



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

LUCAS SILVEIRA GIMENES

**ESTÁGIO DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II: O RELATO DE PROFESSORES E
ESTAGIÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO**

FORTALEZA

2021

LUCAS SILVEIRA GIMENES

ESTÁGIO DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II: O RELATO DE PROFESSORES E
ESTAGIÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Celina Amália Ramalho Galvão Lima

FORTALEZA

2021

LUCAS SILVEIRA GIMENES

ESTÁGIO DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II: O RELATO DE PROFESSORES E
ESTAGIÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Aprovada em: 25/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celina Amália Ramalho Galvão Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À minha companheira Letícia, por sua compreensão, paciência, apoio, incentivo em todos os momentos durante o período de mestrado. À minha querida filha Laura, por todo amor e calma que trouxe à minha vida.

Aos meus familiares, em especial a minha mãe Tânia, meu irmão Tadeu e meu pai Carlos, em memória, por todo incentivo, preocupação, amor e apoio durante o processo.

Aos meus amigos Daniel Pereira, Priscila Marques, Pedro Toledo, Daniel Monteiro, Igor Müller, Marcelo Vilela, Nacacio Leocadio, Joyce Lucas, Fábio Mercante e Cristina, pelo estímulo, amizade sincera e carinhosa.

Aos meus companheiros de trabalho, em especial aos diretores Daniel Amorim, Elizangela Cruz e Kátia Mendonça, pela compreensão.

À professora Celina Amália, por acreditar nesta pesquisa, por sua paciência, profissionalismo e perseverança.

Aos coordenadores do Profsocio, professora Danyelle Nilin e professor Irapuã Peixoto, por participarem dessa grande empreitada, por todas as críticas e sugestões.

À professora Mariana Barreto e ao professor Martinho Tota, pelas críticas e contribuições relevantes que foram fundamentais durante a qualificação e no decorrer da pesquisa.

À professora Anita Handfas, por todo apoio, carinho, incentivo e cordialidade ao longo da minha graduação e especialização.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado, por todo conhecimento e experiências compartilhadas.

Aos trabalhadores do Programa de Pós-graduação, em especial Genílria, seu Nilson e Cícero, pelo profissionalismo e carinho.

Aos professores doutores da banca examinadora, Juarez Lopes e Luiz Fábio Silva, que aceitaram o convite e se dispuseram a contribuir neste trabalho.

À instituição de ensino federal Colégio Pedro II, aos professores e aos estagiários entrevistados por aceitarem e incentivarem a realização da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho busca se aprofundar na área da formação de professores em Sociologia graduados em Ciências Sociais, tendo como objeto de pesquisa o processo de estágio. Dentro da temática de estágio, tal estudo se aprofunda nas relações entre professores e estagiários e no impacto que essa atividade pode gerar para ambos os atores. A pesquisa foi realizada no Colégio Pedro II, na unidade de São Cristóvão, instituição de ensino básico localizada na cidade do Rio de Janeiro, onde a disciplina Sociologia está presente na grade curricular há décadas. Foram entrevistados cinco estagiários, com quatro pontos principais acerca da experiência de estágio, relação com professor responsável, atividades desenvolvidas e importância da licenciatura na formação; e cinco professores, que relatam suas experiências através de perguntas direcionadas sobre a prática do estágio, benefícios para o professor em receber o estagiário, atividades propostas e mudanças ou não em torno desse processo. Além de tentar perceber quais seriam os pontos-chave para essa parte importante do processo de iniciação à docência, seja na perspectiva dos professores atuais ou dos futuros docentes. Os resultados encontrados nas falas dos estagiários indicam que o período de estágio supervisionado é de grande importância na vida desses futuros docentes. Já na visão dos professores, o estagiário contribui significativamente, mas necessita de um aperfeiçoamento.

Palavras-chave: estágio; docência; estagiários; professores; Colégio Pedro II.

ABSTRACT

This present task is intended to deepen the sociology training area, focusing on research the traineeship process. Inside of the traineeship topic, that project enhance the relationship about teacher and trainee, and the influence this practice has on both. That research was released on Colégio Pedro II, in São Cristovão unit, a basic schooling institution located in Rio de Janeiro, where sociology course has been included about decades. Also interviewed five trainees, with four main points about working experience, liable teacher relationship, developed activities and graduation course importance, and five teachers report the experience through a series of questions about supervised practice, professor`s benefits for receive the trainee teacher, proposed activities about that process. attempt to understand the key points of teaching induction, on a current or future teacher. Observed results in trainees talks affirm that supervised practice period has a significant value on these future teachers, otherwise for current teachers the practice needs an improvement.

