. Carla costuma ser muito reservada, pouco acessa e atualiza suas redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*, como também, não costuma utilizar o bate papo com amigos virtuais. Quando se conecta, costuma apenas observar as publicações de outros usuários. No *WhatsApp*, seu acesso acontece com maior frequência, principalmente, quando se deparou com o momento pandêmico, tendo que estudar e se comunicar virtualmente com professores e colegas do curso.

3.3.3 A trajetória na Universidade

Antes de ingressar no curso de Ciências Sociais, Carla prestou vestibular para Pedagogia, porém nunca buscou saber sobre o resultado obtido. Quando concluiu o 3º ano do Ensino Médio em 2012, Carla recorda a “pressão da escola” para que os alunos se inscrevessem no vestibular para que logo entrassem na universidade. Tal informação, que abre possibilidade para se acessar o ensino superior, demonstra mais uma vez, uma configuração dentro de um “campo de possibilidade” em que a estudante é impulsionada e pressionada a uma escolha de um curso superior. (VELHO, 2003). A decisão pelo curso de Pedagogia foi uma alternativa imediata e apressada, segundo Carla, o que acabou não despertando muito interesse, no entanto, a escolha pelo curso de Ciências Sociais, posteriormente, mostrou-se como uma nova opção dentro desse “campo de possibilidades”.

A estudante atribui sua decisão de ingressar na universidade a um professor que ministrava aulas dentro de um curso no Programa Jovem Aprendiz¹¹, implantado na cidade de Sobral. O professor incentivava os alunos a prestarem vestibular, visando à entrada no nível superior e uma qualificação profissional. A estudante começou a trabalhar como Jovem Aprendiz em 2015, dessa forma, teve que mudar-se para Sobral onde prestou o vestibular para Ciências Sociais no semestre 2015.2, por incentivo e apoio do seu professor.

A ideia de prestar o vestibular, motivada pelo professor, tendo o propósito de ingressar no curso, demonstra uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, trazendo evidentemente a noção de “projeto”, formulado e implementado dentro de um “campo de possibilidade” onde Carla é incentivada a optar por um curso de ensino superior, conforme (VELHO, 2003).

A escolha pelo curso de Ciências Sociais deu-se, também, por influência de amigas que prestaram vestibular no mesmo período, no entanto, não tinham conhecimento algum sobre a proposta do curso: “Quando resolvi fazer Ciências Sociais eu não sabia muito sobre o curso, sobre o que era ou para o que era voltado, não pesquisei. Na verdade, eu pensei em fazer algo mais simples”. De acordo com suas falas, Carla julgava o curso de Ciências Sociais como “simples”, justificando a baixa concorrência que poderia aumentar suas possibilidades de aprovação. A referida estudante, assim como Rodrigo, prestou vestibular para Ciências Sociais,

¹¹ Na prática, o **programa Jovem Aprendiz** estimula empresas e instituições a contratarem jovens entre 14 e 24 anos para trabalhar em seus quadros. Fonte: <https://matriculas.estacio.br/blog/menor-aprendiz/>. Acesso em 22/10/2021.

sem realizar cursos preparatórios e buscar um conhecimento prévio acerca do curso, considerando apenas a “baixa concorrência”, ideia reproduzida e influenciada pelos amigos.

Ainda desacreditada, Carla realizou sua inscrição e fez o exame, mas não buscou saber sobre o resultado. A estudante só tomou conhecimento de sua aprovação, através do professor do Jovem Aprendiz, anteriormente citado. Ela confessa ter ficado surpresa com sua aprovação, pelo fato de não ter se preparado tanto para o vestibular como muitos alunos fazem. “Eu não fazia nem ideia dos livros literários selecionados pela comissão, que provavelmente seriam abordados no exame, pois não havia pesquisado a respeito”. A origem social e o capital cultural transmitido pela família podem ter contribuído para essa postura inicial de insegurança com relação ao ingresso no ensino superior, dessa forma, a estudante passou a reproduzir o *habitus*, estrutura que se apresenta como reprodutora de suas condições sociais, conforme Bourdieu (2013).

Embora não esperasse obter um resultado satisfatório, Carla ficou muito feliz com sua aprovação no curso de Ciências Sociais. Ingressar na universidade pública era algo muito significativo, pontua. Entre os irmãos, Carla foi a única que teve a oportunidade de cursar o Ensino Superior, o que para a família, principalmente para a mãe, foi “motivo de grande orgulho e felicidade”, relata ela.

Carla sempre contou com o apoio de sua família em relação aos estudos, e após o seu ingresso na universidade, não foi diferente. A mãe, sua maior incentivadora, mesmo sem muita instrução sempre buscou disciplinar a filha nos estudos, mas nunca lhe exigiu uma entrada imediata no nível superior, e tampouco, a entrada em algum curso específico. Diante de tal apoio, Carla sentiu-se mais segura para ingressar no curso de Ciências Sociais, o que também lhe motivou a conhecer mais.

O apoio familiar foi um fator determinante para Carla prosseguir os estudos e, conseqüentemente, invalidar uma espécie de reprodução fortemente representada em sua família através de seus pais e seus irmãos. Embora os pais tivessem tido pouco acesso à escola, almejavam que a filha desfrutasse de oportunidades nunca vivenciadas por eles ou pelos irmãos mais velhos. Segundo Lahire (1997), “os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem” (LAHIRE, 1997, p. 29). Dessa forma, enquanto trabalhavam na agricultura, os pais de Carla buscavam dar conforto e condições à filha, para que pudesse ter oportunidades de escolha e optasse pelos estudos, pois viam na educação uma possibilidade de mobilização e ascensão social.

A postura disciplinar adotada, especialmente, pela mãe de Carla é retratada segundo Lahire (1997), por uma espécie de “investimento pedagógico” o qual poderá “tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado” (LAHIRE, 1997, p. 29). De acordo com o autor, os resultados obtidos através da escolarização, podem variar de acordo com a maneira que o estudante é provocado a “ter sucesso” e de como a família poderá contribuir para se chegar a esse objetivo.

A identificação pelo curso foi crescendo gradativamente e o conhecimento sobre a proposta das Ciências Sociais foi aos poucos, se tornando mais clara. A estagiária relata que antes não tinha muito conhecimento sobre o Ensino de Sociologia e não relacionava a disciplina ao curso de licenciatura em Ciências Sociais. Carla atribui essa falta de informação ao próprio desinteresse que demonstrava quando tentou sua inscrição no vestibular e, também, pela forma superficial como a Sociologia era tratada e conduzida durante o Ensino Médio por alguns professores. Segundo ela, “Não haviam professores específicos formados em Sociologia, apenas em História ou Geografia, que ministravam a disciplina a fim de complementar a carga horária de trabalho”.

Uma das maiores dificuldades encontradas em seu percurso acadêmico foi a fase de transição do Ensino médio para o universo acadêmico, a adaptação com a nova dinâmica de rotina de estudos, tendo que conciliar diariamente as leituras e estudos dos diversos textos que eram repassados pelos professores, em todas as aulas, durante toda a semana.

Eu tinha dificuldade porque cada professor, por exemplo, tinha um texto, então toda aula tinha que ler, eu tinha que ter uma diária de estudo e tudo mais, pra eu fazer minhas leituras... porque eu não tinha essa vivência né? De estudo, o hábito de estudo... e, principalmente, porque fazia um tempinho que eu tinha terminado o Ensino Médio, então já nem... Depois que terminei o Ensino Médio não fiz mais nada né? Aí, foi quando eu passei a começar a ter o hábito de voltar a estudar, a fazer minhas leituras para eu ter um acompanhamento das aulas, para compreender o que os professores passavam, mas de início, tive muita dificuldade.

Assim como alguns estagiários, Carla também sentiu dificuldade na leitura e interpretação dos textos:

Tive dificuldade também na leitura dos textos, porque são bem mais científicos. No ensino médio era uma coisa bem básica, então, tive dificuldade na leitura, principalmente, quando eram textos com uma linguagem mais difícil... então, as vezes eu pesquisava sobre o autor ou algo mais, ou então, tirava minhas dúvidas nas aulas. Essa era minha organização de estudo. Quando tinha tempo, eu procurava ler, pesquisar para eu compreender ou então, via com o professor.

A Antropologia foi a área que mais senti dificuldade. Porque assim, o universo da pesquisa na Antropologia eu até gostava, porém, algo eu não sei... algo não se encaixava. Porque eu tive muita facilidade com a Sociologia e até com a Ciência Política eu tinha uma facilidade... A Antropologia até... eu terminei Antropologia Brasileira semestre passado por conta dessa dificuldade que eu tive que eu acabei reprovando, então acabei na Antropologia I e aí, acho passei uns dois semestres sem cursar Antropologia, porque eu tinha muita dificuldade.

Na área das Ciências Sociais, Carla tem se identificado com a Sociologia, na qual almeja dar continuidade à sua carreira acadêmica e profissional. “Eu gosto de Política, mas a Sociologia tem me encantado mais”, afirma ela.

Carla busca se integrar em atividades extracurriculares ofertadas pelo curso. A estudante já se integrou em grupos de estudos voltados para a Sociologia, participou como ouvinte de diversos eventos organizados pela universidade e pelo próprio curso de Ciências Sociais como palestras e seminários. Durante três semestres, também esteve envolvida em atividades de monitoria nas disciplinas de Pensamento Político e Pensamento Social brasileiro, ministrada por professores na universidade.

As atividades consistiam em acompanhar as aulas, ler os textos se possível para repassar para os alunos. É, durante cada monitoria a gente tinha que... na primeira (monitoria) eu fiz sozinha né? Na segunda eram duas monitoras na disciplina... então a gente tinha que estudar né? Para dar uma regência. Então, o professor deixava a gente escolher um tema que ele fosse dar aula, pra gente fazer a nossa regência pra turma e ver quais alunos que precisavam de alguma coisa, precisassem de ajuda, podia entrar em contato com a gente que nós repassávamos para o professor caso a gente não conseguisse ajudar. A gente tava ali a todo momento para ajuda-los no que fosse preciso com relação a disciplina, alguma dúvida sobre data de prova ou entrega de algum trabalho, sobre os textos né? Que eles não estavam conseguindo acessar no sistema, aí a gente conseguia pra eles...eram essas atividades que a gente realizava na monitoria.

Além da monitoria, Carla tem participado da Regência pedagógica, depois de duas tentativas. A primeira, ocorreu no segundo semestre de 2019, quando o curso acabou não atingindo a quantidade necessária de alunos inscritos, o que acabou anulando sua participação no programa. A segunda, ocorreu no segundo semestre de 2020, quando ainda no período de pandemia, surgiu um novo edital para formar novas turmas para a Residência, foi então, que Carla conseguiu sua aprovação.

Ao conceder essa entrevista, quando ainda cursava a disciplina de Projeto de Pesquisa, a estudante demonstrava interesse em realizar uma pesquisa voltada à Educação Inclusiva, em especial sobre alunos Autistas, a fim de desenvolver um trabalho monográfico.

Quando trabalhei como estagiária (remunerada¹²) eu era cuidadora de um autista, então me encantei, então isso acabou me despertando interesse em pesquisar sobre. Então o meu trabalho de TCC é sobre o autismo. Sobre a inserção das pessoas com autismo na escola que no meu município dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) só no ensino fundamental e não no ensino médio.

Com a chegada da pandemia, Carla teve que repensar seu projeto de pesquisa e assim, como todos que vivenciaram/vivenciam tal momento, teve de readaptar sua trajetória de pesquisa, assim como grande parte do Projeto que precisava ser qualificado. Dessa forma, a estudante foi orientada a modificar um pouco a temática do seu trabalho:

A sugestão é que eu continuasse na Educação Inclusiva, mas mexesse um pouco no tema, porque as escolas não estavam com atividades presenciais então não tinha como eu fazer a pesquisa na escola [...] Aí depois que eu mudei, eu não consegui mais me encontrar (com o orientador). Eu tive que trancar a qualificação. No semestre seguinte eu até tentei colocar (na qualificação), mas não consegui desenvolver minha pesquisa [...] Tô pensando em mudar de tema, mas não é uma coisa definida. Atualmente, minha pesquisa está parada, não deu segmento, está totalmente parada.

Atualmente, Carla tenta dar continuidade somente às atividades da Residência Pedagógica. Como se considera bastante engajada no programa e em meio a tantas mudanças ocorridas nos últimos anos, pensa na possibilidade de pesquisar sobre essa temática e assim, buscar conciliar as duas atividades. A proposta de Residência Pedagógica constitui em observação de aulas, planejamento, regências (no horário da aula do professor preceptor de Sociologia), reuniões. Os bolsistas também propõem atividades diretamente voltadas aos alunos do Ensino Médio, como grupos de estudos, visando a ajudá-los na preparação para o ENEM, trabalhando conteúdos relevantes do Livro Didático e de outras fontes, *Cineclubes*, onde exibem filmes que abordem temáticas relevantes, promovendo debates, entre outras. As atividades da Residência, também tiveram que ser adaptas ao Ensino remoto, tendo em vista a paralisação presencial das aulas na escola.

3.3.4 A aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial

A inserção de Carla na universidade proporcionou uma trajetória de formação inicial, integrante de diversos saberes. A experiência vivenciada ao longo do curso de Ciências Sociais lhe possibilitou conhecer de perto, todo o percurso histórico do Ensino de Sociologia na educação básica, bem como os pressupostos teóricos e didáticos-pedagógicos que orientam o currículo da disciplina no Ensino médio. Carla atribui tais conhecimentos às disciplinas ofertadas durante a

¹² A estudante prestava serviços como estagiária, em um Estágio remunerado, viabilizado pela prefeitura do município em que se reside, Irauçuba-CE.

graduação, aos grupos de estudos voltados à discussões teóricas e às experiências obtidas durante o Estágio curricular supervisionado e à Residência Pedagógica, programa em que é bolsista.

Durante diversos momentos no curso, tive a oportunidade de conhecer sobre o percurso da Sociologia e de seu ensino, principalmente quando a gente teve um estudo aprofundado sobre a BNCC. Seu estudo traz uma estrutura prática, principalmente de como se deve acontecer o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, de como tem que se desenvolver em sala de aula né? Essa foi uma experiência muito importante, porque o professor X conseguiu repassar muito bem, de forma teórica e bem clara, não só sobre o nosso curso, mas também como funciona essa estrutura (BNCC) e sobre como a Sociologia está disposta dentro dela. Esse estudo possibilitou conhecermos, antes de entrar em sala de aula, como a disciplina de Sociologia tem sido tratada pelo sistema de ensino, pelas escolas, como essas escolas se utilizam dela [...] A disciplina de Sociologia, já no início nos traz esse percurso da disciplina de Sociologia, desde o princípio até o seu desenvolvimento.

A partir da fala acima, é possível percebermos a apropriação de saberes curriculares e disciplinares. Os saberes curriculares, que compreendem um conjunto de orientações, almejam nortear os currículos escolares, determinando competências, habilidades, conteúdos... os quais deverão ser cumpridos pelos professores em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC estudada por Carla, além de um documento, vem corresponder aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38).

Além disso, a apropriação dos saberes disciplinares vem permitir a Carla a incorporação de diversos conhecimentos, transmitidos através das disciplinas no curso de Ciências Sociais, os quais transmitirá em sua prática docente. O suporte dado por essas disciplinas durante a graduação, tem sido um apoio fundamental, segundo a estudante.

São disciplinas muito importantes, até porque elas são a base do que a gente vai fazer na prática, então, ter todo o conhecimento, todo o debate... ver os autores dessas disciplinas é muito importante, até para que a gente desenvolva ainda mais o nosso conhecimento para o momento da prática. Para mim, as disciplinas teóricas são essenciais, todas elas... e algumas disciplinas são interligadas a outras, o que demonstra a complexidade e coesão do curso.

Na percepção de Carla, todos os conhecimentos adquiridos durante sua formação, têm lhe preparado para a prática docente, embora demonstre uma maior identificação com determinadas disciplinas do curso. Segundo ela, as disciplinas que mais contribuíram para a construção dos seus saberes específicos em Ciências Sociais, foram as disciplinas de Sociologia I, II, III e Pensamento Social Brasileiro, as quais considera como base para refletir e discutir a Sociologia na educação básica.

Para mim todas as disciplinas são importantes, mas é claro que tem aquelas que você não só se identifica, mas que você vê quando vai na prática, que se interligam mais com o campo. No meu caso, em específico, eu considero as disciplinas de Sociologia um, dois, três e Pensamento Social Brasileiro, porque essas são a base da Sociologia. Nas ciências sociais a gente vê as três áreas: a Antropologia, a Política e a Sociologia em si, então assim, para o campo, para mim a Sociologia foi a que mais contribuiu. Claro que as outras são essenciais, trazem um debate muito bom, inclusive, a gente emprega elas na sociologia, mas aqui chamou mais atenção para mim, que tem uma construção, principalmente, uma relação maior com a prática, é a Sociologia.

Ao ingressar no curso, o graduando se depara inicialmente com três grandes áreas: Antropologia, Sociologia e a Ciência Política, que se organizam por meio de disciplinas curriculares, conduzindo aos licenciandos, perspectivas de diversos autores, que lhes darão suporte teórico ao longo de toda a graduação. Para Carla, o reconhecimento dado, especialmente, as disciplinas de Sociologia manifestam-se a partir de uma maior identificação da estudante com a área em específico, embora tenha a consciência de que as demais áreas estarão sempre atreladas a Sociologia, bem como ao debate que esta proporciona.

Além de garantir os saberes em Ciências Sociais, segundo Carla, a Sociologia também contribuiu na construção de seus saberes pedagógicos, assim como o Estágio curricular. Questionada sobre outras disciplinas as quais quisesse destacar, que ao longo do curso deram-lhe suporte didático-pedagógico para planejar, elaborar matérias didáticos e metodologias de ensino, desenvolver competências e habilidades docentes, Carla menciona a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem na Adolescência”, que em sua concepção, foi primordial para aprofundar seus conhecimentos em relação à didática em sala de aula, de modo que compreendesse um pouco sobre questões que envolvessem os jovens alunos e a forma como conduzir tais questões.

Outras disciplinas mencionadas pela estudante foram: “Fundamentos da Didática”, as “Práticas de Ensino” e “Informática Aplicada ao Ensino”, trazendo uma considerável contribuição aos saberes didático-pedagógicos. A disciplina de Informática, segundo Carla, “se aplica para a forma de ensino em sala de aula, principalmente quando o professor se utiliza de ferramentas (básicas) tecnológicas dentro da sala de aula, então a disciplina traz esse debate, de possibilidades de inovação com novas tecnologias”. Questionada se os saberes adquiridos na disciplina deram-lhe algum suporte durante esse momento pandêmico, a estudante responde:

“Bastante! Porque a gente teve que se readaptar a esse momento, né? Quando tivemos essa disciplina foi no presencial. Tínhamos aula no Laboratório de Informática. A gente nem imaginava que chegaríamos a ter a necessidade de utilizá-la antes de entrar na sala de aula, exercendo a profissão. Apesar da disciplina ter sido bem básica, ela ajudou bastante para esse momento, para realizar nossas atividades de forma remota, utilizando recursos tecnológicos, etc.

Apesar das eventualidades, Carla afirma ter colhido grande proveito da disciplina, principalmente para realização das atividades remotas de Estágio e Residência pedagógica. Segundo a estudante, “todas as disciplinas do curso possibilitam a construção de algum saber e em algum momento serão aproveitadas. Além disso, uma disciplina puxa a outra e a gente vai tendo uma metodologia sobre cada uma”.

No decorrer da graduação, Carla afirma ter adquirido um aprendizado em cada disciplina e que uma estará sempre se interligando a outra. Dessa forma, em algum momento, seja durante a carreira docente ou ainda em sua formação inicial dentro do curso, elas farão total sentido. Como na aquisição dos saberes práticos, aos quais a estudante confere as disciplinas de “Fundamentos da Didática”, “Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação”, e especialmente as disciplinas de Sociologia, que segunda ela, lhes deram embasamento teórico para adentrar a sala de aula, principalmente durante os Estágios.

Elas foram de suma importância para que a gente já entrasse (na escola) e encontrasse um pensamento... tendo aquela visão de que você vai estar em sala de aula não mais como aluno, mas você está ali para aprofundar o seu aprendizado como pesquisador e professor. Então foi muito importante a Sociologia, aliás, todas as disciplinas de Sociologia para esse momento. E aí com isso, depois do estágio I, II, elas foram se interligando, né? O estágio também, ele tem essa interligação, essa construção do conhecimento. Porque no estágio 1, a gente vai adentrando aos poucos na escola, no II, você já vai já passando para sala de aula, então essa construção do conhecimento dos estágios também é muito importante.

Para Carla, o aprendizado adquirido nas disciplinas teóricas mencionadas, lhe permitiram conduzir a prática de modo que pudesse perceber a escola e tudo o que acontece dentro dela e em seu entorno, a partir de um olhar crítico, reflexivo e desnaturalizado. Diante disso, a estudante reconhece a relevância de tais componentes que seguem um sentido totalmente conexo entre eles ao longo de todo o curso. “As disciplinas se interligam umas às outras, e as teorias que cada uma aborda, estão totalmente conectadas à prática”.

O contexto vivenciado no Estágio supervisionado faz parte de um processo construído por etapas que se complementam ao longo do curso, concomitante às abordagens teóricas na universidade. O saber docente, além da prática, também é nutrido pelas teorias, uma vez que estas fundamentam e contextualizam todas as suas ações no exercício docente, por isso, a formação do professor deverá estar sempre pautada nessa relação: teoria e prática.

Diante disso, Carla afirma a importância dos saberes teóricos e pedagógicos em sua formação enquanto professora pesquisadora, em poder relacioná-los e contextualizá-los à prática. A estudante acrescenta também, que em diversos momentos de sua trajetória de

formação, compreendia que na prática poderiam surgir situações que seriam imprevisíveis na teoria, e como professora pesquisadora, deveria estar preparada para contornar todas elas.

Toda essa formação tem sido muito importante. Ter essa visão do professor, essa construção do conhecimento, é de suma importância, porque você está ali aprendendo. Então você observar, poder ficar ali observando o que ele tá repassando é muito importante, principalmente, porque em sala de aula você tem a teoria. Quando você vai para prática é uma coisa totalmente diferente, não é a mesma semelhança de quando você tá adquirindo só a teoria. E aí está em sala de aula observando o que o professor está ali explicando, repassando para os outros, tendo essa visão como pesquisador, é assim muito diferente e contribui bastante para sua formação.

De acordo com Carla, o professor deverá estar preparado para adequar-se a qualquer espaço, tempo e agentes. “Porque nenhuma escola é igual a outra, e nem todos os alunos, né?”. A estudante relata, a partir de algumas experiências no Estágio e na Residência pedagógica, que quando observava algumas turmas na escola de sua cidade, Irauçuba – CE, percebia uma considerável diferença no comportamento das turmas que acompanha atualmente na cidade de Sobral – CE.

Então, você tem que se adequar... A formação teoria é sim importante, porque ela lhe dá uma base para quando você chegar em sala de aula, você saber como exercer aquela função, mas você tem que se adequar quando chega naquele ambiente de sala de aula, porque não é igual a quando você está aprendendo na teoria. Na prática, querendo ou não, é diferente.

Assim como o professor, o Estagiário deverá estar atento a todas essas questões e buscar compreendê-las, utilizando os mais diversos métodos e ferramentas teóricas apreendidas durante sua formação inicial e da sua experiência em campo. As disciplinas teóricas são um dos principais suportes para conduzir essa reflexão. Para Carla, as disciplinas de Sociologia lhe auxiliaram de forma positiva na realização nos estágios, ajudando-a contornar, inclusive, situações inesperadas.

A Disciplina de Sociologia me ajudou muito durante o estágio [...], não sei se é porque a Sociologia também é minha paixão no campo das Ciências Sociais (risos). Tanto a “Sociologia” quanto “Pensamento social brasileiro”, foram ministradas pelo professor X, que inclusive, foi o professor que deu praticamente todos os meus estágios, né? Exceto o Estágio IV que acabou mudando de professor orientador. Então ter esse acompanhamento dele, desde a Sociologia até o Estágio, concomitantemente, foi muito importante. Foi uma construção de conhecimento satisfatória e necessária.

Em sua fala, Carla também enfatiza sobre o relevante papel do Professor orientador na construção dos seus saberes disciplinares e também experienciais durante o processo de formação inicial. Ter o suporte e intermédio do professor orientador na universidade, ajudou a

promover a compreensão e reflexão proposta pelo curso, através das disciplinas, assim como a maneira de conduzir em campo o exercício da pesquisa.

O professor X acompanhava atentamente a nossa evolução, então para o estágio isso foi muito bom, ter o acompanhamento dele [...] Ele era muito presente nas questões... e isso nos dava segurança. Também promovia momentos de trocas entre os estagiários. A gente sempre fazia um relato de como estava o nosso acompanhamento na escola-campo. Tínhamos uma visão não só da nossa escola, mas também das escolas dos outros, né? Então a gente ia fazendo essa relação, essa construção de conhecimento [...] Acho que a Sociologia ela auxiliou muito assim, principalmente a realização dos estágios, para essa prática da gente.

Para Carla, as disciplinas teóricas do curso, especialmente, as de sociologia com o auxílio do professor orientador, instrumentalizaram de maneira significativa suas observações e análises sociológicas sobre a escola-campo. Para ela, a Sociologia lhe auxiliou na construção de conhecimento, tendo em vista, os saberes apreendidos os quais lhe auxiliaram ao ingressar na escola-campo e no desenvolvimento prático de sua pesquisa e atividades docentes. “A Sociologia, foi um instrumento essencial, principalmente porque ela traz uma abordagem muito ampla sobre aquilo que é debatido em sala de aula”. Além disso, a Sociologia proporciona uma análise sociológica sobre a escola durante o processo vivenciado no Estágio, promovendo a relação concreta entre teoria e prática.

Quando a gente adentra em campo, iniciamos as observações, principalmente do exterior da escola (referindo-se ao Estágio I), a gente tem esse direcionamento. É a partir daí, que já iniciamos o exercício de refletir as questões sociais/sociológicas. A gente passa a observar como os alunos estão chegando à escola, como adentram nesse espaço escolar né? Então a sociologia é de suma importância, principalmente porque a gente consegue realizar essa observação com um olhar de pesquisador, diferente de quando você é aluno e tem um olhar naturalizado, porque aquele ambiente lhe é familiar. Você pode relacionar o espaço escolar com o espaço vivido por esses alunos, né? Porque, por exemplo, há uma diferenciação, principalmente, porque a escola ela tá recebendo vários alunos de diversas localidades. Não é apenas só alunos da sede, né? Aqui na minha cidade é assim. A escola recebe alunos de vários locais, várias localidades, é um público bem heterogêneo. Então essas questões sociológicas, essas relações, interações que eles têm com a escola, tudo isso é observado.

Observar “o familiar” tem sido um exercício comum a muitos estagiários. No grupo pesquisado, os estudantes escolhem a escola-campo para realização do estágio, em sua maioria por questões pessoais: porque foram alunos daquela instituição ou por terem tido alguma relação anterior naquele contexto. Com Carla, não foi diferente. As vivências de estágio ocorreram num espaço em que vivenciou a educação básica, onde teve que transformar o seu olhar, para uma nova forma de perceber a escola. Motivada pelo olhar sociológico, a estudante aborda a heterogeneidade dos alunos oriundos das mais diversas localidades, pertencentes ao município em que reside, de maneira reflexiva, buscando compreender os comportamentos

daqueles jovens, como interação dentro do contexto escolar, as sociabilidades, os estilos, gostos, etc.

Por outro lado, as disciplinas pedagógicas assistidas no curso de Ciências Sociais, tem instrumentalizado, segundo Carla, as suas ações enquanto futura professora de Sociologia. As disciplinas didático-pedagógicas passaram a ter um maior sentido na segunda etapa de Estágio, quando a estudante passou a integrar a sala de aula, observar as ações da professora regente, o comportamento dos alunos e a construir os planos de aula. “Essa fase foi de suma importância, porque a partir dela, além da observação a gente também começou a acompanhar a professora mais de perto, então ter aprendido como elaborar um plano de aula, como preparar uma aula foi muito importante”.

Segundo Carla, a segunda etapa de estágio foi um momento decisivo para sua formação, apesar de ter sentido muita carência para acompanhar a professora regente na escola. “Por conta de algumas questões, no momento do estágio II eu não consegui acompanhar a minha professora (regente). Ela tinha algumas limitações que me impossibilitavam de acompanhá-la diretamente”. Apesar dos contratempos, Carla afirma ter aprendido muito durante o tempo em que pôde acompanhar a professora supervisora.

Eu aprendi muito, claro que senti alguma carência, por algumas questões em que eu não pude participar, e que eram importantes para a disciplina, mas mesmo assim foi bastante proveitoso tê-la acompanhado, porque passamos a ter um maior conhecimento da vivência em sala de aula, sobre como se desenvolve o trabalho docente. Além disso, você tem toda uma construção antes, principalmente na preparação da aula, para quando entrar em sala, já está tudo preparado para fazer aquele acompanhamento com os alunos.

Além de ter desenvolvido ações didático-pedagógicas com o auxílio da professora supervisora, Carla destaca novamente, o relevante papel das disciplinas ofertadas pelo curso na elaboração de métodos e estratégias para a sala de aula. Diante disso, a estudante menciona diversas disciplinas que lhe auxiliaram no desenvolvimento de uma forma diferenciada do ensino, entre elas, destaca a Oficina de Ensino: “Ela traz uma estratégia metodológica um pouco diferenciada para que a gente trabalhe diferentes formas de conteúdo em sala de aula, então essa metodologia foi muito importante”.

Questionada se os métodos e estratégias criadas durante a disciplina puderam ser aplicados em sala de aula na prática, Carla relata que no Estágio IV nenhuma didática foi aplicada da maneira como foi planejada originalmente. Diante da nova realidade de ensino remoto, consequência dos inúmeros eventos ocorridos devido a pandemia, a quarta etapa de Estágio não ocorreu como esperado. Com as atividades paralisadas durante um semestre

completo, houve um desencontro entre os calendários da escola e universidade. “Quando se iniciou o semestre na escola que eu estava estagiando, não deu mais para realizar a regência, então a regência que deveria ter sido realizada no final do estágio, foi realizada na Residência”.

A estudante não realizou a regência, especificamente em sala de aula, na escola-campo que havia escolhido para realizar as atividades do estágio. Como fazia parte da Residência Pedagógica, teve o aproveitamento de uma das regências realizadas no programa para o cumprimento da etapa final de estágio.

De início as regências eram um pouco mais voltadas em desenvolver ações de ENEM, porque era final de ano para escola onde a gente estava observando no caso. Essa regência que utilizei no meu estágio foi na Escola X (situada em Sobral-CE), pois quando foi de Janeiro para Fevereiro, quando estava finalizando o semestre na universidade, era que estava iniciando as aulas na escola em que eu estagiava, aqui na minha cidade, e aí não tive como eu realizar minha regência na mesma escola, então tive que realizar na outra escola.

No período de regência, a estudante relata que ela e sua turma, ainda não tinham uma interação com a sala de aula. Essa interação só foi possível, posteriormente, ainda que de forma virtual. Segundo ela, as metodologias e estratégias traçadas durante as disciplinas do curso, ainda não puderam ser colocadas totalmente em prática, haja vista a nova proposta de ensino remoto, que os impossibilitou de aplicar diversos métodos. “A gente se utilizava da metodologia empregada pela professora em sala de aula (sala virtual), aquela metodologia tradicional”.

Ao ter que adaptar-se ao atual formato de ensino, a estudante reconhece que tem aprendido novas metodologias e até aprimorado sua formação enquanto professora ao deparar-se com situações tão atípicas: “A gente ainda não tem aquela prática em sala de aula, então a gente foi adquirindo uma nova metodologia para aprender a lidar com essa situação”.

Através da plataforma virtual *Google Meet*, Carla juntamente com os colegas bolsistas, professora e alunos da educação básica, tem tentado se adaptar ao ensino remoto e superar o momento pandêmico. Segundo a estudante, esse tem sido um momento de tensão e desgaste para todos, o que no presencial ocorreria de forma diferente: “Essa metodologia seria um pouco mais diferente, porque na prática em si, no presencial, acho que a gente consegue desenvolver de uma forma melhor”. A estudante tem demonstrado conseguir adequar-se à situação vivenciada, mas ainda assim, lamenta não poder desenvolver no presencial, atividades que para ela trariam resultados mais eficazes e satisfatórios.

3.4 Leandro

O primeiro contato com Leandro ocorreu após meu ingresso em sua turma de Estágio I no, ano de 2019, eu era recém-chegada ao PROFSOCIO, onde passei a participar esporadicamente dos encontros e a realizar observações de campo. Os encontros de estágio realizavam-se nas Quartas-feiras, mesmo dia em que ocorriam atividades de uma disciplina do Mestrado, esse fato impossibilitou o acompanhamento frequentemente das orientações da turma. As etapas I e II ocorreram de forma presencial, durante esse período, tive a oportunidade de ir algumas vezes à escola-campo escolhida pelo estagiário. Devido às minhas atividades laborais, não pude acompanhar Leandro frequentemente em suas visitas à escola, no entanto, buscava manter o contato com o estudante sempre que necessário e analisava, cuidadosamente, os Relatórios de Estágio cedidos por ele a fim de compreender as vivências teórico-práticas do estagiário. As etapas III e IV aconteceram de forma remota, havendo simulação de regência de forma virtual na última etapa. Logo após, Leandro graduou-se e assumiu seu concurso, promovido pelo Estado do Ceará, com investidura no cargo de professor efetivo de Sociologia.

3.4.1 *O perfil social e a trajetória pessoal*

Leandro tem 28 anos, nasceu em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, onde morou com a mãe durante a infância. Ele recorda que para acompanhar a mãe, que na época trabalhava como radialista, morou em diversos lugares, tendo que mudar de uma cidade para outra. “Já mudei de cidade algumas vezes. De Natal, morei em Fortaleza (CE), depois em Parnamirim (RN), retornei a Fortaleza (CE) novamente e, depois, mudei-me para cá (Massapê)”. A composição familiar de Leandro, se difere da estrutura instituída nas famílias de Rodrigo e Carla. Por motivos pessoais, que optou por não mencionar, Leandro mora com a avó materna há 09 anos na cidade de Massapê-CE e a mãe permanece morando em Natal—RN.

Em relação à profissão e ao Capital cultural dos pais, o estagiário relata que a mãe era radialista, mas atualmente está aposentada. Já o pai, afirma sem muita exatidão, que é Engenheiro. Em sua fala, Leandro confessa ter pouco conhecimento sobre a vida do pai, afirmando não ter muito contato com ele: “Faz 12 anos que o vi a última vez”. Perguntado sobre a formação dos pais, ele acredita que a mãe tenha concluído o Ensino Médio, já o pai, como mencionado anteriormente, é Engenheiro formado, portanto, com nível superior. A avó materna, com quem reside a maior parte de sua vida, concluiu apenas o Ensino Fundamental.

Leandro considera que a mãe tenha um bom capital cultural, por conta da profissão de radialista, teve a oportunidade de viajar e conhecer algumas cidades como Rio de Janeiro, Brasília, entre outras, como também pôde conhecer vários artistas locais. Em busca de conhecimento e informação, sua mãe costumava ler muito e tinha um gosto por leituras mais esotéricas, e ainda possui um razoável conhecimento em Inglês. Sobre seu pai, além de ter uma profissão e o Ensino Superior completo, Leandro menciona que ele tocava violão, mas afirma o conhecer pouco.

Durante sua fala, o estagiário ainda recorda que quando morava com a mãe, gostavam de sair juntos e frequentar shows abertos ou a casa de amigos próximos a ela. Seu percurso de escolarização foi em escolas privadas, onde sempre demonstrou interesse pela área de Matemática, Física e História, no entanto, tinha muita dificuldade em Gramática.

Embora o convívio com os pais tenha sido relativamente assistemático, a condição econômica e o capital cultural parecem condicionar a trajetória de Leandro. Diferente de Rodrigo e Carla, foi o único que estudou toda a educação básica em escolas privadas, teve um maior acesso a livros, aos meios culturais e suas diversas especificidades, ingressou em mais de um curso superior, possui duas graduações, adentrou no curso de Ciências Sociais possuindo uma noção prévia da área do conhecimento e foi aprovado em concurso público para professor de Sociologia, informações que exploraremos mais adiante.

A especificidade do “campo de possibilidades” de Leandro, mostra-se mais amplo o que lhe ocasionou distintas escolhas, contrapondo à trajetória vivenciada pelos dois estudantes citados anteriormente. Os “projetos” individuais delineados por Leandro, foram concretizados a partir de princípios e referências culturais compartilhadas por grupos específicos, o que viabilizou a consistência de sua trajetória. Tais projetos, relacionam-se com diversos outros “projetos”, dentro de um “campo de possibilidades” (VELHO, 2003). De acordo com o autor,

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*. (VELHO, 2003, p. 47).

Nessa perspectiva, podemos compreender que Leandro se distingue dos outros estudantes, tendo em vista, a interação de seu “projeto individual” com outros “projetos individuais ou coletivos” durante sua trajetória, a partir dos grupos sociais que o conceberam/formaram, dos lugares que frequentou, dos livros que leu, das músicas que ouviu, das viagens que fez, das influências que adquiriu no seio familiar, das escolas que frequentou e

das pessoas que conheceu ao longo de seu trajeto. Assim, Leandro pode em inúmeras ocasiões, reinventar sua trajetória individual, modificar os seus “projetos” e, modificar-se através deles. (VELHO, 2003).

Leandro trabalhou como entrevistador e digitador no Cadastro Único nos anos de 2013 a 2016. Após entrar para a universidade, sem nenhum vínculo empregatício, foi bolsista assim como Carla, no entanto, participou de outros programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e também esteve envolvido com uma empresa Junior. Neste período de formação, também foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando atividades em escolas.

Nas horas de lazer, o estagiário costuma ouvir músicas, realizar algumas leituras ou se reunir na calçada com os amigos ou em algum lugar da cidade para “trocar ideia e beber”, diz ele. Sobre a utilização de redes sociais, costuma acessar o *Facebook* e, principalmente, o *WhatsApp*, que tem se tornado um dos meios mais utilizados a fim de favorecer a proposta de ensino remoto.

3.4.2 A trajetória na Universidade

A trajetória de Leandro na universidade foi um pouco inconstante, marcada por muitos planos, tentativas e decisões. O estagiário prestou vestibular e tentou o ENEM por diversas vezes. A princípio, quando ainda estava terminando o Ensino Médio, por volta de 2010, almejava cursar Engenharia de Teleinformática na Universidade Federal do Ceará - UFC ou Engenharia da Computação na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Segundo o estudante, “Na UECE, eu não cheguei a passar para a segunda fase. Na UFC, o sistema de ingresso já era o ENEM. Por conta da nota de corte, acabei escolhendo o curso de Matemática Bacharelado”.

Entre o limiar de 2011 a 2012, permaneceu cursando Matemática na UFC. Em 2013 teve que mudar-se para Massapê – CE, cidade em que reside atualmente com a avó materna. Já instalado em sua atual residência, passou a cursar algumas disciplinas no curso de Economia da UFC, na cidade de Sobral – CE. No entanto, muitas disciplinas das exatas eram ofertadas somente em cursos de Engenharia e como o estudante trabalhava nos turnos em que ocorriam as aulas, inviabilizava o cumprimento dessa carga horária obrigatória o que acabou anulando sua matrícula. “Fiz algumas disciplinas na Economia e dois semestres depois minha matrícula foi cancelada porque eu não havia me matriculado em nenhuma disciplina obrigatória, que eram as do curso de Matemática”.

Após esse contato com a Economia na UFC, Leandro resolveu cursá-la pela modalidade de ensino à distância na Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, onde obteve sua primeira formação de nível Superior. Em 2017, depois que havia saído do emprego, resolveu iniciar outro curso. Em meio a tantos imprevistos, decidiu prestar o vestibular da UVA para Ciências Sociais.

A escolha pelo curso de Ciências Sociais, na verdade, se deu por uma curiosidade e vontade que eu tinha desde o tempo do Ensino Médio. Já tinha buscado saber sobre o curso no Google, porém tinha receio por conta das oportunidades de emprego e, porque, como é um curso de humanas, eu tinha que saber escrever bem e sempre fui péssimo em Gramática. Mesmo nessa época de ensino médio, eu já tinha alguns livros de autores como Weber, Marx, Locke, Platão e Aristóteles, apesar de que só fui lê-los na faculdade. Então, a escolha se deu mais por conta dessa curiosidade antiga e por ter conhecido um pouco da teoria de autores das ciências sociais através do curso de Economia.

Segundo o estudante, a família nunca influenciou em suas escolhas, portanto, nunca houve nenhuma postura em relação às suas decisões acadêmicas, dessa forma, contava com o apoio em estar cursando uma faculdade, independente do curso ou área. Para inserção no curso de Ciências Sociais, Leandro afirma não ter realizado nenhum preparatório, além de um cursinho pré-vestibular feito em 2014, diferente de Rodrigo e Carla que nunca fizeram cursos preparatórios.

Leandro atribui a escolha ao curso de Ciências Sociais a uma “curiosidade” de quando ainda cursava o Ensino Médio. No entanto, essa curiosidade só foi despertada, após o seu ingresso no curso de Economia onde passou a conhecer mais de perto alguns teóricos das Ciências Sociais. Embora não soubesse com exatidão sobre a proposta do curso, vez ou outra buscava pesquisar a respeito, sobre questões que envolviam as áreas de conhecimentos como Antropologia, Ciência Política e Sociologia e sua atuação na prática.

Com base em suas falas, um dos fatores que mais preocuparam Leandro em relação à escolha do curso, seria a tensão vivenciada por muitos atores que buscam oportunidades de atuação em seu campo profissional. Embora o ensino de Sociologia tenha se tornado obrigatório no país e, em consequência disso, tenha se avançado nas pautas em relação à formação de professores pesquisadores de Sociologia, bem como ao campo de atuação desses profissionais, ainda assim, muitos estudantes em formação vivem essa tensão.

Ao ingressar na universidade, Leandro atribui suas maiores dificuldades à carga de leitura exigida pelo curso que, segundo ele, lhe determinava uma dinâmica e regularidade de leitura a qual não tinha hábito em realizar. A fim de superar tais dificuldades, o estagiário sempre buscou estar engajado em atividades extracurriculares. Foi então, que participou como bolsista

de dois programas de qualificação profissional o PIBID e o PIBIC, onde esteve envolvido com uma empresa Junior.

Leandro relata sua experiência nos dois programas de maneira entusiasmada. Para ele, “a experiência no PIBID foi um divisor de águas para uma situação em que não tínhamos noção sobre o trabalho docente. É uma ótima experiência. Já o PIBIC, fui bolsista por seis meses. Por ser uma bolsa de pesquisa, é uma ótima oportunidade para ampliarmos o conhecimento”. A participação nos dois programas trouxe uma contribuição satisfatória para o estudante que, segundo ele, lhe possibilitaram uma formação completa como professor e também pesquisador.

Durante sua trajetória acadêmica, ainda no terceiro semestre do curso de Ciências Sociais, Leandro deparou-se com um grande salto em sua carreira profissional, prestando concurso público para Professor efetivo de Sociologia do Estado do Ceará, ocorrido em 2018, sendo aprovado nas duas fases classificatórias do certame. Assim, o estudante continuou dedicando-se a sua formação e somente em 2021, tendo concluído a graduação, foi convocado e tomou posse do seu atual trabalho.

No curso de Ciências Sociais, Leandro sempre demonstrou uma maior identificação pela área da Ciência Política: “sempre tive a curiosidade de compreender o fenômeno da política de uma maneira mais profunda”. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, o estudante veio a abordar, inclusive, uma problemática envolvendo questões educacionais e políticas.

Em relação à pandemia e ao isolamento social, Leandro relata sobre os inúmeros percalços enfrentados em sua trajetória acadêmica: “Afetou muito no meu aprendizado e rendimento com a implementação da modalidade remota de ensino. Também na minha pesquisa de TCC, tive dificuldades na etapa de pesquisa por conta do isolamento social”. Leandro, refere-se ao fato de a universidade e as escolas estarem suspensas por um período determinado de suas atividades presenciais, em virtude de decretos governamentais e de resoluções da instituição, cujo objetivo era a preservação da saúde da população das cidades atendidas pela UVA. Essa suspensão acabou afetando o andamento de muitas atividades, inclusive, inviabilizou a realização de sua pesquisa na escola-campo, tendo que se readequar à nova realidade.

Atualmente, Leandro tem vivenciado uma nova vertente. Após ter tomado posse de seu trabalho como professor de Sociologia em 04 de Agosto de 2021, tem iniciado uma outra fase. Antes, vivenciava como estagiário os saberes que competiam à sua formação inicial, as experiências durante os Estágios e dificuldades enfrentadas pelo professor regente ao desenvolver seu trabalho, o que se tornou mais difícil dentro de uma modalidade remota. Hoje, como professor de Sociologia, dá início à integração de novos saberes, a partir das experiências,

agora cotidianas, vivenciadas com seus pares e das relações estabelecidas com seus alunos, com o seu próprio ofício de fazer/ser, inclusive, diante de um contexto considerado tão atípico.

3.4.3 A aquisição de saberes docentes durante a trajetória de formação inicial

A entrada no curso de Ciências Sociais proporcionou a Leandro um leque de possibilidades, levando-o a alcançar múltiplos saberes ao longo de sua trajetória. A experiência vivenciada, em meio às disciplinas teóricas, confirmou aquilo que desde o princípio o estudante compreendeu: “O curso, ele é essencialmente teórico”. Embora faça essa afirmativa, o estudante reconhece seu caráter prático também: “Lógico que pelo fato de eu fazer licenciatura, e inclusive nas outras disciplinas, né? As próprias disciplinas do exercício de Sociólogo, elas exigem uma prática”.

De modo geral, o professor afirma que maior parte do curso de Ciências Sociais é teórica, embora algumas disciplinas tenham um teor prático, como mencionadas por ele: “Prática de Arquivo, o próprio Estágio tem essa questão de a gente ir à escola [...]”. O fato é que para Leandro, a experiência vivenciada a partir das leituras, dos textos e teorias apreendidas através dos componentes disciplinares, no caso específico da Licenciatura, por exemplo, lhe ajudou, em sala de aula, a compreender os conteúdos dos livros didáticos, elaborar e planejar aulas.

As atividades das disciplinas teóricas elas ajudam a gente no exercício da docência, mas também quando a gente vai a prática, a teoria orienta as práticas que a gente vai fazer né? Executar, né? Por exemplo, a gente vai a uma escola, vamos compreender o entorno social e aquilo ali já existe um método que é subjacente. Então, eu acho que essas disciplinas são fundamentais.

Atualmente, sendo professor de Sociologia e lecionando na Educação Básica, ele reconhece a importância de ter adquirido todos esses saberes disciplinares e curriculares ao longo de sua formação inicial, destacando as disciplinas que mais contribuíram para a aquisição de seus saberes específicos e como o curso de Ciências Sociais, de modo geral, tem uma matriz curricular disposta de acordo com as necessidades contidas no processo ensino-aprendizagem dos graduandos.

O próprio curso tem essa divisão em Sociologia, Ciência Política e Antropologia, então, na própria matriz curricular do curso já está explícito que são as três disciplinas fundamentais dele. Então, apesar de serem disciplinas teóricas, é lógico que existem outras que são importantes, que contribuem para que a gente tenha uma base para estudar essas disciplinas como, por exemplo, “Fundamentos Básicos de Filosofia”...antes da ciência em si, já existia a Filosofia. Então, aí já é um preparo para

vermos essas três ciências, como posteriormente. A gente vê outras disciplinas que tem alguma relação ou então o próprio estágio... quando chega a regência, a gente vai usar os conhecimentos adquiridos.

Para Leandro, as três disciplinas teóricas que mais lhe auxiliaram na construção de saberes nas Ciências Sociais foram a Sociologia, Antropologia e Ciência Política e, portanto, são a base para todas as outras. Segundo ele, as demais disciplinas ofertadas no início do curso tendem a preparar o licenciando para ingressar nas três áreas de conhecimento, e posteriormente, as outras disciplinas oferecidas tendem a complementar e colocar em prática os saberes apreendidos nas três áreas.

Em contrapartida, as disciplinas de “Fundamentos da Didática”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, “Oficina de Ensino”, “Estrutura, Política e Gestão educacional” e o “Estágio Curricular” foram disciplinas/componentes determinantes aos seus saberes pedagógicos: “Todas essas foram disciplinas essenciais, pois a partir delas fizemos discussões acerca da educação brasileira, desde os manifestos pioneiros da educação até então, enfim, e o Estágio, né?”. Sobre o Estágio, Leandro acrescenta: “Um professor, certa vez, disse que o Estágio não pode ser considerado uma disciplina, mas não recorro o termo que ele utilizou para se referir a ele, mas se puder caracterizar dessa forma, eu diria que as quatro etapas de estágio, foram fundamentais”. Na formação do professor, o Estágio curricular não deverá caracterizar-se como disciplina, tendo em vista o seu caráter como um “componente curricular”, onde teoria e prática se complementam e se relacionam intrinsecamente.

Em relação à disciplina de “Fundamentos da Didática”, o professor explica que não a cumpriu no curso de Ciências Sociais, justificando que a disciplina não teria sido ofertada no semestre em que deveria se matricular, tendo que optar por outra em seu lugar. Dessa forma, Leandro cursou a disciplina no curso de Pedagogia, onde para ele, foi uma experiência positiva e significativa em sua formação: “A disciplina de Fundamentos da Didática eu fiz na Pedagogia, que era o curso originário, né? Não sei se posso chamar assim, mas é o berço dessa disciplina, dessas disciplinas didáticas e pedagógicas, né?”.