Keywords: internship; teaching; intern; professors; Colégio Pedro II.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cap-UERJ	Colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CEFAM	Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério
CESPEB	Curso de Saberes e Práticas da Educação Básica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCSUFRJ	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PICD	Pós-graduação e Capacitação Docente
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPP	Parceria Público-Privada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	METODOLOGIA	14
3	CAMPO DE ESTÁGIO	18
3.1	Departamento de Sociologia	19
4	TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL	22
4.1	Formação Docente: breve contexto histórico	22
4.2	Ensino Superior no Brasil	25
4.3	O Ofício do Professor	34
5	O ESTÁGIO CURRICULAR NA ÓTICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	37
5.1	O Estágio na Formação Docente	37
5.2	O Estágio Escolar pela ótica dos docentes	40
5.3	O Estágio Curricular avaliado pelos estagiários	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS (ESTAGIÁRIOS)	64
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES	66

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno estudado é o processo de formação de professores tendo como objeto o estágio curricular obrigatório dos cursos universitários de Sociologia. Essa temática busca gerar mais material para analisar o desenvolvimento dos processos de estágio docente na disciplina de Sociologia, tendo em vista o estágio como período que introduz o acadêmico ao seu futuro campo profissional.

A temática sobre a formação de professores tem se tornado um aspecto cada vez mais relevante, visto que o estágio, como processo de formação desses discentes durante o curso superior de licenciatura, é, em geral, o primeiro contato com a carreira profissional. Segundo Carneiro e Passos (2009), é nesse período de desenvolvimento que se ressalta o processo de contato inicial com o meio profissional, as dificuldades enfrentadas e o entusiasmo das primeiras experiências em sala de aula e com os alunos.

Assim, ao analisar o estágio docente, o vemos como uma atividade formadora do discente que necessita ser compreendida e ressignificada, sobretudo, quando o estágio se refere à disciplina de Sociologia. Disciplina essa que busca a desnaturalização do objeto de estudo, que pode trazer novas reflexões e perspectivas sobre as relações entre os agentes deste processo de formação, bem como enriquecer a temática em que ainda há poucos estudos.

Além disso, a pesquisa surge de um interesse construído a partir de 2013, quando, ainda no período de graduação em Ciências Sociais, realizei o estágio docente no Colégio Pedro II. Nesse período, pude vivenciar as expectativas, angústias e a relação entre o que se compreende na teoria e o que se reflete na prática em um curso de licenciatura. Em seguida, a realização de um recorte desse tema gerou o trabalho final do curso de Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2015.

Ademais, cabe destacar que o Colégio Pedro II, em 1967, foi transformado em autarquia federal, através de decreto lei, administrada por um diretor federal. Por fim, em 2012, com a Lei 12.667, passa a ser equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, permanecendo como Instituição especializada na oferta da Educação Básica.

No momento, possui Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e Tecnológico, Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Ensino Superior. Também faz parte da Rede do Profsocio com o Mestrado Profissional em Sociologia.

Naturalmente, este Colégio desperta a curiosidade do pesquisador em conhecer e compreender o desenvolvimento da Prática de Estágio na disciplina de Sociologia, considerando que foi o primeiro do Brasil a tê-la em sua grade curricular como obrigatória, a partir de 1925. A disciplina de Sociologia surge inicialmente na escola e, a partir da década de 1930, quando as primeiras universidades são fundadas, começa a firmar espaço no ensino superior.

No ano de 2018, surge o primeiro processo seletivo para o PROFSOCIO, Mestrado em rede, e, por ser professor, entendo como de suma importância a imersão teórica e a capacitação continuada a fim de colaborarmos com inovações para tornar a disciplina de Sociologia cada vez mais reconhecida no ensino básico, partindo de um viés crítico da prática docente em sociologia. O Colégio Pedro II, nessa época, não estava fazendo parte da Rede. Resido no Estado do Rio de Janeiro e lecionava, até então, em uma escola (atualmente leciono em duas) da rede estadual de ensino no município de Duque de Caxias, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Evidentemente, a solução mais adequada para mim no momento, seria procurar uma Instituição em outro estado, apesar da dificuldade e dos entraves que estavam postos. Escolhi realizar a seleção em Fortaleza por ter na cidade alguns laços familiares não podendo deixar de ressaltar o fato de o programa ser na Universidade Federal do Ceará.