Leandro refere-se ao Estágio como um espaço privilegiado para se adquirir e colocar em prática os saberes pedagógicos e teóricos. Além disso, as quatro etapas de Estágio tendem a contribuir, principalmente, para a construção e aquisição dos seus saberes experienciais, conforme sua fala:

Desde o início ao fim, a gente começa compreendendo todo o contexto histórico, social, político, enfim, daquela escola, e por fim tem a regência. Então, é como se a gente analisasse a escola, tanto fora da sala de aula quanto dentro né? E por fim, a gente como futuro docente tem esse exercício da docência, a ocasião para finalizar as

etapas de estágio. Acho fundamentais essas etapas, justamente, nessa aquisição de saberes práticos.

Além do estágio, eu poderia citar também o PIBID né? Ele foi muito importante. Quando eu fiz ele era mais direcionado, digamos assim, para essa aproximação do estudante com o “chão da escola”. É lógico que o estágio também tem essa função, mas no PIBID a gente tem mais essa perspectiva de ir direto para a sala de aula, para dar aula, preparar aula, enfim. O estágio vai ter toda uma fundamentação teórica envolvida, a gente vai para a escola já com uma orientação teórica, de como a gente perceber a escola, quais os conceitos que a gente mobiliza.

Além de realizar o Estágio, Leandro teve a oportunidade de ser bolsista do PIBID. A partir das duas experiências, o professor faz um breve comparativo entre as duas atividades acadêmicas, tendo em vista, suas particularidades e respectivas contribuições para sua formação inicial. Segundo ele, as experiências vivenciadas no PIBID lhe possibilitaram ingressar em sala de aula, planejar, confeccionar materiais didáticos e realizar diversas intervenções como futuro professor de Sociologia. Em contrapartida, o Estágio lhe possibilitou vivenciar um processo por etapas, de análise e reflexão teórico-prática, voltadas a sua formação enquanto professor e também pesquisador.

Tais saberes, adquiridos a partir dessas experiências, contribuíram para uma formação pautada entre ensino e pesquisa, segundo ele. No estágio, quando o licenciando vai à escola-campo afim de “aprender o fazer docente”, além de estar na condição de futuro professor, deverá ter consigo a postura do pesquisador para compreender todo aquele contexto, a partir de um olhar atento e reflexivo. Para isso, o estagiário deverá estar orientado teoricamente a fim de perceber todos os fatos que permeiam o âmbito escolar.

No estágio, tudo o que a gente vai fazer na prática tem uma orientação teórica. Quando a gente tem essa orientação teórica, quando a gente vai executar essa pesquisa com essa orientação, a gente está retornando, a gente está criando ali, colocando na forma teórica de novo, é um ciclo né? No caso do professor, ser professor e pesquisador ao mesmo tempo é justamente por conta desse exercício que a gente faz, de ter essa orientação teórica, a gente refletir sobre o fazer docente, enfim, acredito que essa prática que a gente faz no estágio ela contribui nisso.

De acordo com o professor Leandro, o Estágio vem a possibilitar esse exercício de relacionar teoria e prática, sendo um cenário importante e oportuno para a formação do professor pesquisador. Os saberes disciplinares contribuíram de forma significativa para que ele, como pesquisador, pudesse desenvolver um estudo minucioso de todo o entorno social e interior escolar durante o processo do Estágio. Para o professor, as disciplinas de “Prática de Arquivo” e “Fundamentos da Didática” foram disciplinas indispensáveis para a realização de sua pesquisa no Estágio, foram elas que lhe permitiram compreender questões que ultrapassavam os “muros da instituição”.

Uma disciplina que eu acho que me ajudou muito foi a de Prática de Arquivo porque quando a gente... Na primeira etapa, compreende esse entorno social, a análise documental, enfim, esses documentos permanentes na escola, os recados e tudo isso que está envolvido... A decoração da escola... A gente percebe que tudo aquilo ali é uma construção. Que essas placas de homenagens, enfim, imagens de políticos, decorações de divulgação de ENEM, SPAECE, enfim, acho que tudo isso, a disciplina de Prática de Arquivo ela vai... Aliás, a decoração em si não é um arquivo, mas ela auxilia nesse olhar da gente entender o porquê dessas coisas estarem ali, né? De quais são os elementos que a escola dá maior importância. A questão da dimensão política dentro da escola, da dimensão religiosa... Todas essas forças estão envolvidas dentro do contexto escolar.

Outra disciplina foi a de Fundamentos da Didática. Como a gente está estudando o espaço escolar, essa disciplina contribui demais, pela própria natureza dela né? A gente fazer observação de aula e entender qual é a tendência pedagógica daquela aula... Acho que essas duas são as que mais contribuíram.

O estagiário deverá compreender a escola como um campo permeado de significados para a reflexão sociológica, que não poderá ser analisado apenas em seus aspectos internos, posto que isso tiraria a capacidade analítica do conhecimento sociológico, em investigar e compreender fenômenos que ultrapassam os limites físicos da escola.

O fato é que a escola tem uma história, está inserida em um contexto, implantada em um determinado lugar e tempo, tendo em seu entorno uma comunidade diversificada, detentora de uma cultura, com condições sociais distintas, inserida em uma conjuntura política. Além disso, em seu interior, há a presença de um contexto bem heterogêneo, sendo este o reflexo, muitas vezes, de sua conjuntura exterior. As escolas são fortemente marcadas por influências ou acordos políticos que, de diversas formas, influem na dinâmica escolar, a começar pela própria identificação da maioria das instituições, que carregam o nome de personalidades políticas, o que evidencia, ainda mais, características de domínio e relações de interesses sobre essas instituições.

As quatro etapas de estágio são responsáveis por instrumentalizar esse olhar analítico do pesquisador sobre a escola, e por operar ações didático-pedagógicas. Para Leandro, as ações didático-pedagógicas apresentam-se de maneira mais evidente nas últimas etapas de Estágio: “A terceira, é a etapa que a gente vai observar como é que ocorre o planejamento das aulas, enfim, fazer observações com mais frequência até a última etapa, mas claro, sem desconsiderar as anteriores que são todo um percurso”. Embora não tenha realizado as últimas etapas do Estágio (III e IV) como previstas antes da pandemia, Leandro ainda as considera etapas essenciais e acrescenta: “As outras disciplinas contribuem de forma mais teórica, o estágio contribui para essa preparação como professor”.

Segundo o professor, atualmente lecionando na Educação básica, durante a elaboração de suas aulas, sempre recorre e se reporta aos conhecimentos teóricos adquiridos

através das disciplinas de sua formação inicial, e também, às experiências que vivenciou nas etapas de Estágio Supervisionado, onde faz sempre um paralelo com o que vivencia hoje em sala de aula, inclusive, quando se refere ao preenchimento burocrático de alguns instrumentais como o “preenchimento do PEC (Plano de Execução curricular), por exemplo, é semelhante a um documento que a gente preenche no Estágio, das atividades que a gente vai fazer ao longo dessa etapa, as datas, assim como as próprias planilhas que a gente preenche, se assemelha um pouco”.

Durante suas experiências no PIBID, anterior à pandemia, Leandro pôde vivenciar a prática em sala de aula de forma presencial, o que não foi possível nas últimas etapas do Estágio. Segundo ele, a todo momento os bolsistas criavam e aplicavam estratégias durante o programa, utilizando recursos que a escola disponibilizava, na maioria das vezes, o quadro branco e pincéis. De acordo com sua fala, eram materiais restritos o que impossibilitava explorar outros métodos: “Muitas vezes aquilo que a gente planeja depende muito dos recursos que a escola disponibiliza”.

Atualmente, como professor de Sociologia, Leandro reconhece a inviabilidade de realizar no formato remoto, atividades que poderiam realizar-se somente no presencial. Segundo ele, algumas estratégias metodológicas pensadas durante a graduação foram possíveis, mas outras não.

Até porque muitas das que a gente pensa, são estratégias que não dá para fazer de forma remota. Por exemplo, o PIBID era presencial né? Então, aquilo que eu fazia no PIBID, certas atividades, certas mobilizações, como o mês da Consciência Negra para trabalhar a questão do racismo, isso mobilizava a escola inteira. Atualmente a gente não vê isso de forma possível, de forma remota. Até dá né? Mas não dá para alcançar um grande público numa sala do *meat* como no presencial né? Então, por conta dessa mudança, desse formato, algumas coisas a gente coloca em prática, outras não.

Apesar do novo formato de ensino, o professor reconhece positivamente, que tem percebido outras possibilidades metodológicas para trabalhar virtualmente e tem buscado aplicá-las sempre que possível. “Há muitas possibilidades de vídeos, imagens, slides... são coisas que na sala de aula, muitas vezes não tem tempo para fazer, o tempo de aula é muito curto e as vezes a própria sala não tem estrutura para isso”. O professor refere-se à falta de estrutura de muitas escolas em não ter local apropriado, ou não disporem de outros recursos para realizar estratégias metodológicas em outros formatos, além do convencional: lousa, pincel e apagador.

Eu não sei se é o mesmo caso daqui (referindo-se a escola onde foi lotado durante este período de pandemia) porque eu não cheguei a olhar detalhadamente, mas aqui parece ter uma estrutura favorável, mas em outras escolas... a realidade é que nem todas têm. Então, chegar, montar os slides, ter essa estratégia toda mais audiovisual né? Isso na forma presencial já se torna mais difícil, no *meet* nem tanto, mas no *meet* tem certas coisas que não tem como fazer também, que no formato presencial teria, então tenho que me adaptar. Algumas coisas estou conseguindo executar, outras não.

Assim como no formato presencial, as aulas remotas têm apresentado para Leandro pontos negativos, mas também positivos. O professor destaca que as aulas no *Meet*, também têm mostrado um lado positivo pelo fato de ampliar algumas estratégias metodológicas que no presencial não conseguia realizar, seja por falta de estrutura, recursos, ou até mesmo pelo pouco tempo de aula voltado à Sociologia.

Como a gente dá as aulas pelo *Google meet* nesse momento, então, de uma certa forma até amplia esse leque de possibilidades, porque a gente não fica dependente de lousa, pincel, apagador. Mas acredito que uma coisa que seria interessante, seria utilizar o máximo de recursos possíveis para que a pessoa aprenda, um professor do curso citou isso, e achei interessante né? A gente pode recorrer a diversas estratégias como vídeos, mapas mentais, animações, os próprios slides, enfim, textos. Então de alguma forma, talvez alguns desses recursos sejam mais interessantes e ajudem mais alguns alunos. Então eu acho que essa diversidade aí, é bem interessante.

A trajetória de Leandro na universidade lhe possibilitou vivenciar de maneira intensa tudo aquilo que foi possível concretizar. O contato com os saberes formação inicial, curriculares e disciplinares, permitiu que ele conhecesse e participasse de diversas discussões sobre a história do Ensino de Sociologia, a partir de diversos autores como mencionados pelo próprio: “Florestan Fernandes, Ruy Braga e outros diversos teóricos acerca do Ensino de Sociologia, como também da própria Educação como o Tardif, Marli André, enfim...”. O curso de Ciências Sociais, conforme Leandro, possibilita todo esse conhecimento e saberes através das discussões que as disciplinas promovem, bem como em todo o Estágio Supervisionado, que além de promover saberes experienciais, é um importante espaço para se compreender e promover aquilo que as disciplinas teóricas orientam.

4 PERCURSOS E MUDANÇAS: A CONSTITUIÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL

4.1 A primeira aproximação com a turma de Estágio I na Universidade

Eram exatamente 18h40min quando, ansiosamente, direcionava-me ao bloco das Ciências Sociais da UVA, no calendário marcava a data de 22 de maio de 2019, cinco anos após minha egressão do curso. O *Campus* não era o mesmo que me acolheu quando licencianda, o Centro das Ciências Humanas havia sido instalado “provisoriamente” - em decorrência de obras ainda não finalizadas - em outras dependências da universidade, no *Campus Betânia*, provocando certa nostalgia daquilo que há algum tempo ficou para trás: o “CCH”.

Adentrando na ala do curso, ainda um pouco perdida, buscava identificar a sala do Núcleo de Prática de Ensino em Sociologia (NUPES), onde ocorreriam as aulas de Estágio Curricular Supervisionado. Nos corredores, o “zumzumzum” tomava conta do ambiente, os estudantes haviam chegado na universidade, advindos de suas respectivas cidades, para comparecer a mais um dia de aula. Alguns alunos notavam minha presença e observavam, talvez pelo fato de nunca terem me visto naquele espaço, outros conversavam e interagiam entre si, sem se dar conta de que eu estava ali. Poucos me conheciam, e eu a eles, pelo fato de termos tido contato em algum período do curso ou ter nos esbarrado algumas vezes, ainda quando cursava a graduação.

Retornar ao curso de Ciências Sociais me remete às inúmeras experiências vivenciadas enquanto ainda aluna, recém-chegada da escola pública onde cursei toda a Educação Básica. Ansiosa para o “novo mundo”, insegura, mas ainda assim, cheia de sonhos e confiante de que daria tudo certo. Por alguns instantes, passa um filme em minha cabeça e a sensação de estar ali novamente, causou-me sentimentos familiares, daqueles que nos fazem sentirmos “íntimos” e nos convidam: “Entre, você está em casa!”. No entanto, muita coisa havia mudado e tudo ali estava diferente... O lugar que antes me era familiar estava transformado e permitiu-me observá-lo de forma distinta, não mais na condição de aluna, mas agora como pesquisadora.

Era o segundo dia de aula daquela turma, mas o meu primeiro dia como sua nova integrante. Entrei na sala de aula, onde logo fui acolhida pelo Professor Orientador de Estágio, que juntamente a um estagiário, aguardavam os demais estudantes. Minutos após, outros estagiários foram chegando e a turma foi se compondo aos poucos. A turma contava com apenas cinco alunos matriculados, composta por duas mulheres e três homens, residentes das cidades de Cariré, Massapê, Meruoca e Sobral.

A turma escolhida iniciava, naquele semestre, o processo de Estágio Supervisionado, contemplado em sua primeira etapa. A escolha pela referida turma, deu-se a partir de uma reunião de orientação, em que concordantemente, decidimos (meu orientador e eu) traçar como primeira estratégia metodológica, a observação contínua de uma única turma, que vivenciaria todo o processo de Estágio supervisionado tanto na universidade quanto nas escolas-campo, possibilitando-me compreender de perto a trajetória dos estagiários envolvidos. A partir da mediação do meu orientador, fui acolhida pelo professor responsável pela turma, que já aguardava minha chegada.

Antes de iniciar a aula, o professor apresentou-me para a turma e expôs o motivo de eu estar ali, explicando para os alunos que ao final da aula, me cederia um espaço de fala para que pudesse me apresentar e falar brevemente sobre meu trabalho e minha pesquisa, e de fato o espaço foi cedido. Ao ir para a universidade, fiz questão de vestir uma blusa personalizada com o nome do curso “Mestrado Profissional de Sociologia - PROFSOCIO”, como uma forma de ser identificada como estudante de Sociologia, o que atraiu alguns olhares curiosos por parte dos estudantes. Talvez esses olhares, se devessem ao fato de a minha presença ser uma novidade ali e de terem a curiosidade em saber o porquê daquela nova integrante na turma, qual o objetivo da minha pesquisa, em que momento e de que forma eles poderiam contribuir.

Estar ali, na condição de pesquisadora, exigia de mim uma posição de aproximação, mas ao mesmo tempo, de distanciamento entre aqueles sujeitos, em que a partir de um olhar distanciado pudesse compreender de perto todo aquele contexto. Ao ingressar naquele ambiente, que de imediato causou-me “estranhamento”, observava a escassez de alunos matriculados naquela turma o que veio a demonstrar certa discrepância comparando há alguns anos, quando ainda era estudante, onde as turmas eram compostas por entre 10 até 20 estagiários, em sua maioria de um mesmo período no curso. No entanto, os estudantes, da turma em questão, pertenciam a períodos distintos e pouco interagiam entre si, apenas quando solicitado ou mediado pelo professor.

Minha entrada em campo, de fato, causou impacto naquele ambiente. Era observada pelos estagiários, muito embora, a interação comigo fosse quase insuficiente, exceto, quando me dirigia a eles. Apesar de terem se prontificado em me ajudar com a pesquisa, sentia certa resistência e falta de engajamento por parte da maioria, mas aquela indiferença sem dúvidas, como diria Clifford Geertz, também era algo a ser estudado. É claro que eu não estava inserida em uma aldeia balinesa, mas de fato, foi preciso considerar que minha presença enquanto pesquisadora interferia de alguma forma naquele contexto, tendo em vista as dificuldades de me aproximar de alguns estagiários ou de esperar que algum deles se aproximassem.

Diante disso, para promover uma maior interação com os estagiários e conhecer melhor o perfil de cada um, decidi criar um grupo no aplicativo de *WhatsApp*, e em seguida, adicionei cada estudante através do seu número de celular, a partir de informações fornecidas na primeira visita que fiz à turma na universidade. Ao me pronunciar no grupo, notava a interação de apenas um ou dois estagiários, mas principalmente de um estagiário em específico que, atenciosamente, me retornava sempre que podia. Refiro-me a Leandro, estagiário com quem fui mantendo uma relação de troca e um contato mais próximo, o qual veio me fornecer inúmeras informações e documentos de Estágio – Leis, ementas, instrumentais, entre outros - inclusive, os textos fornecidos para a turma no módulo acadêmico do aluno, disponibilizados no site da UVA. Enquanto isso, os demais visualizavam as mensagens e quase sempre me ignoravam.

É compreensível que muitos estudantes, principalmente aqueles frequentadores da universidade pública, quando não estão dentro da IES, dedicam maior parte do seu tempo a diversas outras ocupações, entre as quais, estão as atividades laborais que asseguram uma renda econômica às suas famílias, o que acaba inviabilizando uma maior assistência por parte de alguns, com a pesquisa. Na turma em questão, por exemplo, composta por cinco alunos matriculados: uma estudante já lecionava como professora contrata, aulas de Sociologia; outra prestava serviços como vendedora em uma loja de roupas; um trabalhava como Mestre Cerimonialista em eventos de uma universidade privada; outro era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); apenas um, não pude obter informações precisas, pois logo no início das aulas, solicitou trancamento de disciplina.

Diante dessa conjuntura, coube-me, enquanto pesquisadora, interpretar com discernimento e cuidado tudo aquilo que estava posto diante dos meus olhos e descrever de “forma densa” cada particularidade manifestada. Geertz (2008) nos leva à compreensão de que processos etnográficos como “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”, não determinam um empreendimento, mas “o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa”. (GEERTZ, 2008, p. 4). Dessa forma, enquanto pesquisadora, buscava a partir de um olhar interpretativo, dar significado a todas as questões e tudo aquilo que se apresentava para mim, inclusive, as dificuldades e adversidades vivenciadas em campo com os próprios agentes.

Com o passar dos dias, mais uma aluna realizou trancamento de disciplina na turma acompanhada, restando então três estagiários com matrícula ativa no “Estágio I”. No entanto, dos alunos matriculados, foram selecionados apenas dois perfis, os quais passei dar uma maior

atenção e acompanhá-los até a escola-campo: uma estudante, residente da cidade de Meruoca e o outro da cidade Massapê, ambos estagiários em uma mesma escola situada no município de Massapê-CE, aos quais atribuo os nomes fictícios: Leandro¹³ e Suzana¹⁴. O outro estagiário realizava suas atividades em uma escola-campo na cidade de Sobral, onde reside, no entanto, por outras questões ocupacionais e trabalhistas, suas visitas à escola eram sempre imprevisíveis, o que me impossibilitava de acompanhá-lo em tempo hábil que me permitisse organização prévia. Diante disso, os principais critérios de seleção dos perfis indicados acima, deram-se a partir dessa disponibilidade de agendas, entre mim e os estagiários, bem como a possibilidade de deslocamento para uma cidade de fácil acesso, onde a escola-campo estava situada.

4.2 As observações durante as Orientações de Estágio na universidade

As observações realizadas em sala de aula permitiram-me compreender gradativamente, como se dava o processo de organização e orientação do Estágio Curricular Supervisionado na universidade. Mediadas pelo Professor Orientador de Estágio, as orientações seguem um sentido contínuo, mas ao mesmo tempo recorrentes, destacando sempre pontos relevantes sobre o Estágio e seu cumprimento na escola e universidade. O papel do professor orientador é desempenhado de maneira rigorosa, devendo sempre zelar pelo cumprimento da legislação vigente de Estágio e de toda a documentação necessária estabelecida, assim como os debates teóricos propostos ao longo da ementa do curso. Os estudantes seguem atentos as falas do professor, alguns demonstram muita timidez e se reportam apenas quando solicitados.

A primeira observação que se realizava, ocorreu na segunda aula da turma, em 22 de maio de 2019, no semestre 2019.1¹⁵. As demais observações ocorreram de forma esporádica, de modo que me ajudasse a conciliar às aulas do PROFSOCIO que ocorriam no mesmo dia da semana, totalizando, conforme registros do diário de campo, um quantitativo de 06 (seis) ou mais observações ao longo de todo o semestre. Os encontros para realização de orientação, conversas, leituras e debates teóricos ocorriam na universidade, às quartas-feiras, das 19h às 22h, durante um período quinzenal. Na escola-campo, as visitas deveriam ocorrer no mínimo uma vez por semana desde que cumprissem um total de 15 visitas durante todo o semestre.

¹³ O perfil deste interlocutor foi traçado no capítulo anterior.

¹⁴ Não foi possível fazer entrevistas mais aprofundadas para a construção do perfil da referida interlocutora, pois, ao final do semestre letivo 2020.1, a mesma efetuou o trancamento de sua matrícula em função de sua gravidez. Naquele período letivo, 2021.1, a estudante concluiu o estágio 3 e ainda cursará futuramente o estágio 4.

¹⁵ O semestre letivo 2019.1 ocorreu entre 29/04/2019 e 31/08/2019. Já o semestre letivo 2019.2 ocorreu entre 09/09/2019 e 18/01/2020.

Como previsto no conteúdo programático da Ementa de Estágio I, as orientações apontavam para uma “primeira aproximação com a escola”. É nesse primeiro contato com a escola e principalmente com os sujeitos que nela estão inseridos, que os estagiários passam a perceber a complexidade existente no contexto escolar e a entender que não seria possível adentrar nesse espaço e lidar com tal público tendo uma perspectiva estreita e limitada.

Nesta ocasião, foi orientado aos estagiários uma “problematização da escola como campo socialmente construído”¹⁶. É na primeira etapa do Estágio que se deve explorar a escola como um campo contextualizado socialmente. Sendo assim, durante as primeiras observações realizadas, o estagiário/pesquisador deverá conhecer todo o entorno da escola e levar em consideração aspectos como: a comunidade em que a escola está localizada, se existe uma aproximação entre escola e comunidade, quais os traços socioeconômicos e culturais dessa comunidade, entre outros aspectos.

As leituras teóricas seguiam perspectivas de diversos autores, trazendo importantes discussões, entre elas: “Observando o familiar” (VELHO, 1994); “Uma perspectiva não escolar num estudo sociológico da escola” (SPÓSITO, 2003); “Etnografia da Prática escolar” (ANDRÉ, 2002); “Imaginação Sociológica” (MILLS, 1982). Os debates de tais concepções auxiliavam os estagiários no seu primeiro contato com a escola, conduzindo-os a reflexões sociológicas a partir de um olhar crítico e desnaturalizado, de modo que compreendessem todo o contexto escolar. Além disso, ajudaram-me também, enquanto pesquisadora, a compreender e lidar com todo aquele conjunto em que estava inserida e que também julgava familiar.

Os estudos teórico-metodológicos realizados nesta etapa do estágio foram centrados, principalmente, em leituras como Etnografia da prática escolar de Marli André, “Observando o familiar” de Gilberto Velho e A imaginação Sociológica de Wright Mills. Em Etnografia da prática escolar, Marli André traz uma discussão sobre o trabalho do tipo etnográfico em educação. Gilberto Velho, em “observando o familiar”, traz uma discussão em torno do que nos é familiar e do que nos é exótico. Relativizando ambos os termos, o autor viabiliza a possibilidade do estranhamento em cenários que nos são familiares, no entanto não temos um conhecimento, em profundidade, da lógica e das relações nesses contextos. Wright Mills, por sua vez, em “A imaginação sociológica”, destaca a importância de pensar a história da sociedade, a biografia do indivíduo e as relações entre ambas. Dessa forma, possibilitar ao indivíduo pensar questões que, antes, lhe pareciam particulares, em questões públicas, ou seja, buscando a relação de seus problemas pessoais com a estrutura social. Estes estudos teórico-metodológicos, sobretudo os que destaquei, permeiam todo este relatório de Estágio Supervisionado e possibilitaram a obtenção de saberes importantes para a minha formação docente como, por exemplo, a compreensão do contexto escolar tendo em vista a escola como campo socialmente construído. (Trechos extraídos do Relatório Final de Estágio – Estagiário Leandro).