O Estado do Ceará me possibilitou um campo bastante frutífero para pesquisas. Pesquisar dentro da UFC, com os estagiários que dela partem para realizar seus estágios docentes em escolas das redes estadual e federal, muito me interessava. No entanto, por possuir uma experiência de pesquisa no Colégio Pedro II, somado a sua importância histórica para a construção dos estágios em Sociologia e considerando a dificuldade para a realização da pesquisa de campo na cidade de Fortaleza, onde estaria presente apenas em dois dias úteis da semana (dias que passaria boa parte do tempo em sala de aula), o campo de pesquisa escolhido foi o Colégio Pedro II.

É importante salientar que, apesar de ter vivido uma “ponte aérea” entre as cidades de Fortaleza e Rio de Janeiro, o cansaço que surgia, não ter um contato mais próximo com minha orientadora, o acúmulo de leituras e as dificuldades do trabalho de campo foram elementos propulsores para continuar neste caminho que escolhi traçar e entendi que precisava vencer esses obstáculos para me tornar um educador que trouxesse contribuições para a Sociologia no ensino básico. Em momento algum tive arrependimentos por conta de minha escolha e ressalto que saio fortalecido como profissional de todo este processo.

O presente trabalho tem como objetivo de estudo analisar a relevância do estágio docente supervisionado no processo de formação do discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, atuando no Colégio Pedro II, no estado do Rio de Janeiro. Para tanto, a análise conta com três principais pontos: compreender se o estágio se constrói de forma coletiva, pontuando a relação do professor com o estagiário; analisar a aplicabilidade dessa formação através do diálogo entre o conteúdo acadêmico e a prática escolar e, ainda, entender como essa experiência implica na formação dos estagiários.

Surgem questões nesta pesquisa que perpassam por procurar entender o espaço que a disciplina ocupa frente às outras, quais as dificuldades enfrentadas pelo aluno estagiário e a sua inserção no mercado de trabalho, assim como também pelo professor na condição de orientar o licenciando.

Para Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012), a sociologia é produto do século XIX e tem por especificidade buscar a diversidade de interpretações, sendo a educação seu principal campo de atuação:

Um importante desdobramento da teoria sociológica remete-se de imediato ao campo da educação. Não apenas por muitos sociólogos se tornarem professores, mas por constituir um subcampo de interseção entre a sociologia e a educação para a qual a necessidade de compreender filosófica e cientificamente a sociedade se traduz em um conjunto de necessidades associados à formação do homem que vai atuar nela, o cidadão. (Guimarães Neto; Guimarães; Assis, 2012, p.19).

É necessário ressaltar que essa participação na educação se situa no Ensino Superior, onde é bastante fortalecida. O que não ocorre da mesma maneira no Ensino Médio, posto que sua trajetória seja assinalada pela descontinuidade por ser uma disciplina crítica à sociedade capitalista. Atualmente, mesmo que sob protesto dos profissionais da educação, esta aparece no documento da BNCC de

2018 como componente agrupado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências.

Observando a trajetória da sociologia no Brasil, nota-se que seu desenvolvimento ocorre nos anos de 1930, em um período de industrialização e urbanização orientado pelo Positivismo, com um caráter de moral e de civismo. A partir de 1964, a disciplina em questão é retirada da grade curricular, pois o país passava por um período de Estado de Exceção e a sociologia foi vista no momento como sendo aliada do Marxismo:

[...] essa associação acabou por representar um custo alto para que a Sociologia retomasse seu caminho como disciplina indispensável à formação do estudante de nível médio. Afinal, o anticomunismo era compartilhado não só pelas elites governantes, mas também por boa parte da classe média e da opinião pública, naquela época. (Guimarães Neto; Guimarães; Assis, 2012, p. 22).