¹⁶ Universidade Estadual Vale do Acaraú, Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, currículo 2011.1.

A partir de outras leituras, como as de Tardif (2002), foi possível compreender a constituição da pluralidade do saber docente, incorporados a um mecanismo definido como *habitus*, o que muitos professores e estagiários, durante sua trajetória de formação inicial e no cotidiano da sala de aula, internalizam e reproduzem ao longo de suas carreiras. Em seu Relatório Final de Estágio, Leandro atribui aos estudos teóricos, efetuados durante a primeira etapa do estágio, significativo papel na aquisição de saberes para sua formação inicial, tendo em vista a compreensão do contexto escolar a partir de um olhar sociológico e desnaturalizado, exercício aperfeiçoado ao longo das orientações na universidade e em seu contato com a escola-campo. Abaixo, Suzana também reforça essa perspectiva:

Como já estudei na escola, apesar das passagens dos anos, a princípio posso ter me inserido no campo como uma pré noção já definida. Mas com a devida atenção ao do texto de Gilberto Velho que no meu caso em questão eu necessitei passar por um processo de estranhamento daquilo que aparentemente já “conhecia”, e também uma familiarização com os fatos que não conhecia. (Trecho extraído do Relatório Final de Estágio – Estagiária Suzana)

A escola, por mais que seja considerada um lugar familiar, propõe um novo olhar para que, dentro dela e em seu entorno, se percebam elementos ainda desconhecidos. De acordo com Gilberto Velho: “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1994, p. 131). Quando o estagiário se insere em um ambiente familiar como a escola, e a partir de um exercício de “Estranhamento e desnaturalização¹⁷” passa a percebê-la, torna-se possível compreender e dar significado as mais diversas situações e ações que acontecem dentro daquele contexto.

A partir de questionamentos e relatos dos próprios estagiários durante as reuniões na universidade e de trechos de alguns documentos, tais como os Relatórios finais de Estágio, é possível destacar discursos que comprovam o pleno exercício de “imaginação sociológica” feito pelos estudantes, conforme pode-se observar nas citações reproduzidas a seguir: “A escola em que eu fui aluna, se difere hoje na minha condição de professora”, “O que é mais difícil: quando o pesquisador já está familiarizado ou quando não está? ”, “Nunca conseguiria obter esse olhar ‘observador’, se não estivesse na condição de pesquisador”, “Observei que o ‘personalismo’, presente desde a fundação - o nome da escola é o mesmo nome do governador da época [...] - é um elemento bastante presente até os dias atuais na escola”, entre outras falas.

¹⁷ O debate apresentado por Velho está em diálogo direto com a premissa de DaMatta de tornar o “exótico familiar” e o “familiar em exótico”.

Investigar a trajetória de formação inicial desses discentes, a partir do Estágio Supervisionado, demanda perceber como os licenciandos vivenciam a prática do estágio curricular, bem como o modo que a vida escolar e os aspectos que são exteriores a ela são percebidos pelos estagiários. Assim, o estagiário é orientado a uma “etnografia da prática escolar”, termo utilizado por André (2002), ao se referir a etnografia como técnica indispensável “para uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana” a qual possibilite ao licenciando um maior envolvimento com os sujeitos integrantes do contexto escolar e assim, possam construir uma relação de troca e diálogo. A etnografia da escola possibilita que se enxergue de perto toda a sua dinâmica e mecanismos que dominam e operam sua prática, que influenciam “conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2002, p. 34).

Além das orientações destinadas à pesquisa e análise sociológica no âmbito escolar, os encontros na universidade com os estagiários, também foram palco para outras discussões relevantes no campo educacional, principalmente, pelo fato de os estagiários estarem presenciando um processo de grandes mudanças no país. A consolidação da Reforma do Ensino Médio, através da Lei Nº 13.415, que tem causado impacto nos cursos de licenciatura, principalmente, naquilo que compete à formação de professores de Sociologia, especificamente. Com a proposta da reforma e da nova BNCC, houve uma indicação para se reconfigurar o currículo em habilidades e competências compartimentadas conforme as grandes áreas. No que concerne à sociologia, ainda permanecem obrigatórios seus estudos e práticas presentes na base comum, devendo também estar presente em um eventual itinerário formativo que venha a ser adotado por uma escola.

Diante desse contexto, o professor Orientador de Estágio, durante as reuniões de orientação, busca informar e debater junto aos estagiários toda essa problemática, que segundo ele, tem causado grande impacto no contexto de formação inicial de professores, principalmente, no curso de Ciências Sociais. Segundo ele, em 2017, houve uma significativa diminuição de alunos no curso. A desvalorização da disciplina de Sociologia, a ameaça de corte das Políticas de Assistência Estudantil como, bolsas de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, Residência Universitária e Restaurante Universitário, são hipóteses para os possíveis motivos de evasão dos alunos, no entanto, seria necessária uma pesquisa voltada para essa investigação no curso de Ciências Sociais, pois ainda não há elementos para uma formulação mais conclusiva sobre a questão.

Durante um dos encontros de orientação dos estagiários, ocorrido na universidade e de que tive a oportunidade de acompanhar, o professor orientador de estágio abordou o

processo de seleção de bolsistas ocorrido em 2018 para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e para o então novo Programa de Residência Pedagógica. Naquele período, houve ameaças de cortes na quantidade de bolsas a ser destinada ao PIBID, o que acarretou intensa mobilização e resistência. Porém, na prática, houve uma redução na cota de bolsas do PIBID, na medida em que houve um remanejamento orçamentário visando à criação do Programa de Residência Pedagógica. Com isso, o PIBID, que antes oferecia 46 ou 48 bolsas, sendo um dos programas de bolsas mais concorridos entre os alunos, transferiu metade de suas vagas para a Residência Pedagógica, tendo em vista, os índices de desistência e de egressos que concluíam o curso. Sendo assim, destinaram-se apenas “24 vagas para o PIBID e 24 para a Residência”, segundo o professor. Conforme a modificação na configuração do PIBID em virtude da criação da Residência Pedagógica, o PIBID passou a contemplar alunos da primeira metade do curso e a Residência Pedagógica abrangeria os estudantes da segunda metade.

Os projetos institucionais submetidos pela UVA aos editais dos dois programas foram aprovados e os subprojetos de ciências sociais foram contemplados em ambos. No entanto, em meio ao contexto de evasão dos alunos - não podemos esquecer de mencionar a desvalorização da Sociologia por parte do governo vigente – as bolsas não foram ocupadas: “Não juntou 24 pessoas!”, “Não tinham alunos para as bolsas”, “Nós, professores, ligávamos para os alunos do 5º ao 8º semestre e os alunos recusavam”. As falas de indignação do Professor Orientador de Estágio soavam de forma penetrante em sala de aula, demonstrando insatisfação com todo o cenário de descaso que se apresentava, e de tamanha injúria para com a Sociologia, com os professores formadores, inclusive, com os próprios estudantes de Ciências Sociais que durante sua formação inicial, são postos em uma situação tão complexa diante do cenário educacional.

Dessa forma, o Professor Orientador propõe aos estagiários um debate inicial que reflita: “o contexto em que a Sociologia está” trazendo um panorama comparativo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de Sociologia e as Orientações Curriculares Nacionais – OCN’s de Sociologia, como também, uma explanação sucinta sobre a nova BNCC de modo que os estudantes compreendessem, de forma contextualizada, todo esse cenário.

Em seu ponto de vista, os PCN’s (elaborados nos anos 1999 – 2000), pouco contribuíam para as aulas de Sociologia, tendo em vista, sua padronização e orientação academicista, por outro lado, as OCN’s (2006), trouxeram uma proposta de orientação mais pedagógica, a qual propunha o exercício do “Estranhamento e desnaturalização”, como princípios básicos das Ciências Sociais, evidenciando a importância da “Pesquisa sociológica

no Ensino Médio” (OCN’s, 2006, p. 125) como um instrumento de compreensão e explicação dos fenômenos sociais, tendo em vista, a utilização de didáticas específicas para o nível médio.

A discussão que se desenvolve acerca da nova BNCC se constrói a partir da reflexão trazida pelo professor orientador em que afirma que a “Escola é o lugar da ciência e todos têm que ter acesso ao conhecimento”, no entanto, com a nova proposta de orientação isso seria inviável tendo em vista a nova configuração da BNCC a qual não permite uma diversidade de conhecimentos.

Como atividade de encerramento das turmas de estágio supervisionado do semestre letivo 2019.2, foi realizado, nos dias 22 e 29 de janeiro de 2020, o Ciclo de debates do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais por meio do NUPES, sob a coordenação dos docentes da área de ensino de sociologia do curso de licenciatura em ciências da UVA. No primeiro dia do evento ocorreram as exposições dos estudantes dos estágios 1 e 2, respectivamente caracterizados pela: 1) pesquisa a respeito do entrono social da escola; 2) observação do trabalho docente a partir da consideração das interações entre professores e alunos, bem como dos recursos didáticos mobilizados em sala de aula, atribuindo-se maior destaque à utilização do livro didático. No segundo dia, ocorreram as exposições dos estudantes dos estágios 3 e 4, respectivamente caracterizados pela: 1) abordagem dos diferentes níveis de planejamento da disciplina de sociologia na escola, considerando-se desde as orientações prestadas pelo MEC e pela SEDUC até a elaboração do plano de aula, passando-se pela análise do PPP; 2) realização da regência supervisionada.

Além de possibilitar a socialização das diversas experiências de estágio e fortalecer os vínculos de solidariedade na comunidade acadêmica engajada na formação de professores e na promoção do ensino de sociologia, ensejou-se, a partir da dinâmica do estágio supervisionado, a apreensão da heterogeneidade do processo de consolidação da reforma do ensino médio, na medida em que apenas uma parte das escolas estava sendo preparada para abrigar estudantes em tempo integral, justamente a escola-campo situada em Massapê, onde realizei parte desta pesquisa, conforme se observará em seguida. Cabe salientar, ainda, que o evento possibilitou o contato com os estagiários Rodrigo e Carla, cujos perfis foram analisados no capítulo anterior desta pesquisa e que colaboraram de forma fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

As observações das aulas de orientação de Estágio foram concluídas no semestre 2019.2, em 18 de janeiro de 2020, com atividades inteiramente presenciais. O semestre seguinte, 2020.1, iniciou de maneira presencial em 02 de março de 2020, mas na semana seguinte teve suas atividades presenciais suspensas em função da pandemia. Nesse período, a

turma iniciou a terceira etapa de Estágio, mas devido à paralisação das atividades, em virtude das orientações de distanciamento social, as visitas à universidade foram cessadas.

4.3 As observações durante as visitas dos estagiários à escola-campo

Durante a formação inicial do professor de Sociologia, nas primeiras observações de estágio, é apontado ao licenciando um primeiro contato “com a prática pedagógica das escolas” e, além disso, que se faça um “levantamento de dados e um exercício teórico-metodológico de problematização da escola como campo socialmente construído”¹⁸. A entrada em campo dos dois estagiários selecionados da turma de Estágio I, almejava de fato cumprir esse papel. Além disso, tal experiência possibilitou aos estudantes a construção e desenvolvimento de saberes docentes atrelados a toda sua formação inicial, bem como à prática docente vivenciada na escola-campo durante o Estágio supervisionado, a partir das relações estabelecidas com o professor regente, alunos, gestão e com todo o cenário escolar.

A escola selecionada pelos estagiários, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Adata Bezerra, é uma instituição pública estadual localizada na Praça Manoel Jarbas Aguiar, S/N, bairro Centro, na cidade de Massapê – CE. Conforme dados contidos na placa de inauguração da escola, fixada em uma parede de fácil visualização a todos, a referida instituição foi criada em 1977, na gestão do então Governador Coronel Adata Bezerra. A escola traz consigo diversas mudanças, no que se refere à estrutura física, quadro de funcionários, público atendido, organização de ensino, denominação, dentre outras. Antes, o estabelecimento era denominado como “Escola de 1º grau Governador Adata Bezerra” e acolhia somente estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. No período de inserção dos estagiários em campo, a escola identificava-se como “EEM Governador Adata Bezerra”, no entanto, vivenciava os primeiros rumores e indícios de transição para o ensino integral. A referida instituição foi selecionada como “escola piloto” para vivenciar um novo sistema de ensino, e assim, mobilizar todos os profissionais em prol de tal configuração.

Atualmente, denominada como “EEMTI Governador Adata Bezerra” vem oferecendo formação dos três anos de Ensino Médio aos jovens massapeenses no formato de educação integral, em conformidade com a Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

¹⁸ Universidade Estadual Vale do Acaraú, Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, currículo 2011.1.

Durante o período de acompanhamento aos estagiários na escola, os gestores ainda analisavam a proposta de transição e se programavam para um estudo mais detalhado do documento oficial da BNCC junto ao corpo docente. Por incentivo e orientação do Professor Orientador de Estágio, durante os debates na universidade, os estagiários, durante as visitas à escola, mantiveram-se atentos sobre esse novo cenário:

Diante deste cenário, interessei-me em saber sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. Em uma conversa que tive com o diretor da escola, [...], sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, o mesmo me afirmou que está “aguardando posicionamento da SEDUC e do MEC” e de que esse ano era de “organização”. Por fim, disse: “ainda não recebemos nenhuma informação a respeito dessa implementação”. (Estagiária Suzana).

A partir do ano de 2020 a escola Governador Adauto Bezerra será a primeira escola de tempo integral do município de Massapê, a escola por meio da adesão feita pelo diretor [...] que aceitou a proposta da SEDUC que tem por objetivo a adequação exigida pela reforma do ensino médio (nº 746/2016). O clima na escola a respeito dessa mudança como pude observar é de extrema apreensão, por parte do núcleo gestor, corpo docente, os funcionários em geral da escola, pois os mesmos precisam adequar-se à nova forma de modelo educacional que está por vir. Apesar de todo o clima de apreensão, tensão a escola está investindo bastante na divulgação dessa mudança, desde propagandas por meio das mídias sociais da escola, faixas na avenida principal da cidade, e recrutamento dos professores da escola de todas as áreas, para fazerem divulgação nas escolas de ensino fundamental do município. (Estagiário Leandro).

O processo de transição para o ensino integral ocorreu, de fato, entre o limiar de 2020 e 2021, mesmo durante o período pandêmico, onde as aulas aconteciam no formato remoto. Segundo uma professora da escola-campo dos estagiários: “A gente voltou (ao presencial) desde agosto [de 2021], mas desde o início do ano, mesmo no período remoto a gente estava ministrando as disciplinas como se fossem em Tempo Integral”. Atualmente, a escola já se encontra formalizada como uma instituição de Ensino Integral no Diário Oficial, e vivencia gradativamente esse processo de mudanças, inclusive em seu aspecto físico contando com a reforma e construção de novos espaços e dependências como salas de aula, refeitórios e banheiros, visando a atender melhor ao público dentro desse novo formato.

Minha primeira visita feita a essa escola-campo, ocorreu em 19 de junho de 2019, quando acompanhava a Estagiária Suzana, residente da cidade de Meruoca-CE. A estudante trabalhava como vendedora em uma loja de roupas e sempre que podia negociar com a proprietária do estabelecimento, deslocava-se à cidade de Massapê-CE a fim de cumprir as visitas à escola, e conseqüentemente, realizar as atividades de Estágio. Diante disso, sempre que obtinha liberação no trabalho, a estagiária me comunicava na noite anterior que iria à escola,

e rapidamente, a depender também de minha disponibilidade, confirmava minha visita junto a ela.

As visitas ocorriam geralmente às quartas-feiras pelo turno manhã, no contraturno, a escola recebia o Estagiário Leandro, do qual falaremos mais adiante. Sempre que encerrávamos a visita pela manhã, nos conduzíamos à Sobral, onde dávamos seguimento às nossas atividades acadêmicas, como assistir às aulas na universidade nos outros turnos. Apesar de estarmos em condições distintas, a estagiária e eu, éramos confrontadas, ao mesmo tempo, por situações similares. Além de tentar conciliar nossas atividades laborais às visitas à escola, enfrentávamos uma rotina intensa, principalmente às quartas-feiras, de deslocamento entre o percurso de nossas cidades, a transcorrer pelas cidades de Massapê e Sobral, onde cumpríamos as atividades que nos eram propostas.

A Escola Aduino Bezerra, era nosso ponto de encontro, onde realizávamos nossas observações e pesquisas. Ao adentrar nos espaços internos da escola, foi possível realizar os primeiros registros de pesquisa diante daquele contexto. Na minha condição de pesquisadora, passei a observar como se estabelecia a relação da estagiária com os sujeitos inseridos naquele contexto, suas experiências como, também, observadora/pesquisadora, sua integração na simulação da prática docente e na construção de saberes. A observação participante, permitiu captar ações e os discursos em ato, o que consistiu em ser um meio privilegiado para a elaboração de teorias etnográficas, conforme Goldman (2006). Na condição de pesquisadora, busquei vivenciar junto aos estagiários a experiência que a escola-campo lhes oferecia.

Durante nossas visitas à escola, buscava observar o comportamento dos dois estagiários e a forma como conduziam suas próprias observações e interpretações diante daquele contexto, como abordavam e interagiam com determinados agentes, como coletavam e analisavam os dados e documentos, e principalmente, incorporavam os saberes da prática docente a partir dessas experiências. Dessa forma, os próprios estagiários conduziam minha pesquisa.

Suzana era residente na cidade de Meruoca-CE, mas optou por realizar o estágio em Massapê, porque em sua cidade não haviam professores habilitados na área de Sociologia. A escolha pela referida escola, deu-se a partir de sua relação anterior, estabelecida enquanto ainda aluna da instituição, onde cursou o Ensino Médio. Apesar da relação familiar já existente da estagiária com a instituição de ensino, foi possível distinguir em diversos momentos, a postura cautelosa adotada pela estudante para lidar diante de algumas situações as quais lhe exigiam certo “estranhamento” ou aproximação para compreender os fatos, de acordo com o exercício teórico que realizavam na universidade, durante as orientações de Estágio.

Durante as primeiras observações de Estágio, analisamos o entorno da escola, caminhamos ao redor de seu espaço externo o que nos possibilitou perceber a grande extensão da escola por fora, bem como os estabelecimentos e moradias que cercam o seu entorno. A escola era situada num lugar rodeado por estabelecimentos comerciais e residenciais. Em seus muros, visualizamos diversas artes em grafite, ilustradas com imagens e frases de conscientização. Em determinado trecho do caminho, nos deparamos também, com uma viela bastante estreita entre o muro da escola e um conjunto habitacional, o que para mim, gerou uma grande curiosidade sobre a constituição dessas estruturas e o perfil socioeconômico daquela comunidade onde a escola estava situada, no entanto, senti a ausência de uma discussão sociológica mais aprofundada acerca desses fatos durante os relatos da estagiária.

Leandro, residente na cidade de Massapê-CE, realizava as atividades de Estágio durante o período vespertino na Escola Adauto Bezerra, que também ocorriam às quartas-feiras. O estudante, sempre que ia visitar a escola, comunicava-me com antecedência para que pudesse me organizar em tempo hábil para acompanhá-lo. A escolha pela Escola Adauto Bezerra como campo para realização do estágio deu-se, segundo o Estagiário, pelos seguintes fatores: “curta distância, em termos espaciais, desta escola com relação à minha residência e alguma proximidade pessoal com o professor de Sociologia da escola [...]”. Embora morasse na mesma cidade de localização da escola, o estudante afirma ter estado na escola poucas vezes, antes de frequentá-la devido às atividades de Estágio supervisionado. “Dessas raras ocasiões, a maioria se deu ao acompanhar minha avó materna até o seu local de votação, a escola, em dia de eleição”.

Diferente de Suzana, Leandro não tinha nenhuma relação anterior com a escola. Segundo ele: “Ao iniciar as visitas, reconheci o segurança da escola. Este me ajudou muito, de início, para eu me situar na escola, conhecer os espaços, etc”. A entrada na escola-campo causou-lhe, de imediato, um duplo processo de familiarização e estranhamento que de maneira complementar auxiliaram em sua pesquisa. A necessidade do estudante em familiarizar-se com a escola-campo deu-se por sua ausência de conhecimento prévio sobre aquele contexto em específico. A partir da concepção de Velho (1994), por mais que a escola no geral seja uma instituição familiar, não significa que a conhecemos em sua completude, pois cada instituição traz consigo um contexto, uma estrutura e uma especificidade. Além disso, o processo de estranhamento também tornou-se essencial ao estagiário pelo fato deste trazer consigo, ao ambiente escolar, uma “pré-noção do que seja uma escola de maneira geral”.

A inserção dos dois estagiários na escola-campo foi o momento inicial para a construção do “aprendizado por experiência”. Na primeira etapa do Estágio, os estudantes ainda

não estavam aptos à experiência cotidiana do trabalho em classe, no entanto, vivenciaram nessa fase uma primeira aproximação com o professor regente e um reconhecimento de todo o contexto escolar e seu entorno social.

A postura investigativa, crítica e reflexiva adotada pelos estagiários citados acima, em diversos momentos, vai ao encontro de uma análise pautada em diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, mas sobretudo, políticos e educacionais. Em seus relatórios de Estágio, os estudantes, destacam características políticas que se tornaram marcantes e que permeiam no contexto escolar até os dias de hoje.

É importante destacar o momento político que o país vivia quando a escola foi fundada: a ditadura civil-militar. Um segundo momento político do contexto história de sua fundação, mais intenso em nível local, é o coronelismo. Tal fato é evidente quando notamos que o governador da época, ao qual a escola recebeu seu nome, Adauto Bezerra, e o Secretário, Murilo Serra, eram, também, coronéis. Observei que o “personalismo”, presente desde a fundação - o nome da escola é o mesmo nome do governador da época, Adauto Bezerra - é um elemento bastante presente até os dias atuais na escola. (Trecho extraído de Relatório de Estágio – Estagiário Leandro).

Perceber tais fatores, conduziu o estagiário à uma reflexão sobre o tipo de “pensamento que produz um conjunto de valores que permeiam esta escola-campo” até os dias de hoje. Uma escola que é pautada e sustentada por valores e princípios individualizantes, que tende a classificar seus alunos como capazes ou não capazes, mediante o seu aproveitamento em exames ou avaliações internas e externas. Segundo Leandro, o caráter ideológico está fortemente presente no ambiente escolar. Nas paredes, de fácil visualização, estão expostas em pinturas permanentes ou quadros decorativos, frases contextualizando os objetivos a serem alcançados pela instituição a partir dos resultados obtidos pelos alunos, como também, divulgações de resultados e metas almejadas em avaliações externas como SPAECE, SAEB, ENEM, Vestibulares, entre outras.

Na Etapa I de Estágio, os estudantes também buscaram realizar um levantamento de documentos e dados, a fim de compreender como funciona todo o sistema burocrático pelo qual a escola é subordinada e orientada. Sposito (2003), nos indica que a análise sobre a escola, seja orientada a partir de dois pontos muito importantes. O primeiro seria “o estudo dos componentes burocráticos dos sistemas escolares, derivados da ação do Estado...” (SPOSITO, 2003, p. 217). A relevância de estudar esses componentes apontados pela autora, se constitui pelo fato de a vida escolar ser estabelecida em uma parte por grupos que estão fora da instituição escolar. Ou seja, esse grupo tem forte influência para transformar a escola em uma reprodutora de seus próprios interesses, como forma de manter a ordem.

Dessa forma, nas primeiras observações de estágio, é apontado ao licenciando um primeiro contato “com a prática pedagógica das escolas”, e além disso, que se faça um “levantamento de dados e um exercício teórico-metodológico de problematização da escola como campo socialmente construído”¹⁹. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um olhar atento aos diversos elementos burocráticos dispostos na instituição escolar, dentre eles, os mecanismos que orientam a conduta dessa instituição: leis, normas, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), Propostas Curriculares, etc. Todos estes e muitos outros são elementos que impulsionam ou que retêm características de poder que constituem o trabalho da escola.

A segunda parte da vida escolar, citada por Sposito (2003), é determinada “pelos padrões de sua sociabilidade interna”. Este ponto requer do cientista social uma cautelosa análise para ser compreendido. Aqui, os estagiários a partir das observações no interior da escola, passaram a perceber práticas que reproduzem a vida social fora do contexto escolar. Ao adentrar nos espaços internos da escola, os licenciandos depararam-se com uma realidade heterogênea na qual notavam as diferenças existentes entre os vários alunos que compunham aquele público, a começar pelo visual e pelo estilo dos jovens, por exemplo, o que evidencia, inclusive, os grupos dos quais são pertencentes fora dali.

Por mais que a escola adote uma vestimenta padronizada para os alunos, com uma blusa branca e uma sigla posta no peito e calça jeans, cada jovem encontra uma maneira diferente e específica para dar um pouco de particularidade ao modo de vestir imposto pela escola. Como é regra imposta pelo regimento, todos os alunos devem vestir-se de forma uniformizada, muito embora a escola seja pública, é uma forma de manter a instituição organizada e em “ordem”, sob pena de serem barrados no portão caso isso não seja cumprido. Contudo, muitos alunos procuram se diferenciar dos demais através de outros modos, como por exemplo, pelo cabelo (com cores, cortes e penteados), através dos mais variados acessórios como: brincos, pulseiras, cordões, calçados, óculos, bonés... (mesmo que seja proibido pela escola, mas é durante o intervalo que essas atitudes são observadas). Diante disso, percebemos, neste ponto, a utilização do visual ou até do comportamento para demonstração de estilos que têm por finalidade definir uma identidade juvenil, ou quem sabe, transmitir alguma mensagem.

Nas primeiras observações de estágio, é possível que o estagiário perceba as sociabilidades durante o intervalo ou nos corredores da escola, mesmo durante as aulas. Mas é durante o intervalo que essas relações têm uma maior evidência. Pois, ao chegar à escola, todos

¹⁹ Universidade Estadual Vale do Acaraú, Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, currículo 2011.1.

os alunos são direcionados as suas salas, onde são separados e ordenados por turmas. Durante a aula, por mais que se queira, não há liberdade para conversar com os amigos, de se ter um contato maior, mas quando toca a sineta para o intervalo, observa-se uma explosão de conversas misturadas nos corredores da escola. É, nesse momento, que se vê a sociabilidade bem expressiva no ambiente escolar.

O contato com o Professor Supervisor de Estágio ocorreu desde a inserção dos estudantes na escola-campo. No entanto, o contato com sua prática aprofundou-se, de fato, a partir da segunda Etapa do Estágio. Nesse momento, os estagiários são orientados a participarem mais ativamente de atividades pedagógicas junto ao professor regente de Sociologia, tais como: observar as aulas de Sociologia ministradas pelo professor de Sociologia, participar de reuniões junto aos professores e núcleo gestor, participar de estudos e planejamentos de aulas junto aos professores da área das Ciências Humanas e sua área específica, Sociologia, analisar atentamente os materiais didáticos dispostos para a disciplina de Sociologia, bem como realizar uma reflexão sobre o “Sentido da ação educativa do Cientista Social” na escola.

As visitas feitas por mim junto aos estagiários na escola-campo, assim como na universidade, durante a Etapa II do Estágio, foram mais reduzidas comparadas à primeira etapa. Dessa forma, foram as leituras dos Relatórios de Estágio II, as trocas de informações e diálogos mantidos presencialmente (na universidade) e virtualmente (via *Whatsapp*) com os dois estudantes que auxiliaram-me na obtenção de um panorama mais preciso das atividades desenvolvidas durante essa etapa de Estágio.

A entrada no campo de pesquisa, a partir da perspectiva dos estagiários, a princípio não gerou nenhuma surpresa, pois não houve modificações no espaço escolar em relação às observações realizadas na etapa I. No entanto, como mencionado anteriormente, a escola já apresentava, durante esse período, os primeiros vestígios de mudança em sua estrutura física e pedagógica e, ao final da etapa II de estágio, essas mudanças tornaram-se mais evidentes e intensivas. “No primeiro momento, pude verificar que não houve modificações. No entanto, ao chegar à etapa final do período do estágio, observei que a escola está passando por algumas reformas com intuito de adaptar-se à educação em tempo integral” (Estagiário Leandro).

Ao participar do planejamento junto ao grupo de professores da área de Ciências Humanas, um dos estagiários relata a preocupação dos profissionais docentes em relação aos alunos que em 2020 vivenciariam essa nova conjuntura de ensino, tendo em vista a falta de estrutura física da escola, que até então, não estava adequada para aderir ao ensino integral, o que também poderia acarretar na desistência de muitos alunos. Além disso, a maioria dos alunos

que compunham as turmas de 1º ano, turmas essas selecionadas para aplicar inicialmente o novo modelo de ensino, eram provenientes das áreas rurais do município e devido ao distanciamento e deslocamento, poderiam recusar-se a frequentar a escola em tempo integral. Com base nas categorias propostas por Forte *et al.* (2018), a Estagiária Suzana analisa o posicionamento de determinados professores, que a partir de suas falas, reproduzem um “pensamento humanístico”, o que nos remete a uma reflexão acerca dos saberes adquiridos por esses docentes ao longo de suas experiências cotidianas, que a partir de suas ações pedagógicas, tendem a contribuir na inclusão daqueles menos favorecidos ou com maiores dificuldades de acesso a determinados meios e informações.

As observações realizadas durante as aulas de Sociologia pelos dois estagiários tiveram a regência da mesma professora, também supervisora de Estágio. Durante essa etapa, Suzana realizou três visitas em sala de aula, em turmas de 1º ano “A” e “B” e 2º ano “C”. Leandro, realizou duas observações nas turmas do 2º ano “C” e 3º ano “D”. Em seus relatórios, a partir de suas observações, os estagiários descrevem analiticamente a aula ministrada pela professora, sua postura e ações pedagógicas, os materiais didáticos utilizados, os conteúdos ministrados, a interação entre a professora e os alunos, a interação entre os próprios discentes, determinadas falas e expressões, entre outras questões.

Em seus relatos, Suzana realizou uma descrição sucinta destacando elementos metodológicos utilizados pela professora, que consistiam em explicação de conteúdo, seguidos de atividades. O comportamento observado em determinada sala, é avaliado pela estagiária como uma turma indisciplinada: “Durante a aula observei alunos sem o livro, a turma é barulhenta, brincadeiras com agressão física e verbal, conversas paralelas, alunos debruçados sobre a mesa durante a aula inteira”. A fim de reverter tal situação, a professora tenta explanar o conteúdo elevando o tom de sua voz e desligando os ventiladores, que também causam um enorme barulho durante a aula. A estagiária destaca a partir de suas observações, o desgaste e as dificuldades enfrentadas pela professora em dar aulas para essa determinada turma, a qual veio afirmar ser “a pior turma da escola”, “Não querem nada da vida”. Tal postura é analisada pela estagiária, como por uma tipologia de professores, que com base nas discussões teóricas realizadas na universidade, tendem a criar um modelo ideal de alunos os quais tornam-se merecedores de uma maior atenção pedagógica do professor, em detrimento dos demais, limitados como alunos indisciplinados e sem perspectivas.

A partir de falas da professora como, “É a pior turma da escola, não querem nada da vida”, “É desgastante dar aula nessa sala”, a mesma pode ser associada a tipologia dos professores cordiais [...] Os professores cordiais são aqueles que se resignam a

reconhecer um tipo ideal de estudante e orientam sua conduta de modo a privilegiar apenas aqueles que se aproximam desse ideal, e o seu modo de agir, sua ação pedagógica seria intrinsecamente excludente, na medida em que os estudantes “desviantes” tenderiam ao fracasso escolar. (Estagiária Suzana).

Leandro, realizando uma descrição mais detalhada e uma análise mais aprofundada acerca das observações realizadas, enfatiza a postura da professora a partir da reflexão levantada acima, por Suzana. No entanto, partindo das considerações de Forte et al. (2018), o estudante afirmou constatar que a professora, oscila entre o que se entende por professor do “tipo cordial”, mas também a considera a partir de uma definição “humanista”, justificando a partir de uma análise sociológica, o comportamento adotado por ela em determinadas situações em sala de aula.

Dada a sua origem social, pude observar que a diferença de classes sociais entre ela e os alunos em alguns pontos tende a fazê-la pender pro lado do tipo cordial. No entanto, tendo em vista sua formação acadêmica em um curso que possui como um dos elementos centrais o olhar crítico para desconstruir estigmas, ocorre também a pender para o lado do tipo humanista. (Estagiário Leandro).

Leandro observa, durante as aulas de Sociologia, a postura da professora ao tentar impor regras e ordens para a turma de uma “maneira suave”, como a professora se posiciona na resolução de conflitos, mediante o barulho das conversas, brincadeiras entre os alunos e até mesmo, diante de respostas “em tom de deboche e humorado” para os questionamentos levantados pela professora durante a aula, acontecimentos constantes percebidos por Leandro em suas observações. O barulho ensurdecedor do ventilador soa no ambiente, misturando-se à agitação da turma, que logo é desligado, como forma de puni-los.

Na sala de aula, Leandro também observa a forma de organização das cadeiras, que a seu ver, estão dispostas de um modo tradicional, enfileiradas, como uma forma de tentar mantê-los em ordem. Os alunos “indisciplinados”, geralmente ocupam os lugares de trás, na sala de aula, o popularmente chamado “fundão”, ficando bem distantes da professora que, por sua vez, se mantém logo à frente próxima aos alunos considerados “disciplinados” e não percorre o ambiente. O estudante como um docente em formação inicial, avalia aquela aula a partir de uma “tendência pedagógica, predominantemente, liberal tradicional”, ao concluir que a professora a partir de sua aula expositiva repassa o conteúdo verbalmente, intercalando com questionamentos que ela mesma responde.

As observações foram encerradas na escola-campo no final do semestre letivo 2019.2, ocorrido até 18 de janeiro de 2020, em conformidade com a universidade. Ainda no mesmo ano, foi decretado estado de calamidade por COVID-19, paralisando também as atividades escolares.

4.4 Os efeitos da pandemia nas atividades de estágio

Em março de 2020, as atividades presenciais na UVA foram suspensas em virtude da pandemia de COVID-19. Os mais diversos setores do país, como a educação, saúde, comércios, entre outros, também foram sujeitos às consequências causadas pelo colapso sanitário. Medidas de prevenção precisaram ser adotadas, entre elas, a adesão aos protocolos de segurança e de distanciamento social.

Na área da educação, gestores e diversos profissionais analisaram, durante um breve espaço de tempo, as estratégias e ferramentas cabíveis de serem adotadas no momento e que possibilitassem dar prosseguimento às atividades de ensino, a fim de tentar amenizar os danos causados pela pandemia e não causar maiores prejuízos aos estudantes. Diante disso, universidades e escolas, tiveram que adaptar-se à nova realidade, assim como o Estágio Curricular Supervisionado.

A partir da Resolução Nº 481/2020, estabelecida pelo CEE, viu-se a possibilidade de retorno das atividades de Estágio, mesmo que de forma remota. No entanto, no curso de licenciatura em Ciências Sociais, percebeu-se uma grande inquietação por parte de docentes e discentes. Podemos chegar a essa conclusão, a partir das seguintes falas:

Eu acredito que devido às circunstâncias do momento pelo qual estamos passando, as reais atividades do estágio supervisionado estão fora de cogitação, pois como foi dito o estágio supervisionado visa a prática, pois pra mim, mesmo que o ano letivo tenha continuidade de forma remota e que possamos acompanhar essas aulas de forma remota não seria a mesma coisa de estarmos presentes na escola, em sala de aula, porque somos preparados para apreender a escola como uma instituição social composta por vários agentes sociais na qual o professor é apenas um deles e desempenha um papel fundamental dentro da mesma, portanto o acompanhamento das aulas de forma remota seria como algo superficial. (Estagiária Suzana).

Desde a suspensão do semestre acadêmico, conseqüentemente as atividades de Estágio também se mantém suspensas. Algumas escolas estão realizando atividades remotas, porém não sei como está a situação na escola onde estou estagiando. Na dimensão prática e presencial do Estágio Supervisionado, um aspecto em destaque é o entorno social que a permeia. Fiquei sabendo da possibilidade de executar as atividades de estágio através da observação das atividades remotas. Acho tal possibilidade completamente inviável. Acredito que essa modalidade de ensino está sendo apenas um paliativo e que nada se aproxima da realidade escolar concreta. As expectativas são de retornar às atividades quando a situação normalizar. (Estagiário Leandro).

As falas transcritas acima são dos dois discentes que possuíam matrícula ativa no componente curricular de Estágio, integrantes da turma na qual vinha realizando observações desde a primeira etapa de Estágio, acompanhando-os na escola-campo e universidade. Os dois estudantes estavam ingressando na Etapa III do Estágio no momento em que as atividades

educacionais foram paralisadas por conta da pandemia de COVID-19. Assim como os dois estudantes acima mencionados, outros estagiários passavam pela mesma situação, como ocorreu com Rodrigo e Carla, estagiários que também passei a acompanhar a partir do “I Ciclo de debates do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais”. Os dois estudantes ingressariam, simultaneamente, na última etapa de Estágio quando as atividades presenciais foram suspensas.

Diante desse cenário, a pesquisa presencial, que vinha realizando, foi cessada. As visitas à universidade e à escola-campo não puderam ser realizadas junto aos estagiários. Durante esse período, tentou-se manter o contato com os estudantes de forma virtual, via *Whatsapp*, a fim de não perder os vínculos já estabelecidos presencialmente, o que podemos definir ter sido “um divisor de águas”, fatos que representaram uma considerável mudança nos rumos da pesquisa. Assim como os Estagiários, tive que adaptar-me à nova realidade e a um novo jeito de conduzir a pesquisa, trançando estratégias, criando métodos e utilizando ferramentas que jamais substituiriam as relações e interações humanas de forma presencial, no entanto, uma nova possibilidade de campo se abriu, as salas virtuais via *Google Meet*.

Dos quatro estagiários que eu acompanhava presencialmente, apenas três, prosseguiram no Estágio Curricular Supervisionado durante o período remoto e puderam continuar contribuindo com a pesquisa. Por questões pessoais, Suzana, estudante que acompanhei desde a primeira etapa de estágio na escola e universidade, teve que interromper temporariamente os estudos, realizando o “trancamento” do Estágio ao final da etapa III, dessa forma, a pesquisa foi conduzida de forma remota apenas com Rodrigo, Carla e Leandro.

A partir das novas orientações e protocolos de distanciamento social, os estudantes adentraram às últimas etapas de Estágio (III e IV), mediante as possibilidades que lhes eram cabíveis para aquele momento. Durante seus relatos, os estudantes destacam as dificuldades enfrentadas durante o processo de Estágio, inclusive anteriores à pandemia, como é o caso de Rodrigo, que teve que mudar de escola ainda no período presencial, tendo que se adaptar ao novo ambiente.

Realizei até a terceira etapa antes da pandemia. A primeira escola que eu realizei estágio foi no Jarbas, só que a professora que estava me acompanhando, saiu de lá. Aí tive que procurar outra escola, então, procurei a Luís Felipe. A professora que saiu me acompanhou só no Estágio I, na verdade, quando ela saiu, eu nem tinha concluído a etapa I, aí eu tive que procurar às pressas outra pessoa. Lá na Luís Felipe fui acompanhado por outro professor, com quem concluí, o Estágio I, fiz o II, III e o IV foi durante a pandemia.

Em seus relatos, Rodrigo também menciona os pontos negativos com os quais, ele enquanto estagiário, o professor supervisor e os próprios alunos da escola pública, se depararam durante o período pandêmico. Apesar do uso de ferramentas virtuais, o acesso ao ambiente virtual ainda era restrito à maioria dos estudantes. O pouco engajamento dos alunos nas aulas, não só assustava Rodrigo, mas também o professor regente, que diante desse cenário, precisou se reinventar aprendendo a manusear determinadas ferramentas, planejar e aplicar outras atividades que pudessem promover aos seus alunos, uma experiência mais próxima do trabalho que realizaria presencialmente em sala de aula.

Recordo que foi um período muito difícil. Além de deixar muitos alunos impossibilitados de participar das aulas. Porque durante as aulas presenciais, uma turma tinha no mínimo 25, 26 alunos. Aí depois quando eu fui assistir aula online, era só 10 alunos, caiu bastante. Eu creio que isso, a pandemia e a falta também de estrutura, a falta de investimento do governo, impossibilitou vários alunos que não tinham condições de participarem dessas aulas.

[...] Outro ponto negativo foi o professor (regente) falando, que teve que se preparar, aliás, se preparar não, pôr logo em prática, porque ele disse que não houve nenhuma preparação para lidar com essa nova forma de ensino, tanto é, que ele me disse que seu filho o ajudava as vezes, porque ele não sabia mexer em nada disso. Então acho que isso foi um grande ponto negativo, porque os professores não estavam preparados para lidar com essa nova realidade e que a cobrança aumentou muito mais em cima deles.

A falta de acesso dos alunos à sala virtual, exigiu do professor supervisor, a criação de atividades impressas para serem fornecidas aos discentes, atividades que deveriam ser recolhidas por algum responsável na escola, respondidas pelos alunos e devolvidas posteriormente. No entanto, o estagiário que, através de conversas com o professor regente, acompanhou todo esse processo, destaca o baixo retorno das famílias para com a escola e lamenta que todo esse cenário de pandemia veio a fragilizar a população, em diversos aspectos, inclusive na educação. “Todo esse cenário de pandemia, a gente não ter certeza se as coisas vão melhorar ou não, essa nova realidade, a gente se adaptar a essa nova realidade, acho que a incerteza, é basicamente, o ponto mais negativo”.

Os efeitos da pandemia também ocasionaram detrimientos entre as interações que antes existiam entre ele e seus colegas de estágio na universidade, como as trocas de informações e de experiências: “como foi a vivência em determinada escola, com determinado colega, então a gente começava a trocar essas informações, isso também me serviu bastante como aprendizado, e considero um dos pontos mais positivos antes da pandemia”.

Mesmo diante de sua fala, Rodrigo também atribui um ponto positivo nesse cenário: a confirmação sobre o relevante papel do professor, mesmo diante de circunstâncias tão adversas. “Uma classe tão desvalorizada, sem o devido reconhecimento, ter que através de

tantas dificuldades ainda dar o seu melhor, né? Acho que isso serviu para eu entender como é grande o papel do professor, entendeu?”

Em relação às suas vivências enquanto estagiário, Rodrigo afirma que cada experiência foi válida, inclusive o fato de ter trocado de escola, o que também considera ser algo que poderá acrescentar ao seu aprendizado. Poder compreender o contraste e diferença entre as duas escolas, de perceber como se dá o cotidiano de cada uma delas e suas realidades distintas.

Carla também realizou o Estágio III de forma presencial, a estudante relata que quando foi iniciar a etapa IV, a escola havia aderido ao ensino remoto e por um desencontro entre os calendários letivos institucionais da escola e da universidade, a estagiária não conseguiu prosseguir com as atividades.

Começamos o semestre se não me engano de outubro pra novembro, era quando a escola estava começando a realizar as provas finais e algumas outras atividades de encerramento mesmo. Eu até tentei, observei umas aulas, claro, mas já não tão quanto pedia o estágio, até porque o estágio tem uma quantidade que a gente tem que acompanhar.

A escola entrou de férias, e a estudante não pôde acompanhar as aulas remotas. Com isso, prosseguiu as atividades de estágio, dedicando-se à leituras teóricas e realizando atividades mais voltadas à disciplina de Sociologia. Quando as escolas retomaram as aulas, Carla estava finalizando o Estágio, o que acabou a impossibilitando de realizar a regência. Todavia, a estudante, por ser bolsista da Residência Pedagógica, pôde fazer aproveitamento da regência desenvolvida dentro do programa para o componente de Estágio.

Mesmo tendo realizado a maior parte do processo de Estágio de forma presencial e ter vivenciado a experiência da regência em sala de aula através do programa de Residência Pedagógica, Carla lamenta não ter conseguido realizar a quarta etapa de estágio de forma presencial, afirmando que a pandemia pode ter ocasionado alguns prejuízos à sua formação e à de seus colegas.

Eu ainda pude acompanhar algumas aulas, mas tiveram colegas que não conseguiram por que a escola não poderia fornecer um e-mail institucional para cada aluno. E só podia entrar em algumas escolas pelo e-mail institucional. Como alguns colegas não tinham esse acesso, não conseguiam acompanhar as aulas. No meu caso a professora aceitava a solicitação, então eu acabei ainda acompanhando, acho que umas três ou quatro aulas dela.

A estudante não anula as experiências vivenciadas durante o ensino remoto, pois afirma que todas foram válidas para sua construção enquanto professora, no entanto, fazendo

um paralelo entre as primeiras etapas de estágio (I e II) e as últimas (III e IV), destaca a carência com que se deparou em relação às etapas finais.

Para mim o estágio I e II foram complementares e ocorreram como era necessário, da forma como a escola ou a universidade pedia. Então, ocorreu muito bem, eu gostei bastante. Agora, a partir do III, que eu tive uma carência de acompanhamento de algumas atividades e no IV, principalmente, não só pelo modo remoto que estava acontecendo, até porque era uma coisa atípica ninguém tinha como prever. Mas, pela forma dele não ter acontecido como deveria. Por exemplo não ter conseguido realizar a regência, não foi feito o acompanhamento das aulas necessárias que pedia no estágio. Mas a gente sabe que também era questão de se adequar ao momento. A escola, quando iniciou a pandemia deu uma parada, mas logo depois quando viu que essa pandemia talvez não fosse passar logo, retornou. Mas, enquanto isso a universidade, não. Então quando a universidade resolveu voltar já era final de ano e houve esse desencontro.

Embora Carla tenha realizado a etapa III ainda de forma presencial, a estudante afirma ter sentido uma carência em relação ao acompanhamento que deveria ser feito pela professora supervisora durante as aulas de Sociologia, principalmente, na elaboração dos planos de aula. A estudante também não acompanhou a elaboração dos planos feitos pela professora. Embora ela tenha disponibilizado o material posteriormente, Carla lamenta não ter realizado as observações. A professora era lotada em outra escola e seus horários eram desordenados. “Às vezes não eram aulas consecutivas. Então, havia necessidade de ela sair da escola e se direcionar pra outro local ou então chegava no horário que iria iniciar a aula, às vezes, era na quarta ou quinta aula”. Outra atividade não realizada no Estágio III, foi o acompanhamento de reuniões da área de Ciências Humanas, ocorridas sempre no início do semestre quando os professores se reúnem para discutir sobre o desenvolvimento da disciplina durante todo o semestre.

No Estágio IV, Carla lamenta pelos desencontros ocorridos entre a escola e a universidade, os quais impossibilitaram-na de vivenciar uma experiência mais aprofundada nessa etapa que julga ser tão importante e por não ter tido um acompanhamento maior na escola, inclusive, durante a regência. “No meu caso, eu consegui reverter essa questão da regência por conta de estar participando da residência, mas havia colegas que não tiveram essa oportunidade, porque não puderam realizar a regência por conta do acompanhamento que não estava dando certo”. A estudante acrescenta que para entrar na sala de aula virtual, tinha que solicitar ao professor supervisor, alguns estagiários solicitavam participar na hora da aula, mas devido à correria, Carla acredita que os professores “acabavam esquecendo de aceitar”. Em seu caso, em específico, a estudante afirma ter conseguido participar de algumas aulas virtuais, onde a professora lhe enviava o link de acesso e a permitia entrar virtualmente.

Leandro ingressou nas duas etapas de Estágio III e IV já no formato remoto. De acordo com suas experiências, Leandro relata ter sido uma situação bastante complexa, tendo em vista os grandes impactos causados pela pandemia de COVID-19, o que acabou interferindo expressivamente, nos trabalhos que vinha desenvolvendo tanto na universidade quanto na escola, assim como entreviu no mundo inteiro.

O estágio I e II eu ainda estava fazendo de forma presencial. Então assim, eu acredito que eu pude aproveitar de forma melhor essas duas primeiras etapas. Já o III e IV como mudou totalmente o formato. Para se ter uma ideia, na turma que eu estava observando as aulas estavam sendo dadas, via *Whatsapp*, então isso foi bem complicado. E teve até uma mudança de professor na disciplina do estágio, enfim, a pandemia afetou muito a forma como essas observações, como esse estágio, como eu vinha realizando. Então já mencionei anteriormente o que eu vivenciei em cada etapa a questão tanto do entorno social da escola, da profissão em si do professor, tipo da elaboração das aulas, como as aulas são dadas da prática docente da escola. Enfim, todo esse contexto, mas os pontos negativos foram justamente devido a atual conjuntura, isso complicou bastante. (Leandro).

Leandro estava cursando o 7º período do curso de Ciências Sociais quando houve a paralisação das atividades que realizava no Estágio. Na terceira etapa, o estudante menciona sobre o afastamento do Professor Orientador de Estágio, que precisaria se afastar devido a uma licença médica. Diante dessa situação, a turma foi assumida por um outro professor que deveria orientá-los até o término da etapa III. Na etapa IV, o professor titular da turma a assume novamente, dando prosseguimento às atividades remotas.

Durante sua fala, Leandro dá ênfase à seguinte frase: “Para se ter uma ideia, na turma que eu estava observando, as aulas estavam sendo dadas via *WhatsApp*, então isso foi bem complicado”. O Estudante se referia a turma que acompanhava na escola em que adotou como campo de pesquisa durante o estágio, onde participou de algumas atividades remotas, inclusive, dos grupos de *Whatsapp*, onde vem destacar as dificuldades e falhas observadas.

Após as considerações acima acerca das condições em que os três discentes entrevistados realizaram suas atividades de estágio supervisionado, mediante o contexto de pandemia, no decorrer dos semestres letivos 2020.1 e 2020.2, a seguir, procura-se analisar os processos de aquisição dos saberes experienciais no contexto do estágio curricular supervisionado.

4.5 “Professor, o que você sabe?”

Ao longo de nossa trajetória, corriqueiramente nos deparamos com expressões “clichês” que denominam e caracterizam uma personalidade docente. E em algum momento

dessa trajetória, com certeza já ouvimos alguém dizer que “o professor é um transmissor do saber!”, ou que “o professor é o detentor do conhecimento...”, etc. Sim, de fato o professor sabe de algo, mas o que realmente ele sabe? De onde se originam os seus saberes? E de onde eles se baseiam? Que tipos de saberes eles transmitem?

Tardif (2002) qualifica os saberes docentes como plurais, provenientes de diversas fontes ao longo de sua formação: Saberes profissionais “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.” (p. 36); Saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados, nas universidades, no interior das faculdades e de cursos distintos.” (p. 38); Saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais [...] (p. 38).

Diante dessa exposição, o autor nos leva a uma importante reflexão, quando nos questiona: Os professores são “apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos?” Não. O autor é categórico. Os professores também são “transmissores” de saberes produzidos por eles mesmos, provenientes de suas próprias experiências, e que por elas se validam. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2002, p. 39). Em síntese, podemos definir a partir de Tardif (2002) que, os saberes experienciais são originários da prática de trabalho do professor, o qual está, cotidianamente, em confronto com as condições de sua profissão.

Durante essa pesquisa, os questionamentos levantados por Maurice Tardif, em estudos anteriores, foram uma inspiração e, portanto, a base para conduzir teoricamente e reflexivamente as observações e entrevistas realizadas com os futuros professores de Sociologia, a partir do Estágio Curricular Supervisionado.

De acordo com Tardif (2012), quando os professores são interrogados sobre seus “saberes profissionais”, eles não formulam conceitos teóricos de suas próprias atividades, mas buscam de maneira palpável, elucidar sobre o que fazem de forma prática.

Eles preferem se lançar num discurso onde alternam ideias, imagens, metáforas, evocações de experiências vividas ou de situações concretas, etc. Em princípio, um docente fala mais facilmente sobre o que ele faz em seu trabalho do que sobre o que ele sabe sobre seu trabalho. (TARDIF, 2012, p. 30).

De maneira análoga aos professores no exercício da docência, os estagiários quando questionados sobre o “saber ensinar” ou do “saber ser professor”, não se reportam a elas a partir de uma visão teórica, mas de situações vivenciadas por eles na prática ao longo das etapas de

Estágio, destacando suas experiências práticas na escola-campo. De uma maneira geral, os estudantes, a partir de uma sequência cronológica do programa de Estágio, relatam:

No Estágio I, eu percebi como a escola se relaciona com a comunidade em si... No Estágio II, compreendi se dá as relações do professor e aluno, e entre o corpo gestor... No Estágio III, aprendi como se organiza o PPP da escola, como é formado, quais os valores da escola, como o professor aborda em sala de aula as disciplinas, os saberes metodológicos, a didática. No Estágio IV, temos a experiência da regência, trazendo todos esses aprendizados anteriores e que são colocados em prática na própria regência. (Estagiário Rodrigo).

Na primeira etapa, a gente primeiro inicia com alguns autores que vai debater a questão do conhecimento escolar, da prática em si, e logo após, a gente adentra a escola [...] vamos ter apenas um conhecimento do entorno da escola, sobre todo o desenvolvimento escolar, como a escola é dividida, a quantidade dos alunos, de onde é que a escola recebe esses alunos. No estágio II, a gente já começa adentrar nas salas de aula. Ficamos de início apenas na observação, relatando como é que está sendo, na sala de aula, fazendo o diário de campo desse acompanhamento. No estágio III, começamos aprimorar. Temos um acompanhamento maior, principalmente do professor da escola, onde você o acompanha na realização dos planos de aula [...] E também, o acompanhamento de reuniões [...]. No quarto estágio, foi quando já tinha iniciado a pandemia, então ele foi totalmente remoto. Eu ainda pude acompanhar umas aulas [...], onde eu pude utilizar a regência da residência pedagógica no lugar da regência do estágio obrigatório. (Estagiária Carla).

O estágio supervisionado é justamente é aquela fase em que a gente tem diversas, digamos assim, a gente tem diversos objetivos por conta que cada etapa tem uma finalidade, mas que no final se complementam por isso são etapas, são partes de um todo. Então, por exemplo a primeira etapa de estágio, a gente vai compreender o entorno social da escola, segunda etapa a gente já tem outro objetivo, em fim no estágio a gente vai participar de reuniões, pelo menos tentar, por que as vezes a gente não consegue, não dão acesso a gente. Mas a gente vai tentar compreender a pratica pedagógica da escola, tentar participar das reuniões de conselho de classe, enfim a gente vai também fazer as observações das aulas, como é que essas aulas são dadas, como é que é a interação da turma observar tanto a sala de aula, como é a aula em si, como é o planejamento dessa aula. Inclusive tem a questão da proposta curricular, como é que esses conteúdos são organizados, se simplesmente se pega o sumario do livro e transforma no plano curricular ou não. Então tudo aquilo desde o entendimento da escola como inserida dentro de um entorno social até, enfim, a gente tentar compreender a própria profissão de professor observando os nossos professores, que a gente chama de professor supervisor na escola, enfim, nessa etapa a gente tem o professor que a gente acompanha. A partir desses professores é que a gente vai ter formações também, então acredito que esse é o papel do estágio, enfim, está incluso todas essas atribuições do que ele é, justamente por contribuir na formação do professor. (Leandro).

A partir das falas citadas acima, os estudantes mencionam as diversas atividades realizadas e experimentadas ao longo do cotidiano do trabalho docente, a partir das quatro etapas de Estágio Supervisionado, a fim de elucidarem o que foi apreendido através dessa vivência. Demonstram ter conhecido a instituição escolar, sua organização, regulamentos, regras e entorno social, o Projeto Político Pedagógico, os programas e manuais dispostos na instituição, por serem elementos importantes para o “saber ensinar”. Relatam terem percebido as relações, interações e sociabilidades existentes no contexto escolar, evidenciam a

importância de conhecer bem a disciplina que iriam ministrar, os conteúdos, os planos de aula e organização, entre outros aspectos.

Dessa forma, é possível distinguir que os estudantes, assim como os professores, em efetivo exercício de suas funções laborais, quando indagados com questionamentos como: “o que você aprendeu sobre ser professor a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio?”, entre outros, sempre se referem a diversos aspectos de suas práticas cotidianas e de situações concretas vivenciadas individualmente ou coletivamente, junto a outros agentes inseridos naquele contexto.

Em suas falas, Rodrigo destaca como um dos aspectos de trabalho do professor, os valores humanos, os quais influenciam na formação ética e moral dos alunos e os conduzem de maneira positiva ao longo da vida, tornando-os mais conscientes e mais comprometidos com a sociedade em que vivem. Além disso, destaca a importância da cordialidade e do afeto que deverão ser sempre reproduzidos pela figura do professor.

O que eu aprendi durante todos esses processos e vivências foi que “ser professor” é fundamental para a vida de qualquer pessoa. É uma profissão, que mesmo sendo desvalorizada, é indispensável na vida de qualquer um. Eu vejo também o papel do professor como acolhedor, como um amigo as vezes. Como orientador, tanto no ponto de vista da disciplina, como do ponto de vista da vida mesmo. O que eu aprendi é que o professor é fundamental na vida das pessoas, e principalmente o professor de sociologia, que “abre os olhos”, faz os seus alunos entenderem como funciona sua realidade e a questionarem essa realidade, a problematizar essa realidade a irem atrás de ter conhecimento sobre sua vida, sobre seus direitos. Então, eu acho que, sobretudo, o professor de Sociologia, ele é indispensável na formação do ser humano, tanto o ser humano com seus valores sociais, enquanto indivíduo numa sociedade, como ser humano com seus valores pessoais [...] (Rodrigo).

Carla, diferentemente de Rodrigo, nessa questão, diz ter aprendido que “ser professor” é estar em constante busca de aprimorar seus conhecimentos, ela destaca como aspectos importantes do trabalho cotidiano professor, sua aptidão para exercer a docência, suas atitudes e habilidades para adaptar-se a qualquer situação em sala de aula, inclusive, para assumir “lugares” que não são exatamente seus.

É uma questão estar sempre aprimorando seu conhecimento, porque ser professor é estar sempre em construção, estar sempre aprimorando seus conhecimentos, porque quando o professor adentra a sala de aula, ele não é só professor. Ele tem várias funções e tem que se adequar a necessidade da sala de aula e a necessidade dos alunos. (Carla).

A partir das experiências vivenciadas durante o processo de estágio no curso de Ciências Sociais, Leandro afirma que “ser professor” é ser antes de tudo, um conhecedor da realidade social de seus alunos, da própria instituição e só após esse conhecimento prévio, o

professor se tornaria um mediador dos conteúdos a serem ministrados, relacionando-os com a realidade de seus alunos.

Primeira coisa, antes de tudo é saber que professor é mais do que dar aula, mais do que essa coisa de ministrar conteúdo, a gente compreender esses alunos, tentar entender a realidade social deles, tentar entender a realidade social da própria escola, esse todo, e daí, inclusive a gente fazer, compreendendo tudo isso, a gente poder fazer a relação entre os conteúdos que a gente for dar e a realidade social que eles estão inseridos, a questão da imaginação sociológica. (Leandro).

Ao reunir as percepções dos três estudantes entrevistados ao longo deste trabalho, podemos compreender e afirmar que as experiências vivenciadas durante a trajetória de Estágio Supervisionado, em contato com o trabalho cotidiano do professor, foram, sem dúvidas, experiências formadoras e transformadoras, isso se deve pelo fato de os próprios estagiários terem modificado, ao longo das etapas, suas opiniões, ações e até mesmo suas personalidades diante do novo contexto, adaptando-se às novas vivências.

De acordo com Tardif (2012), a experiência não é somente um “espaço” onde os professores irão aplicar ou transmitir os saberes advindos de outros lugares como “da formação, da pesquisa ou dos programas e manuais escolares” (p. 35), ao contrário disso, a experiência torna-se “a fonte pessoal primeira de produção de seu saber profissional e de validação de sua competência”. (p. 35). Dessa forma, o Estágio vem possibilitar aos estudantes vivenciar essa experiência, que junto aos professores regentes, passam a produzir seus próprios saberes e a desenvolver competências a partir desse impacto com a prática escolar.

Para Rodrigo, o Estágio foi sua primeira oportunidade de aproximação com os alunos e que contribuiu para sua formação enquanto professor e pesquisador. Segundo o estudante, a experiência, além de lhe possibilitar acessar e “sentir o clima” da sala de aula, permitiu-lhe conhecer os grupos pertencentes aquele contexto (grupos de alunos) e suas convivências. A experiência em sala de aula, também lhe possibilitou desenvolver habilidades metodológicas, aprimorar conhecimentos, não só como professor, em relação aos conteúdos e aplicação das aulas, mas também como pesquisador, observando atentamente para aprender a lidar com um esse público tão diversificado durante o exercício docente.

O estágio, ele me aproximou dos alunos, da sala de aula, das convivências, das metodologias, do que dar acesso, do que pode ser melhorado, de como eu posso abordar determinado assunto. Então ao mesmo tempo em que eu estou me fazendo professor, eu posso também pesquisar, para aprimorar a minha forma de ser professor, não só em relação a aplicação das aulas, das metodologias, mas na forma de lidar com os alunos, considerando que todos eles são diferentes, que eles pensam diferente. Então eu posso, ao mesmo tempo, em que eu estou sendo professor, ser pesquisador.

E aprender como eu posso trabalhar com diferentes públicos, com diferentes formas de ensino, então, o estágio me proporcionou tudo isso. (Rodrigo).

Na visão de Carla, que além do Estágio também é bolsista da Residência Pedagógica, a experiência cotidiana, durante as duas experiências, lhe permitiu pesquisar atentamente e perceber a realidade distinta dentro da sala de aula. A partir de sua fala, a estudante também nos leva a refletir sobre o embate do professor, que ao concluir sua formação inicial já ingressa em sala de aula e se depara com uma realidade completamente diferente daquela para a qual se preparou. Dessa forma, Carla menciona a importância de o professor se aprimorar e estar sempre preparado, inclusive, para diferentes realidades em sala de aula, além disso, a estudante destaca a relevância de se conhecer e ter domínio sobre a disciplina a ser ensinada.

Contribui bastante porque com as minhas observações em sala de aula, eu pude ver que não é só adentrar em sala de aula, é sempre uma construção. Então assim, poder ter observado me permitiu fazer com o que eu aprimorasse até o meu olhar, minha visão sobre a disciplina de Sociologia e a área como um todo das Ciências Sociais. Então, assim, ter esse olhar de pesquisador é muito importante porque você consegue ver assim como um todo, as diferentes realidades que você encontra dentro da escola, principalmente em sala de aula. (Carla).

Leandro que também foi bolsista do PIBID, aborda como questão principal do Estágio, o exercício da pesquisa, momento em que futuro o professor de Sociologia, relacionará a teoria apreendida na universidade com a prática cotidiana do trabalho docente. Segundo ele:

A questão central é porque no estágio a gente faz esse exercício, a gente tem toda essa perspectiva de estar trabalhando teoria e prática. Tem o momento da teoria, da leitura, da reflexão, e o momento que a gente está na escola pondo em prática, ou pelo menos, estando com um olhar mais treinado pra fazer determinadas tipos de pesquisas dependendo da finalidade que a gente tem, a partir da teoria estudada, basicamente é isso aí. (Leandro).

As etapas de estágio I, II, III e IV estabelecem um processo de formação pautado, sobretudo, em um exercício de “observação, reflexão e intervenção no meio escolar”, segundo os estudantes, os saberes pedagógicos contribuíram para essa mobilização na prática docente a partir das seguintes percepções:

Perceber a escola como um espaço de socialização e que naquele espaço ocorrem diferentes formas de sociabilidades, de ações, onde eu questionar, problematizar, pude refletir também sobre o meu papel como futuro professor e como eu poderia intervir em sala de aula, abordando os temas e teorias, autores, enfim, considerando que cada aluno tinha sua forma de aprender. Acho que essas diferentes etapas, serviram para eu compreender e familiarizar como se dá o processo escolar, mas também como eu iria atuar em sala de aula trabalhando essas reflexões teóricas com os alunos. (Rodrigo).

Na formação pedagógica, o primeiro ponto que a gente não pode deixar de falar é da questão da teoria da sala de aula, porque você começa a ter um conhecimento a partir da visão dos autores, o que eles trazem sobre esse campo, o debate que eles fazem. Então adentrar nas etapas do estágio, cada um traz uma ligação um com o outro (autores), daí quando chegamos no estágio IV, podemos perceber toda essa junção, de todos eles, que contribuem, principalmente, no processo de aprendizagem. (Carla). Essas etapas, são etapas que justamente vão ser esse divisor de águas, por exemplo, quando a gente chega no curso e até basicamente o quarto período a gente está muito envolvido essencialmente com as teorias, com disciplinas teóricas. Então no momento que a gente vai pra escola, não somente pra escola, mas ir pra escola com todo um preparo, toda uma finalidade, já inserido nesse momento do estágio. Então, não sei explicar com eles constituíram essa formação dos saberes pedagógicos. Mas, acho que tudo o que foi realizado ali, é muito importante para o que a gente vai fazer como professor futuramente. Aliás, no meu caso atualmente. (Leandro).

Os estudantes refletem a importante contribuição dos saberes docentes trazidos de sua formação inicial para o cotidiano do trabalho docente. Neste sentido, compreende-se que os saberes experienciais são formados a partir de outros saberes, mas estes, são “retraduzidos, polidos submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

A aplicabilidade das Ciências Sociais na ação educativa, tem sido um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores de Sociologia e uma importante ação, esperada no desempenho desses docentes. Diante disso, os estudantes analisam as ações desempenhadas no contexto escolar e refletem sobre o sentido dessas ações na prática do cientista social, a partir de saberes teóricos e disciplinares. Em alguns trechos da fala de Rodrigo pode-se observar o seguinte:

Eu acho que no ensino básico (ensino médio), pelo menos nos livros didáticos que eu pude acompanhar, as teorias, os temas são bem aplicados. Elas têm conduzido os estudantes, a terem pensamento crítico, de conhecerem teorias que são fundamentais para sociologia. Eu acho que a aplicabilidade das Ciências Sociais no ensino médio, pelo menos no que pude acompanhar, ela ao meu ver, tem sido satisfatória.

[...] O professor “X” conseguiu aplicar direito, embora haja toda essa falta de interesse dos alunos, pois lembro de uma vez em que um aluno me perguntou: “você vai ser professor de sociologia?” Eu disse que sim. Então ele falou: “Por que você não vai ser professor de outras disciplinas, sociologia é muito chato”. E eu perguntei: Por que você acha chato? Ele: “Porque não serve para nada. Na hora da sociologia é a nossa hora ‘tipo entre aspas’ da gente relaxar, da gente conversar, entendeu?”. Mas, tirando esse fato, acho que o professor aplicava bem tudo aquilo que o livro didático trazia. Ele também, utilizava outros meios didáticos, mas baseados nos livros didáticos. Por exemplo, no livro didático trazia uma música, então ele trabalhava em cima de determinado assunto. Usava músicas, ou então um filme, vídeo, entendeu? Mas sempre eram baseados no livro.

Quando eu estava estudando Sociologia (Disciplina teórica do curso) e eu cheguei na escola e pude perceber determinados acontecimentos. Diferentemente, se eu não estivesse tido essa experiência da disciplina de Sociologia, muitas coisas iam passar despercebidas por mim. Então, eu acho que o papel do professor, do Cientista Social serve praticamente para isso, para fazer o aluno entender que onde ele estiver, o espaço onde ele estiver, as convivências, tudo que o cerca, o cotidiano, ações por parte do poder público, enfim, trabalho, relações pessoais, relações entre indivíduo e sociedade, tudo é importante. Eu acho que é fundamental, para que desperte essa visão do aluno, para entender tudo o que acontece em sua volta, de que forma acontece, por

que que isso acontece. Se isso vai implicar no próprio indivíduo, de que forma, e por que isso vai implicar em sua vivência. (Rodrigo).

Rodrigo evidencia a importância da aplicabilidade das Ciências Sociais na ação educativa, mencionando uma análise feita do livro didático, o qual contempla temas e teorias que vão ao encontro do que se espera de uma análise sociológica. Além disso, o estudante menciona as ações do professor supervisor de Estágio como um exemplo positivo na “transmissão” dos saberes teóricos e na transposição dessas teorias ao saber escolar, que deverá estar voltado para a vivência dos alunos. Rodrigo também destaca a contribuição dos saberes disciplinares, em específico os da disciplina de Sociologia, como mecanismos essenciais que lhe auxiliaram na sua forma de perceber e refletir os fatos em sala de aula.

Carla também destaca a importância da aplicação das Ciências Sociais na ação educativa a partir dos saberes disciplinares, constituídos nas três áreas de conhecimento: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Segundo ela, os saberes abordados pelas disciplinas estão sempre integrados e poderão trazer debates e reflexões relevantes para o cotidiano e prática escolar.

Essa aplicação das Ciências Sociais é muito importante, até porque nas Ciências Sociais tem a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia. Então a junção dessas três disciplinas traz uma visão muito ampla do conhecimento que ela é integrada. Para mim, ela traz uma reflexão muito importante principalmente sobre esses conhecimentos, porque conhecer cada área dessa, lhe permite ter uma reflexão muito importante sobre o dia a dia sobre a educação, sobre essa evolução do campo social. Então, essa ação educativa é muito importante principalmente como cientista social fazendo a junção dessas três áreas, traz um debate muito importante e uma reflexão que já nos permite fazer só em olhar a nossa realidade. (Carla).

Leandro, diferentemente dos outros estagiários, atualmente vivencia a realidade de sala de aula como professor efetivo da Rede Pública Estadual de Educação²⁰ e relata sobre a importância da aplicabilidade das Ciências Sociais na ação educativa a partir de suas experiências vivenciadas durante o PIBID, o Estágio e, agora como professor de Sociologia, vindo a experimentar cotidianamente o “fazer” e o “ser docente”. Segundo ele, um dos seus objetivos, enquanto professor, é justamente fornecer aos seus alunos um exercício de “imaginação sociológica” e dar a eles, os devidos suportes para isso.

A importância das Ciências Sociais é justamente que o indivíduo tenha e consiga compreender esses mecanismos que regem a vida social. Então tudo que eu venho tentando fazer, atualmente, é tentar fornecer essa percepção nos alunos, esse exercício da imaginação sociológica, é exatamente isso que é a aplicabilidade das Ciências

²⁰ Conforme indicando no capítulo anterior, Leandro concluiu seu curso de licenciatura em ciências sociais durante o semestre letivo 2020.2. Logo em seguida, assumiu a vaga de professor efetivo de sociologia referente à sua aprovação no concurso ocorrido em 2018, quando ainda era graduando.

Sociais na ação educativa. Não lembro o autor, mas ele fala que, você munir o indivíduo dessa leitura, dessa visão sobre os mecanismos que estão regendo a vida social. E que a partir dessa compreensão o indivíduo consegue se posicionar melhor na sociedade, nas relações sociais que ele tem. (Leandro).

A partir das exposições realizadas pelos sujeitos da pesquisa até agora, compreende-se que todos trazem predominantemente em suas falas as experiências vivenciadas na escola-campo, como estagiários ou professor efetivo, que é o caso específico de Leandro, como fundamentos para definir suas competências profissionais. Diante de suas percepções, o saber profissional por eles incorporados, não se reduz somente a acontecimentos específicos, como o que ocorre na sala de aula, por exemplo, ou como a disciplina de Sociologia foi ministrada. Eles descrevem um conjunto de aspectos, vivenciados durante todo o processo de Estágio, através dos quais possuem uma relação direta com o trabalho docente, e embora retratem em algumas falas sobre os saberes adquiridos durante sua formação inicial, se reportam ao que é vivenciado e confrontada com as experiências do trabalho cotidiano.

A experiência do trabalho é definitivamente a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais. As habilidades, naturais ou aprendidas, desempenham igualmente um papel crucial. Na verdade, para uma maioria de docentes, o ensino é antes de qualquer coisa uma arte; isso explica a importância que eles dão aos talentos pessoais. É preciso também notar a importância que eles dão a fatores não cognitivos: personalidade, animação, vivacidade, amor pelas crianças, etc. (TARDIF, 2012, p. 33-34).

Dessa perspectiva, podemos compreender que a experiência adota uma função julgadora para muitos professores, ou por assim dizer, um “tribunal crítico” que coloca a prova do trabalho em sala de aula junto aos alunos, “os conhecimentos (métodos, programas, manuais, conceitos, ideias, projetos, estratégias, teorias, inovações, etc)” (TARDIF, 2012, p. 34), tornando-os insuficientes e abstratos, ao contrário daquilo que se alcança na prática.

De acordo com Tardif (2012), o saber experiencial também é plural. Analogicamente falando, funciona como uma espécie de “matrioska” ou “bonecas russas”, caracterizado por agrupar uma série de saberes. No trabalho em sala de aula, o saber experiencial envolve três processos distintos que, todavia, se complementam.

A experiência diária do trabalho docente em sala de aula representa “um processo de tentativas e erros”. Trata-se de uma vivência que o Estágio Supervisionado intenta possibilitar aos futuros professores. Ao ingressar em sala de aula, o estudante se depara com inúmeras situações cotidianas, em relação aos quais, ele ainda não está totalmente preparado para enfrentar. Com o passar dos anos, mediante o acúmulo dessas experiências, o jovem professor, recém-chegado à realidade da sala de aula, naturalmente irá fazendo um ajuste

progressivo de sua prática docente e vai criando macetes para contornar todas essas situações. O envolvimento com professores experientes e suas práticas cotidianas também poderão ajudar o estagiário, ou o professor recém-chegado, na incorporação de um *habitus* ou na concepção de seus próprios macetes para conduzir suas ações.

Ao conviver com dois professores supervisores durante as etapas de Estágio, Rodrigo afirma que, além da “função primordial” do professor, que a seu ver “é de ensinar”, pôde aprender com ambos a se direcionar a determinados alunos, a tomar certas decisões e a conduzir a prática pedagógica.

Tanto com a professora “X”, quanto com o professor “Y”, eu aprendi que, sobretudo fugindo um pouco dessa função primordial do professor, que é de ensinar, pude aprender como me direcionar à determinado aluno, tipo com alunos vistos, entre aspas, como “alunos problema”. Eu pude aprender, pude vivenciar. Aprendi como lidar com determinado aluno, trazendo ele para conversar, para compreender né? Também aprendi a perceber como os alunos que tem suas dificuldades, não que isso não faça parte, né? Como lidar, como trazê-los para perto. Também aprendi sobre os saberes pedagógicos, como algumas metodologias pedagógicas são mais eficazes para eu usar naquele momento, para que as coisas aconteçam de forma, digamos, possível e mais imediata, né? Fugindo dos meus achismos, fugindo daquilo que antes eu considerava como ferramenta certa, como prática certa pra que pudesse diminuir essas dificuldades dos alunos. (Rodrigo).

A vivência de Rodrigo com os professores supervisores, principalmente, com o segundo professor, com quem teve uma relação mais prolongada durante as etapas de Estágio, traz à tona duas confirmações: que a experiência cotidiana, naturalmente vai desenvolvendo nele, enquanto futuro professor, uma “bagagem de respostas aos seus talentos pessoais” que coloca à prova seus achismos e pré-noções já estabelecidas; que os professores supervisores, e por assim dizer, experientes, têm consigo uma maior capacidade para lidar com situações cotidianas ou contorná-las em sala de aula e que a interação direta com esses profissionais, de fato, gera um *habitus*.

No momento em que o professor “X” me falou de aproximar os alunos do conteúdo, trazendo o conteúdo pro contexto deles, pra realidade deles, e até então, eu não havia pensado nessa possibilidade, entendeu? Eu havia pensado de outra forma. Só que com a experiência do professor “Y”, ele pode me auxiliar dessa forma. Ele deu uma aula, colocando em prática essa metodologia. Então eu percebi que os alunos ficaram mais interativos e participativos. (Rodrigo).

Em sua fala, Rodrigo destaca a relevância de abordar os conteúdos didáticos a partir da realidade e contexto social dos alunos e enfatiza a eficácia metodológica adotada pelo professor, a qual permitiu prender atenção dos alunos e trazer significado àquela aula. O estudante ainda atribui a prática pedagógica desenvolvida pelo professor supervisor à sua experiência que, ao longo da carreira, vem se aperfeiçoando. De acordo com Tardif (2012),

Professores experientes possuem, durante o trabalho em classe, modelos cognitivos simplificados e eficazes dos acontecimentos que lá ocorrem, o que lhes permite centralizar sua atenção nos elementos essenciais da situação e improvisar, se necessário, respostas operatórias eficazes. (TARDIF, 2012, p. 36).

Rodrigo e Carla vivenciaram um pouco desse processo durante o Estágio. Carla talvez bem mais que Rodrigo, uma vez que ele realizou a regência apenas como uma simulação, privando o estudante de passar por essa experiência tão importante da prática docente.

A Regência foi uma simulação de aula. A professora pediu para que a gente elaborasse uma atividade no *Google Forms* e disponibilizasse o link tanto para ela como para os outros alunos responderem, aí na aula a gente apresentava, em que se baseava essas questões né? Ela pediu que a gente escolhesse um tema e a série (ano) que a gente iria direcionar aquele tema. No meu caso, eu escolhi o 1º ano e o tem foi “A importância da Sociologia”. Ela pediu que a gente fizesse isso em “off” não em aula e depois disponibilizasse o link pra turma responder, ainda em “off” que não fosse em aula. Quando foi na aula, ela separou o momento para cada equipe, né? No meu caso eu fiz só. Foi em equipe, porque na minha turma eram só 5 alunos, três alunas não eram de Sobral. Duas moravam próximas, tinha outra que morava em outro distrito, mas a professora que se elas achassem melhor, poderia fazer em equipe a simulação. E eu e o aluno “X”, nós dois éramos da Escola Luís Felipe supervisionados pelo professor “X”. Só que como o outro estagiário não me apresentava devolutiva de nada [...] então, achei melhor fazer só. Aí durante a aula, a professora mandava se apresentar, compartilhar a tela né? Apresentar a estrutura da atividade, em que se baseava e depois apresentasse os resultados dos alunos que tinham respondido. Na ocasião ela pediu que a gente disponibilizasse essa atividade aos alunos das escolas que a gente tava acompanhando, só que depois devido a esses problemas com alguns alunos, orientou que seria melhor disponibilizar o questionário apenas os outros colegas da universidade para eles responderem. (Rodrigo).

Para Rodrigo, a regência como simulação realizada por meio remoto, diante da impossibilidade de sua realização de forma presencial na escola com os alunos do ensino médio, não teria acarretado grande prejuízo para a construção de sua prática docente. Segundo ele, ao longo da graduação, houve outras experiências, tais como a apresentação de seminários que também lhe possibilitariam uma preparação para o exercício da docência. “É claro que não é o mesmo público alvo”, diz ele. “Isso de certa forma interfere, mas não interfere tanto”. Questionado mais uma vez, acrescenta: “Tipo se eu fosse dar aula hoje no Ensino médio, eu não ficaria tão perdido, entendeu? Até porque a regência é só uma aula, entendeu? Se tivesse acontecido, agregaria, mas não afetou tanto”.

Para o momento excepcional, decorrente da pandemia de COVID-19, a simulação de regência foi o formato mais viável de ser adotado, isso é indiscutível. No entanto, é preciso notar que a percepção de Rodrigo sobre o papel da prática e, por conseguinte, do saber experiencial na construção da identidade docente, no âmbito do estágio, apresenta certa ambivalência destacadamente acerca da relevância do exercício de regência no contexto de sala de aula, em interação com a turma de estudantes do ensino médio. Essa ambivalência evidencia-

se a partir de suas afirmações a respeito da ausência de situações de regência junto aos estudantes do ensino médio, particularmente, quando indica que essa impossibilidade não “afetou tanto” sua formação, ou quando argumenta que se fosse dar aula no Ensino médio, “não ficaria tão perdido”. Note-se que nessas expressões utilizadas por Rodrigo há o reconhecimento dos prejuízos decorrentes da impossibilidade da realização da regência em seus moldes costumeiros, embora haja por parte do estudante uma patente atenuação dos problemas advindos daí. É claro que ao longo da formação inicial do professor há de fato uma preparação teórica e pedagógica, há experiências em seminários e oficinas de ensino. No próprio componente de estágio, há espaço para essas atividades. Todavia, a ausência da experiência cotidiana com a prática docente em sala de aula, junto aos alunos do ensino médio, certamente tenderá a trazer prejuízos.

Por mais que a regência venha eventualmente a ser “só uma aula”, não se limitará a um momento apenas de aplicação de um tema, conteúdo ou uma disciplina, mas será um espaço para a produção de um saber experiencial que em contato com situações cotidianas, confrontará outros saberes. Ao concluir uma graduação, um professor não sai pronto ou sabendo de tudo, “muitas vezes os jovens docentes aprendem seu ofício no próprio local de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 36), e eles devem estar preparados para situações inesperadas, teoricamente não imaginadas, e se necessário, improvisar. Partindo dos resultados das investigações de Tardif, deve-se ponderar que a realização de uma única regência no contexto do estágio supervisionado, ou mesmo de várias, não é o suficiente para a construção plena do saber experiencial. Para o autor, a consolidação desse saber ocorre principalmente durante os primeiros anos de exercício profissional, mediante a exposição regular às situações de ensino-aprendizagem em sala de aula. Portanto, com relação à referida ambivalência na percepção de Rodrigo sobre a relevância do exercício de regência no contexto de sala de aula, talvez possa ser formulada a seguinte hipótese explicativa: A limitação da experiência presencial do estágio supervisionado às situações de observação, somada à ausência de oportunidades de regência em sala de aula, ainda que de forma remota, podem ser fatores que ajudem a compreender a percepção externada por Rodrigo. Dessa forma, Rodrigo atenuaria os prejuízos decorrentes da realização da regência como simulação junto aos seus colegas de turma de estágio por não possuir uma melhor dimensão experiencial sobre o exercício de regência no contexto de sala de aula.

Carla, diferentemente de Rodrigo, realizou a regência com os alunos do Ensino Médio. No entanto, devido à pandemia, a estudante não cumpriu essa atividade na escola-campo em que estagiava, mas em outra escola que aderiu ao programa de Residência Pedagógica, do

qual ela é bolsista e onde já desenvolvia algumas atividades dessa natureza. A regência ocorreu totalmente de forma remota em conformidade com o estágio IV.

De acordo com Carla, a experiência remota foi tranquila, talvez até mais de que se tivesse ocorrido de forma presencial, pois destaca a apreensão de dar aula para os alunos: “Você fica apreensiva por estar ali na frente dos alunos dando aula”, mas também relata que foi uma experiência desafiadora, pois teve que se adequar a situação em que estava vivenciando: “É um momento diferente. Dar uma regência de forma remota é inovador. Em nenhum momento eu pensava dar uma regência dessa forma”. Embora a estudante julgue a metodologia remota como algo desafiador, ainda acredita que presencialmente a atividade da regência seria mais difícil.

Estar ali, sob os olhares atentos e julgamentos dos alunos, é um dos pontos mais enfatizado por Carla ao cogitar vivenciar a regência presencial. Isso nos remete a pensar a experiência de ensino, não somente a partir de “uma questão de controle das situações cotidianas; ela remete também à experiência de si, diante de e com os outros”. (TARDIF, 2012, p. 38). Embora a estudante não tenha experimentado a regência presencial, a partir de experiências anteriores trazidas pela residência e pelo próprio estágio, inclusive, no contexto das atividades de regência remota, Carla vivenciou um processo pautado nas “relações humanas”, onde seu caráter central está, justamente, atrelado às interações com os alunos e à própria “exposição do professor” sob o olhar do outro (dos alunos).

Abro aqui um parêntese para Rodrigo, que em alguns momentos de sua fala, principalmente, quando relata sobre suas vivências durante o Estágio II, ainda no formato presencial, recorda quando ia realizar as observações em sala de aula e sentia-se exposto aos olhares e julgamento dos alunos:

No ponto de vista pessoal, eu tinha receio, sabe? Tinha vergonha de entrar na sala cheia de alunos, de todos ficarem me olhando, entendeu? Tanto é que nos primeiros dias, do lado de fora da sala, eu já ficava procurando onde é que tinha uma cadeira, pra eu só entrar, me sentar e pronto. (O estudando afirma ter alguns traumas e bloqueios). Aí no decorrer das visitas, que foi passando né, fui começando a olhar para trás, para os lados (risos). Quando era pra eu sair com o professor, quando era pra trocar de professor, era outro momento que eu ficava assim, morrendo de vergonha de me levantar também. Tinham alguns alunos que faziam gracinhas, piadas... essas coisas. (Rodrigo).

O estudante também se sentia constrangido com algumas situações e atitudes dos alunos. De acordo com Tardif (2012), isso se justifica pelo fato de o professor trabalhar “em plena visibilidade”, o que para ele ocasiona “riscos de esgotamento de si e mágoas pessoais” (TARDIF, 2012, p. 38).

Carla, apesar de considerar a experiência da regência remota mais tranquila, reconhece os prejuízos obtidos por não ter realizado a regência presencial: “Não ter realizado a regência de forma presencial, querendo ou não, fica um déficit, né? Por você não ter passado por aquela prática”. Segundo a estudante, o Estágio traz todo um aprendizado no decorrer de suas etapas (I, II, III) e na última (etapa IV) o estudante almeja passar pela experiência da regência prática, a fim de aprender, se aperfeiçoar e se dar o direito de errar e acertar. Dessa forma, o estagiário deseja continuar experimentando esse processo de “tentativas e erros” em que ele vai se ajustando progressivamente às situações que lhe são postas.

Essa experiência é muito boa (referindo-se ao Estágio). Nem todo momento você acerta. Você erra e essa construção de aprendizagem serve para isso, pra que a gente aprenda com nossos erros, e quando em outro momento, não houver mais esse erro, mas isso tudo é uma construção. Na residência também houveram momentos em que tive dificuldades, principalmente de alguns conteúdos, mas claro que a todo momento a gente procura sim, se aprimorar, se desenvolver. Então esses erros e a tentativa de acertos pra gente, são válidos, porque a gente está numa construção da nossa experiência e principalmente quando a gente for ter essa vivência em sala de aula já como profissional, a gente já consegue ver uma relação maior desse conhecimento. (Carla).

Diferentemente de Rodrigo e Carla, Leandro realizou dois tipos de atividades de regência durante o Estágio IV: realizou, em primeiro momento, uma simulação de regência e, logo após, a regência em si, dentro do formato remoto.

Realizei a regência de forma remota pelo *Google Meet*, porque já era no período da pandemia. Foi assim, como é que se diz... É, um pouco estranho né? Porque essas aulas via *Meet*, são estranhas mesmo. A gente não sabe como o aluno tá reagindo né? Enfim, é difícil estabelecer interação [...]. Eu elaborei um material em slide pra apresentação no *power point*. Primeiramente, li o conteúdo que estava no livro, fiz a elaboração dos slides no formato que eu pensei que fosse ser mais didático. No horário da aula o professor “X” estava lá para apresentar quem eu era e tal. Daí me apresentei, enfim, e dei a aula né?

Além do Estágio, Leandro também vivenciou a experiência de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Segundo ele, foi uma experiência muito positiva. No entanto, poderia ter sido mais bem aproveitada pelos bolsistas. O fato, é que Leandro aponta algumas atividades que, na sua concepção, desviaram um pouco o foco das atividades que deveriam desenvolver durante o programa.

Certas atividades, por exemplo, “Setembro Amarelo”... certas atividades no PIBID, elas foram... acho que perderam muito o foco, na minha experiência de “pibidiano”, elas perderam muito o foco do propósito em algum momento e desviavam pra essa questão de temáticas de datas como: setembro amarelo, novembro azul... claro que dá pra fazer um “gancho” com a Sociologia, mas notei que a Sociologia, o ensino, os conceitos, acabou ficando em segundo plano, em alguns momentos como esses que

mentionei. Eu acho que a gente poderia ter entrado mais em sala de aula, feito mais intervenções. Porque teve muita coisa de planejamento, acho que isso foi em excesso, sabe? A quantidade destinada a planejamento e a quantidade de tempo destinada a esses momentos, com relação a datas, enfim. Mas fora isso, no geral foi uma experiência que eu considero um divisor de águas, sabe? (Leandro).

Segundo Leandro, em alguns momentos o PIBID se assemelha ao estágio pelo fato de poderem estar vivenciando o “chão da escola”, a aproximação do ambiente escolar. No entanto, no estágio, ao chegar à escola-campo, já se apresenta toda uma finalidade estabelecida, do que o estudante vai fazer na escola, o que já se difere do PIBID nesse aspecto. Acrescenta ele: “A gente chega lá com um objetivo, pra analisar alguma coisa, pra ler o PPP, pra observar uma aula, enfim. Já o PIBID é uma experiência de certa forma livre, nesse sentido. O grupo de estudantes consegue estabelecer o que vão realizar”. (Leandro).

Durante as atividades do PIBID na escola, o egresso, que é agora professor de sociologia, destaca que ele, juntamente com outros bolsistas do Subprojeto de Sociologia, tinha um maior espaço de tempo para realizar as atividades e contavam com a professora Supervisora de Sociologia para lhes dar suporte na escola como um todo e em sala de aula.

PIBID ajuda porque são 4 horas de encontro. Tinha uma professora na escola que ficava exclusivamente pra isso. Diferente do estágio, que o professor vai estar trabalhando, fazendo o que tem que fazer, enfim. Não vai ficar podendo o tempo todo te dando atenção. Dizendo assim, “a escola, a estrutura dela, é essa”, enfim, auxiliando né? Diferentemente, no PIBID, você vai ter a professora que vai lhe dizer como é que funciona a escola, o que é o que ali dentro, e aí, eu acho que na minha experiência de PIBID eu consegui, digamos assim, ter uma aproximação maior com a escola do que com o estágio. A do estágio, eu acho que compreendi mais a escola em outros aspectos. No PIBID, minha relação com os alunos foi mais forte do que no estágio.

Para o entrevistado, ambas atividades contribuíram na sua formação e prática cotidiana, mas destaca que o PIBID, pelo fato de ter vivenciado por mais tempo, durante “um ano e meio”, trouxe mais experiências práticas em sala de aula. Em sua concepção:

O estágio na divisão de etapas vai contribuir na compreensão do entorno social da escola e de questões que são um pouco mais teóricas, mas por conta da pandemia eu acho que o momento em que eu ia ter esse contato maior em sala de aula, essa aproximação maior em sala de aula, isso se perdeu um pouco e no PIBID, por exemplo, algumas aulas que a gente dava... tem até material do PIBID que eu tô usando em aulas que eu ministro hoje. [...]. Eu acho que no sentido prático, o PIBID ajuda mais. No teórico, no sentido de orientar o nosso olhar como professor pesquisador, o estágio ajuda mais. (Leandro).

Em suas falas, Leandro faz uma relação entre o PIBID e o estágio, colocando em pauta a ausência de ter vivenciado as experiências em sala de aula durante o Estágio, por consequências do momento pandêmico. Essa experiência tornou-se mais intensa dentro do programa em que era bolsista, e posteriormente, quando foi de fato admitido como professor

efetivo do estado e passou a assumir definitivamente a sala de aula. Discorreremos sobre isso um pouco mais adiante.

A experiência do estágio eu só tive a questão da regência. Mas, com relação ao PIBID, ele me ajudou mais no meu desenvolvimento, mas assim, é bem complicado a gente sentir o “clima da sala” porque, é... a sala, é uma sala de *Google Meet*, então não tem como eu sentir o clima da sala. É humanamente... a gente fica ali esperando uma interação, dos alunos interagirem né? Fazer questionamentos, mas aí ao modo remoto... Um fala enquanto 39 estão com a câmera e o microfone desligado né? (Leandro).

A experiência de Leandro como professor iniciante de Sociologia é marcada por um momento delicado para diversos ramos da sociedade, inclusive para a educação. Somos conscientes de que a profissão docente traz intrinsecamente consigo, desde muito tempo, as mais inúmeras adversidades. Também somos conscientes, enquanto profissionais da área, dos embates enfrentados pelo professor de Sociologia para a permanência e reconhecimento da disciplina na escola do ensino médio. Contudo, diante do contexto atual que estamos vivenciando, os profissionais da educação ainda têm se deparado com uma nova configuração de ensino e um novo formato de sala de aula: a sala virtual ou sala *on-line*.

Leandro ingressou como professor efetivo de Sociologia já no período pandêmico, recém egresso do curso de Ciências Sociais da UVA. O professor foi admitido na profissão em meio a um verdadeiro caos, o que tem tornado mais difícil seu processo de adaptação à nova realidade. Observemos a sequência de falas de Leandro:

A minha experiência atual como professor efetivo de Sociologia, uma coisa que até brinco com uns amigos meus professores, eu me sinto como se eu tivesse entrado no “olho do furacão”, sabe? Porque tem esse momento que a gente vive da pandemia, então é uma complicação grande. Primeiramente, a própria maneira como as aulas estão sendo dadas. Você não sabe como o aluno está reagindo. É difícil ter uma interação.

Uma outra coisa, que quando você vai passar pelo professor online, você tem que comparar, como por exemplo, você dá aula num horário no *meet* um dia, mas o horário oficial daquela aula que você deu é outro. E eu, por exemplo, que não tive experiência como professor da rede pública. É a minha primeira experiência, então a gente já entra tendo que aprender tudo de uma vez né? Aprender a mexer no sistema, a preencher os instrumentais, enfim, é uma infinidade de coisas. Aí além do que a gente já tem que aprender, tem a questão da adaptação com o ensino remoto.

Uma outra coisa também, é que eu tô em duas escolas, isso já aumenta um pouco o trabalho, eu tenho reunião da área de Ciências Humanas de uma escola e de outra, tenho reunião geral de uma escola e de outra, e hoje, como tudo é feito por grupos de *Whatsapp*, eu tô em inúmeros grupos de *Whatsapp*, de turmas diferentes, é difícil. Peguei o PDT também, que é o projeto professor diretor de turma, aí eu tenho outras tarefas pra realizar, de vivências de formação pra cidadania, eletiva, enfim.

Atualmente, Leandro está lotado como professor de Sociologia em duas escolas na cidade de Camocim-CE, mas relata que inicialmente estava engajado em quatro escolas. Tendo em vista diversas situações, como dificuldades de deslocamento entre outros incidentes, o professor foi realocado e concentrado em duas escolas. Em uma escola, Leandro conta com um total de 13 turmas, na outra, com 8 turmas e com acréscimos de atividades como o Professor Diretor de Turma (PDT) e uma eletiva de “educação para cidadania na escola, o não consumo de álcool entre adolescentes”. A eletiva a qual o professor se refere, é um programa de parceria entre a Secretaria da Educação (SEDUC), o Instituto Diageo e o Instituto Aliança, cujo nome “Fala sério”, visa “alertar aos estudantes da rede estadual de ensino quanto à ingestão de bebidas alcoólicas e suas consequências, por meio de apresentações teatrais”²¹. Segundo o professor, as aulas da eletiva disponibilizam de material de apoio e já vem preparadas de acordo com o que se espera das atividades ministradas.

Na sequência de falas acima, Leandro relata as dificuldades de se adaptar à nova profissão, além dos impasses enfrentados pela profissão em si e por ser professor de Sociologia, tendo em vista as condições de sua lotação, o número de turmas e aulas para ministrar, a fim de cumprir uma carga horária, o professor atribui suas dificuldades ao ensino remoto, o que causa tudo isso mais complexo.

No momento o que mais venho tentando me adaptar é, como é que está sendo a receptividade do que eu estou ministrando para os alunos. Nesse período como eu afirmei, as interações elas não são satisfatórias, não tem quase nada de interação. A gente fica sem ter aquele *feed back* né? Sem aquele retorno do que precisa melhorar, se determinada coisa aqui o aluno ele não tá entendendo, se determinada estratégia ali é melhor do que aquela. Fica bem complicado pra gente fazer essas modificações, adaptar isso, aquilo...sabe? Quando passar esse momento, talvez seja mais fácil fazer esses ajustes.

O trabalho do professor, sem dúvidas, só poderá ocorrer dentro de um “contexto de interações humanas”. Segundo Tardif (2012), “o docente não trabalha sobre objetos materiais ou processos tecnológicos, mas sobre, com e para pessoas: jovens, crianças e adolescentes” (TARDIF, 2012, p. 37). O “objeto de trabalho do professor”, não é um objeto material, uma máquina a qual possa conduzir ou manipular quando e como quiser. Assim como meu “objeto de pesquisa” neste trabalho, por exemplo, também não é. Trabalhamos com seres humanos, com subjetividades, com os quais entramos em contato para executar nossos trabalhos. Quando não há “interação dos alunos” o trabalho do professor torna-se mais difícil de ser realizado, assim como na pesquisa, que seria impossível de executar, se os estagiários não interagissem

²¹Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/04/29/programa-fala-serio-pretende-sensibilizar-jovens-sobre-os-riscos-do-consumo-do-alcool/> - Acessado em 07/12/2021 às 9:48.

comigo enquanto pesquisadora. Ambas situações implicam em momentos de “instabilidade e complexidade”.

Em sala de aula, o professor se depara com um público diversificado, com suas características, seus modos, suas formas de pensar e agir... é um ambiente composto “de relações de poder, questões éticas, de mediações culturais e linguísticas, de valores, de crenças, de interpretações e de tensões múltiplas entre o professor e seus alunos”. (TARDIF, 2012, p. 37).

Leandro, sem dúvidas, ingressou na carreira docente almejando “dar o seu melhor” e colocar em prática tudo aquilo para o qual se preparou, aplicadamente, durante toda sua formação inicial. No entanto, tem enfrentado as primeiras de muitas situações imprevisíveis impostas pelo cotidiano do seu trabalho. O professor tem sido diariamente confrontado por suas próprias experiências. Não ter o *feed back* dos alunos, a falta de interação virtual, lidar com o ensino remoto, com tantos grupos de *Whatsapp*... para nada disso foi preparado. O ensino presencial que tanto almeja, será uma nova possibilidade para “fazer ajustes”, de fato, mas com ela também virão as novas experiências e o docente, voltando a um ponto inicial, terá que começar a prática de sua profissão “com tudo o que ele é” ou “deseja ser”:

Ele é uma pessoa que começa a praticar sua profissão com tudo o que ele é, eu acrescento, deseja ser. Esse aprendizado experiencial do ensino é ainda mais marcante pelo fato de os jovens professores estarem a maior parte do tempo, abandonados, e porque eles devem aprender a sobreviver num ofício para o qual seus conhecimentos teóricos anteriores o preparam mal, no plano operatório. (TARDIF, 2012, p. 36).

Em relação aos estagiários anteriores, Leandro vivenciou e vivencia um contexto diferenciado, trazendo pontos relevantes de discussão. Recapitulemos. O professor passou pela experiência de Estágio assim como os demais estudantes. Vivenciou, de maneira remota, as duas etapas finais do componente curricular. Dentro dessa configuração, realizou de forma remota uma “simulação de regência” e cumpriu a “regência em si” para os alunos do ensino médio, o que Rodrigo e Carla não puderam vivenciar no âmbito do estágio, apenas por meio do programa de residência pedagógica²². Rodrigo simulou regência para os colegas de turma no estágio, a partir de um formulário virtual, Carla teve aproveitamento de regência no estágio, pela atividade realizada na residência. Diferente dos demais estagiários, Leandro foi bolsista do PIBID durante um ano e meio, onde teve a oportunidade de realizar, presencialmente, intervenções em sala de aula. Logo em seguida, assim que conclui a graduação, Leandro já

²² No início do mês de novembro de 2021, Rodrigo tornou-se bolsista do programa de residência pedagógica e passou a ter experiências regulares de regência supervisionada síncrona de forma remota.

ingressa no exercício docente e começa a experimentar, de fato, a prática cotidiana do trabalho docente.

Minha intenção aqui, não é evidenciar quem foi o estudante mais privilegiado ou não, embora as circunstâncias possam ter delineado essa percepção. Mas nesse ponto, venho destacar, principalmente, os rumos tomados por esses estudantes em cada trajetória, e sobretudo, as experiências por eles vivenciadas a partir do trabalho docente, e finalmente, afirmar um terceiro ponto: a aprendizagem por experiência, também foi um processo de construção identitária desses estudantes.

Ao longo de suas vivências nas escolas, em diversos momentos de suas falas, os estudantes relatavam experiências pessoais e singulares, ou situações marcantes em sala de aula, as quais confirmavam a escolha de suas profissões e identidade com o trabalho realizado. Para Rodrigo, essa construção se constituiu a partir de uma situação específica. Quando vivenciava no Estágio II, uma aula ministrada pelo professor que acompanhava durante suas atividades na escola-campo. Rodrigo assistia uma aula sobre “Desigualdade de gênero e classes sociais” e observava atentamente a aula do professor, sua didática e, simultaneamente, o comportamento e participação dos alunos durante aquela aula. Sobre aquele momento, o estudante destaca a abordagem do conteúdo conduzida pelo professor de Sociologia, partindo do conhecimento prévio e da vivência dos próprios alunos, e isso, segundo o estudante, prendia a atenção dos jovens, que naturalmente interagiam com as falas do professor.

Foi no momento que o professor “X” estava explicando um determinado assunto que os alunos compreenderam que aquele assunto estava totalmente relacionado com a vivência deles, Tipo ele estava explicando sobre desigualdade né? Desigualdade de gênero, de classes sociais, aí os alunos puderam perceber que aquilo estava presente na vida deles, então foi nesse momento que eu percebi que eu também poderia fazer aquilo, abrir os olhos dos alunos pra sua realidade, pra fazê-los compreenderem tudo que cerca a vida deles. (Rodrigo).

A partir da situação, Rodrigo passou a experimentar “um sentimento de competência como professor”. E embora, não tenha chegado de fato a ministrar uma aula durante o estágio, por não ter realizado a regência como esperava, incorporou para si, as ações didático-pedagógicas cotidianas daquele professor em quem passou a se espelhar para experiências futuras.

Carla, assim como Rodrigo, observava a interação entre o professor supervisor e os alunos, e via a partir da figura do professor, uma identificação pela profissão. A forma de tratar os alunos, a solicitude, a empatia, as trocas... foram experiências não somente únicas, mas nesse

caso, experiência recorrentes que despertavam também na estudante a certeza de sua competência profissional.

Quando eu entrei e comecei a observar no estágio em sala de aula. Quando eu adentrei na sala de aula, e vi aquela relação entre o professor e o aluno, que o professor, ele estava ali dando aula, mas que também estava disponível para aquilo que o aluno necessitasse, então pra mim, foi nesse momento que eu vi que realmente, era isso que eu queria, que eu estava no caminho certo, me identificava com o papel do professor. (Carla).

Rodrigo e Carla, se reportam à experiências singulares que tiveram na sala de aula, atribuindo a dois casos e momentos específicos, a certeza de suas escolhas profissionais. Isso torna-se possível, pois, embora a “experiência” vivenciada por eles, expresse uma “ideia de repetição”, Tardif (2012) afirmará que “experiências únicas” não precisam, necessariamente, se repetir para que o estudante se convença e tenha certeza da sua escolha. Os dois momentos vivenciados por ambos, foram experiências intensas e decisivas para os futuros docentes.

Leandro, ao contrário do que os dois estudantes afirmaram, ainda não vivenciou nenhuma situação marcante com a qual pudesse confirmar sua escolha profissional. Dos três, é o único professor em exercício hoje, mas afirma gostar de estar em sala de aula e de estar vivenciando gradativamente esse processo de construção identitária.

Apesar de eu estar até atuando como professor, uma coisa que eu acho é que esse momento marcante, eu acho que ele não tem como vir a acontecer, nem na experiência de estágio, nem na do PIBID. É lógico que são... por exemplo, na experiência de estágio, eu acho que pra mim foi uma jornada mais isolada, no sentido de, nas visitas que eu fazia na escola né? Porque eu não tive tanta aproximação com os alunos. Eu acho que talvez o momento assim mais interessante, foi quando eu realizei entrevistas com os alunos. Mas não foi nem pro estágio, foi pro meu TCC, aí é que eu pude ter uma noção melhor de como era a forma que eles pensavam, algumas opiniões, mas até então, por conta principalmente da pandemia, eu acho que nessa compreensão do ambiente da escola, foi de fora pra escola, pegando o entorno social... e quando foi na hora de entrar na escola, não deu tempo né? Aliás, focar em sala de aula né? (por causa da pandemia). Então, o PIBID né? Ele me deu essa experiência que eu não tive no estágio, mas assim, a gente gosta de estar em sala de aula. Eu particularmente, eu gosto. Das experiências que eu tive em sala de aula eu gostei bastante. É claro que, assim, é algo em construção né? O comportamento como professor, coordenar, não sei se é um termo correto, de dirigir uma sala de aula, conduzir uma sala de aula, isso talvez seja uma tarefa mais difícil né? Mas é algo que vai sendo construído com o tempo, mas eu acho que esse momento marcante, assim, em sala de aula mesmo como professor, ele pra mim não chegou não, principalmente por conta que agora são aulas remotas, etc. Eu acho que eu estou me adaptando e achando interessante gradualmente, mas ter aquele momento marcante acho que ainda não chegou. (Leandro).

A partir de suas experiências durante o Estágio, PIBID e agora como docente, Leandro acredita estar ainda em um processo de construção identitária como professor. Diante da exposição feita pelo docente, as vivências que teve até o momento, ainda não lhe moldaram

profundamente enquanto professor, no entanto, essa afirmação a meu ver, não invalida a competência profissional de Leandro, que em meio a uma pandemia e a um novo formato de ensino, experimenta da “sobrevivência em classe”. E embora, ao contrário de Rodrigo e Carla, precise repetidamente, vivenciar experiências para transformar-se, continuará sendo um processo de construção identitária.

A aquisição dos saberes experienciais proporciona aos professores uma firmeza referente ao seu contexto de trabalho na escola, de maneira que, espontaneamente, facilite sua incorporação. De acordo com Tardif (2002), esses os saberes da experiência possuem “três objetos”, quais sejam: “As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”. (TARDIF, 2002, p. 50). É possível percebermos a presença constante desses objetos na fala dos entrevistados. Conforme o Professor Leandro:

Essa interação que a gente tem com essas pessoas, é uma interação que a gente aprende e ensina. Não é uma via de mão única. Mas no meu caso, é assim, venho aprendendo muitas coisas tanto com os professores, no caso da professora “X” lá do Adauto Bezerra (escola-campo em que realizou o estágio). Assim como os que eu tenho contato aqui, nas diversas áreas, o núcleo gestor, enfim (referindo-se aos colegas de trabalho da escola onde atualmente leciona).

Então, isso faz com que a gente tente cada vez mais compreender principalmente o funcionamento da escola, que é bem complicado. É uma instituição que tem muita coisa envolvida, nesse sentido, que o funcionamento da escola é algo bem complexo e a gente como professor, profissional da escola, principalmente pra mim que sou da área das Ciências Sociais, que é mais digamos, uma obrigação de certa parte ter todo esse entendimento, isso aos poucos vai possibilitando, lógico que a gente não sai de uma hora pra outra com todos esses saberes já formados, já construídos, já alcançados, mas isso vai se dando como tempo. (Leandro).

Além da interação com os alunos em sala de aula, a interação com os demais sujeitos, no campo de sua prática, contribui consideravelmente, para a constituição do saber experiencial. As relações estabelecidas com outros professores, gestores e colegas de profissão são momentos importantes e necessários em que todos aprendem. Eles deverão ser aproveitados: “Não é uma via de mão única”.

A prática do trabalho docente cotidiano, as interações estabelecidas, a compreensão de todo o contexto escolar... não contribuem somente para o desenvolvimento de “certezas experienciais”, mas também, podem favorecer a uma avaliação dos saberes anteriores, provenientes da formação inicial do professor.

Eu acho que os outros saberes contribuem bastante para minha formação, digamos assim, essa formação de caráter mais teórico. Então, já o saber experiencial, eu diria que assim, não dizer que os outros não são importantes, mas esse acho que ele (saber experiencial) é o que vai fazer você se perceber como professor, entendeu? Perceber suas limitações, suas práticas, seus déficits, perceber você como profissional, você como pessoa, porque os saberes experienciais, é você ali no cotidiano, entendeu? Então, tem coisas que você adquire dos outros saberes, que vão passar meio que despercebidas, ou então, não vão fazer tanto sentido para você diante da imensidão que é o saber experiencial, entendeu? Então, acho mais ou menos é isso.

Durante algumas disciplinas na universidade, eu meio que eduquei minha cabeça, uma forma que eu iria aplicar determinado conteúdo em sala de aula, com base nas metodologias que eu aprendi na universidade, mas então quando chego em sala de aula, eu percebo que aquilo que eu pensei para aplicar em sala de aula, não vai fazer tanto sentido, entendeu? Então eu pude perceber que é através do tempo, do cotidiano com a sala de aula, que eu saberia da forma como eu iria apresentar aquele conteúdo. Até que vai criando os macetes, vai tipo criando umas ferramentas para determinados acontecimentos, ações imediatas que vão fazer sentido frente aquele contexto, entendeu? (Rodrigo).

Permito-me finalizar aqui, com as falas de Rodrigo que em hipótese alguma rejeita os saberes anteriores, de sua formação profissional, curricular ou disciplinar, longe disso. O estudante subteme a importância de retraduzi-los à sua prática, para partir da sua experiência, poder eliminar aquilo que inutilmente lhe parece abstrato e desconexo de sua realidade e, validar saberes constituídos através de sua própria prática cotidiana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que seguiu teve como objetivo analisar a constituição de saberes experienciais da docência junto a um conjunto de discentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UVA, cujas trajetórias formativas no decorrer dos quatro semestres de estágio curricular supervisionado foram impactadas pela pandemia de COVID-19. Os sujeitos desta pesquisa desempenharam pelo menos a primeira metade do estágio curricular supervisionado de forma presencial, realizando observações nas suas respectivas escolas-campo até o final de janeiro de 2020. Contudo, a partir da suspensão das atividades presenciais nas escolas e na UVA, em março de 2020, devido às necessárias medidas de distanciamento social, houve uma reconfiguração emergencial do processo de ensino-aprendizagem em todo o sistema educacional do país, destacadamente por meio da realização de atividades remotas de ensino. O processo de desenvolvimento desta pesquisa foi diretamente impactado pela pandemia de COVID-19, na medida em que foi preciso adequar a investigação ao novo contexto.

Associado a isso, buscou-se analisar como as resoluções e a legislação vigentes sobre estágio supervisionado, no âmbito nacional e estadual, orientam, estruturam e regulamentam a efetivação desse componente curricular no curso de licenciatura em Ciência Sociais da UVA. Além disso, buscou-se também, investigar a dinâmica formativa do Estágio Supervisionado, no âmbito da universidade, a partir da interação entre orientadores e estagiários e compreender a dinâmica formativa na escola-campo.

O Estágio Curricular Supervisionado tem sido um espaço pertinente no processo de formação inicial dos cursos de licenciatura, porque tem oportunizado aos futuros docentes, uma percepção da prática cotidiana na escola. Ao longo dos anos, o Estágio percorreu um extenso processo de modificações e aprimoramento para que, de fato, fosse decididamente implementado nas universidades brasileiras, momento em que um novo modelo formativo é implantado para os cursos de licenciatura.

No capítulo primeiro da referida pesquisa, podemos visualizar um breve panorama dessa historicidade e perceber que o cenário brasileiro, de fato, sempre esteve marcado por diversas disputas políticas, que ao longo dos anos refletiram e ainda refletem em diversos campos, instituições e na própria legislação educacional brasileira, promovendo grandes transformações, inclusive, na configuração do Estágio Curricular nos cursos de licenciatura.

A análise teórica realizada acerca desse processo nos permitiu observar e refletir a partir de dois momentos importantes e significativos na área educacional, um período anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB (nº 9394/96), onde o Estágio

Curricular, em relação à formação docente esteve incluído em disciplinas pedagógicas que, além de serem excessivamente limitadas, eram inconstantes e transitórias dentro do currículo das Escolas Normais; e um período posterior à referida lei, onde a educação passou a vivenciar diversas outras transformações como a implementação, em três momentos, das Resoluções de 2002, 2015 e 2019 pelo CNE.

Diante dessa conjuntura de transformações legais, que ao longo dos anos busca romper modelos formativos ultrapassados e aperfeiçoar a formação inicial de professores, além de revisitar momentos históricos, é importante refletir todas essas mudanças e compreender a contribuição e ganhos que tais propostas poderão trazer ao Projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, as quais possam garantir maior organização nas licenciaturas e continuem oportunizando ao Estágio, ser um espaço para aprimoramento, de integração entre a universidade e a escola-campo, de trocas entre professores e alunos, e principalmente, um momento de experimentar o cotidiano da prática docente.

No capítulo que se segue, foi possível revisitar as trajetórias pessoais e formativas de três estudantes do curso de Ciências Sociais e compreender, com base na noção de trajetória apresentada por Bourdieu, que as trajetórias vivenciadas por esses estudantes estão relacionadas às transformações e processos vivenciados ao longo de suas vidas, experimentadas individualmente ou coletivamente (por um mesmo grupo), em momentos distintos e em diversos movimentos nos espaços sociais. À luz dessa perspectiva, a trajetória percorrida pelos sujeitos retratados é sempre a mesma, mas suas posições modificarão em determinados espaços como: família, escola, universidade, entre outros.

No capítulo que se encerra, mediante minha experiência enquanto pesquisadora, foi possível compreender como se constitui a dinâmica formativa do Estágio Curricular na universidade, sempre pautada na legalidade e buscando cumprir de maneira fiel, mesmo em período remoto, o que estabelecem as leis, resoluções e normativas de Estágio em caráter nacional e estadual, visando desempenhar com êxito e seriedade o que se espera de uma formação docente qualificada, pautada num exercício teórico-prático. Além disso, a partir dessa análise, foi possível perceber a interação existente entre orientadores e estagiários, e a forma de condução de seus trabalhos dentro de suas possibilidades.

A dinâmica formativa de Estágio, na escola-campo, está atrelada às orientações da universidade e conta com a participação do professor supervisor, com quem o estagiário também passa a interagir durante esse processo. É durante essa importante atividade que o licenciando tem um primeiro contato com a prática pedagógica das escolas e passa, a partir de

olhar orientado, observar todo o seu contexto, seus agentes, interagir e experimentar a prática cotidiana do trabalho docente.

A aquisição dos saberes experienciais por meio do Estágio Curricular, se comprova a partir da vivência em sala de aula e na interação com outros agentes, onde o estudante passa a incorporar uma experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de “saber-fazer” e de “saber-ser” professor. Foi possível compreender a partir das falas dos estudantes entrevistados, que a aquisição dos saberes da experiência, retraduzem saberes anteriores, adquiridos de outras fontes, e proporcionam aos professores em efetivo exercício, uma firmeza referente as suas práticas, competências e ao seu contexto de trabalho na escola.

Ao buscar promover uma investigação acerca do Estágio curricular, no contexto da formação inicial dos professores de Sociologia, com base na trajetória formativa acadêmica dos estagiários/licenciandos do Curso de Ciências Sociais da UVA, tinha convicção da complexidade desse estudo e dos inúmeros percalços que poderiam surgir a qualquer momento, ao longo da pesquisa. E de fato, ocorreram.

Analisar trajetórias não é uma tarefa fácil. Assim como em Tardif (2012), o “objeto de trabalho do professor” não é um objeto material, o “objeto” que aqui é retratado também não é. Trabalhar com seres humanos e suas subjetividades não se faz como quem conduz ou manipula máquinas, que utiliza como e quando quiser. Enquanto pesquisadores, precisamos entrar num processo que primeiro nos exige uma aproximação, um diálogo, uma conquista, para então, criar vínculos com esse “objeto” e executar nosso trabalho. E daí, requer todo um cuidado ao ouvir e observar, respeito com a história do outro, paciência para esperar o tempo de cada um e coragem para entrar em campo e se propor “experimentar” junto.

A primeira proposta dessa pesquisa foi justamente essa, vivenciar junto ao estagiário, sua trajetória na universidade e escola, e isso foi cumprido inicialmente dentro das possibilidades. No entanto, no decorrer do estudo a necessidade de adotar outros métodos foi surgindo, o que eu não poderia imaginar, na verdade ninguém poderia, é que precisaria rever tantas possibilidades para continuar pesquisando. A pandemia de COVID-19, de fato, foi o momento mais difícil para conduzir a pesquisa, pois, além de nos trazer prejuízos e perdas, nos distanciou e fragilizou vínculos já estabelecidos inicialmente. Resgatá-los e mantê-los através de telas de celulares e computadores, acredito ter sido o método mais difícil.

A partir dos resultados obtidos até aqui, é possível lançar algumas propostas cabíveis acerca do que pode ser aprimorado no Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Sociais da UVA, as quais poderão ser avaliadas pelo colegiado ou órgãos competentes do curso. Considero justo utilizar este espaço, para continuar “dando voz” aos meus interlocutores, como

fiz durante boa parte deste trabalho, os quais vivenciaram e, ao meu ver, possuem uma maior propriedade para avaliar a estrutura atual que está posta ao Estágio Curricular do curso de Ciências Sociais, tendo em vista, de que estamos tratando de suas formações iniciais.

Os estagiários, assim como eu, enquanto pesquisadora, consideramos que a atual organização do Estágio curricular poderia ser repensada de modo que possibilitasse ao estagiário estar mais tempo em sala de aula. É claro que somos conscientes de que a universidade, assim como o curso de Ciências Sociais, buscam atender àquilo que já vem sistematizado e estabelecido por órgãos maiores, somos conscientes também de que a natureza do Estágio é a proposta de um processo gradativo que o pesquisador deve experimentar em campo. No entanto, partindo da premissa de que o curso de Ciências Sociais, internamente, tem autonomia para configurar seu PPC e de que a experiência da prática pedagógica é essencial ao futuro professor de Sociologia, sugerimos repensar uma proposta de Estágio mais efetiva em sala de aula e com o exercício docente.

Nas falas dos estagiários, há interesse de um contato maior com a escola e com as turmas já na etapa inicial, a fim de otimizar e tornar maior a vivência prática do estágio com as atividades, na elaboração de planos de aulas, na análise de materiais didáticos. Um segundo ponto sugerido, seria um espaço maior para os estagiários realizarem intervenções em sala de aula e aumentar o número de visitas à escola, pois a quantidade de visitas e tempo estabelecidos, segundo eles, não dão conta muitas vezes, de uma pesquisa na proporção que se espera do estágio.

Os estudantes afirmam certa insatisfação em poder realizar apenas uma regência durante todo o processo de estágio, tendo em vista, que isso poderá causar ausência de uma experiência mais aprofundada, principalmente, para aqueles que não podem acessar as bolsas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, é o caso de Leandro, por exemplo, que além de não ter podido cumprir a regência de estágio por conta da pandemia, não teve outras experiências em sala de aula. Em suas falas, os estagiários apontam uma solução de cumprir uma regência ao final de cada etapa de Estágio, ou a partir da Etapa II, momento em que iniciam as observações em sala de aula.

Contudo, é informado que em virtude da baixa carga horária da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, tende a haver a realização de uma única regência, e no caso da pandemia, a situação tornou-se ainda mais complexa. Dessa forma, convém atentar que a oferta mais ampla de bolsas seria fundamental para viabilizar a vivência prática desde o início do curso.

Outro ponto destacado, seria uma proposta de organização e flexibilização das visitas de Estágio à escola-campo. As visitas são obrigatoriamente feitas uma vez durante toda a semana, segundo um dos estudantes, “se o estagiário fizer mais de uma visita na semana, ela não poderá ser registrada”. Essa flexibilização iria garantir aos estudantes, principalmente àqueles que trabalham, uma melhor organização simultânea em suas atividades acadêmicas e laborais. “Determinariam um número X de visitas, a gente poderia cumprir uma semana inteira na escola, outra não, mas de acordo com o tempo que a gente fosse encontrando”. No entanto, é preciso ponderar que essa flexibilidade seja avaliada, mas que não traga prejuízos ao processo formativos dos estudantes.

As propostas levantadas pelos estudantes, basearam-se em suas recentes experiências no estágio supervisionado, mediante a vivências positivas e negativas. Outras propostas de melhorias a nível institucional, também poderiam ser levantadas, como uma melhor assistência a estudantes e professores orientadores como na ajuda de custeios para deslocamentos durante às visitas na escola-campo, tendo em vista, que ambos em algumas situações, se deslocam para escolas distantes ou para outras cidades a fim de cumprir e acompanhar as atividades de Estágio. Outra proposta, seria uma cobertura de acidentes pessoais caso ocorrido com o estagiário durante o período de vigência das atividades, entre outras questões.

Ao concluir essa pesquisa, compreendo que as possibilidades de questionamentos acerca da temática levantada são inúmeras e que elas não se esgotariam nesse primeiro momento, o que carece de realizar estudos mais aprofundados sobre essas questões. Além disso, deve-se levar em consideração as constantes transições que universidades e escolas vivenciam ao longo dos anos, o que de certa forma, também reflete na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ACACCIO, Liéte Oliveira. **Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Rio de Janeiro**. São Paulo: UNICAMP, [s.d.]. p. 1-25. Disponível em: RESUMO (unicamp.br). Acesso em: 11 jul. 2021.
- 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.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmoso de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- BESSA, Telma; NEVES, Frederico de Castro; MENEZES, Marilda; JUCÁ, Gisafran; NOÊMIA, Lídia; CARVALHO, Tereza. Entrevista com Alessandro Portelli. **Revista Projeto História**, n. 41, v. 32, p. 31-68, dez. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 181-191.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 19 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Publicado em: 17/06/2020, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não escrita. In: AMADO, Janaína & Ferreira; MORAES, Marieta de. **Usos e abusos da história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 139 – 147.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 400 p.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: DOI: 10.1590/0104-4060.36902. Acesso em: 24 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 481/2020**, de 15 de julho de 2020. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-N%C2%B0-481.2020-COVID-19-com-alteracao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

DIDONE, Arlete Maria. **Estágio**: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR. [s.d.]. p. 1-20. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf> . Acesso em: 11 jul. 2021.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa *online*: a utilização da internet. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTE, Joannes Paulus Silva; NETO, Manoel Moreira de Sousa; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; FORTE, Vinicius Limaverde. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

FREITAS, Revalino Antonio de. Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. **Anais...** XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE).

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, v. 10, n.1, 2006.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Editora: Quartet, 2008.

HILLESHEIM, Jaime. **Os paradoxos das propostas de valorização do estágio profissional**. UFSC, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_2_190.pdf. Acesso 18 nov. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo, Ática, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, v. 15, n. 1, São Paulo, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOREIRA, Alan Leite; COSTA, Isabel Marinho da; ASSIS, Lenilton Francisco de. As bases legais do Estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura: entre o vigente e o novo. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 13, n. 10, p. 81-91, jul./dez. 2018. Disponível em: DOI: 10.29031/pedf.v13i10.403. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar da. Material didático, novas tecnologias e ensino de Sociologia. In: HADFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia volta à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 153-170.

PIMENTA, Rosângela Duarte; FERREIRA, Diocleide Lima. As Ciências Sociais e a formação docente na Região Norte do Ceará: desafios, limites e possibilidades. In: MANO, Marcel; JUNQUEIRA, Marili Peres (org.). **A formação do professor de Ciências Sociais**: desafios e possibilidades. Uberlândia: EDUFU, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://www.cliqueapostilas.com.br/sociologia/reflexoes-acerca-do-sentido-da-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

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

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no Ensino? *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012. p. 27-41.

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais**. Sobral: UVA, 2014.

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução Nº 08/2016 – CEPE**. Sobral: UVA, 2016. p. 1-17.

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução Nº 02/2020 – CEPE**. Sobral: UVA, 2020. p. 1-13. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_9ffd065a62f6530c8d62549c4fb56987.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução Nº 03/2020 – CEPE**. Sobral: UVA, 2020. p. 1-7. Disponível em: http://www.uvanet.br/downloads/resolucao_032020_cepe_calendario_academico_20201020.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. *In*: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.