No *Dicionário do Ensino em Sociologia*, Mocelin (2019), em seu verbete sobre “o ensino de Sociologia e o seu Campo”, cita que “[...] em 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, a disciplina passou a fazer parte das políticas educacionais de formação docente, de distribuição de material didático e de formulação de diretrizes curriculares fundamentais” (Mocelin, 2019, p. 59).

Nesse sentido, quando volta a estar presente no ensino médio, a disciplina tem um caráter de preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, afinal, é compreendida a importância da Escola enquanto instituição socializadora, isto é, deve-se entender a realidade social dialogando com os conteúdos e com os conceitos sociológicos (Guimarães Neto; Guimarães; Assis, 2012).

Dessa maneira, exercer a atividade de professor na disciplina de Sociologia requer um olhar apurado para refletir a realidade social. Explicando e interpretando os fenômenos com um olhar crítico e embasado conceitualmente.

O papel do professor, portanto, é o de estar atento, procurando fortalecer os conteúdos da disciplina, evitando que esta seja banida do Ensino Médio, dialogando com a teoria e com a prática, buscando se reinventar a todo instante.

Vale ressaltar e trazer à tona esta discussão, pois ela nos leva a refletir sobre a importância do estágio supervisionado, o qual tem como papel precípua preparar o licenciando para o ofício de professor.

Obstante todas essas dificuldades no percurso da disciplina no Ensino Médio, não posso deixar de citar o conflito existente nas Instituições de ensino superior que, infelizmente, enaltecem o saber acadêmico sobre o pedagógico, o que traz, em diversas ocasiões, ao licenciando a condição/percepção de subalternidade.

Assim apresentamos uma pesquisa dividida em capítulos, iniciando com uma apresentação da metodologia utilizada. Em seguida, aborda-se o campo de estágio, que se refere ao Colégio Pedro II e o departamento de Sociologia que o compõe. O quarto capítulo disserta sobre a formação docente no Brasil, trazendo um breve contexto histórico desse processo, assim como trata do ensino superior no Brasil. O quinto capítulo inicia-se abordando o ofício de ser professor, tratando também do processo de formação do estágio e sua relevância na formação docente e, ao fim desse capítulo, apresentamos, respectivamente, o desenvolvimento e os resultados da pesquisa pela ótica dos professores e dos estagiários. O sexto e último capítulo encerra o debate da pesquisa com as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Segundo Minayo, “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2001, p. 16). Para tanto, o procedimento metodológico deve abarcar um conjunto de técnicas que possibilitem compreender a realidade.

O local selecionado para a realização da pesquisa trata-se do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O trabalho de campo para esta pesquisa iniciou-se após algumas conversas com o coordenador do departamento de Sociologia da unidade III no campus de São Cristóvão, o professor Roberto Mosca, que em seguida me encaminhou para as entrevistas com os estagiários e demais docentes. Ao todo foram cinco professores de Sociologia e cinco estagiários que participaram da pesquisa.

Em cada um dos campi, para cada disciplina, há um professor que coordena as atividades disciplinares de maneira geral, chamado de coordenador geral de área, que é ocupado pelo professor Luiz Felipe, o qual já conhecia e ao longo da pesquisa pude revê-lo em momentos esporádicos. O já citado professor Roberto era incumbido de coordenar apenas as atividades referentes ao departamento de Sociologia da unidade III do campus de São Cristóvão.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2019, buscando adentrar em questões que marcassem a relevância do processo de estágio para ambos os grupos e de que forma cada ator pode contribuir nesse processo formativo.

O estudo se baseia em um método descritivo, com abordagem qualitativa, utilizando os discursos dos participantes envolvidos com o estudo. Segundo Damaceno Filho, Góes e Rocha (2011), seu objetivo principal é baseado na investigação, registro e análise de pontos que se inter-relacionam com a temática do estágio e sua importância na vida do aluno e do professor que o supervisiona.

Em termos gerais, os estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar as medições a números, tais como observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, história de vida, discursos cotidianos ou interação com grupos e comunidades. (Sampieri, 2006). A pesquisa qualitativa se caracteriza pela sua flexibilidade durante a progressão do próprio

objeto de investigação, capacidade de se ocupar de objetos complexos, possibilidade de englobar dados heterogêneos e diferentes técnicas durante a coleta, capacidade descritiva e abertura para o mundo empírico (Pires, 2008).

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura sobre o processo de formação de professores no Brasil desde as primeiras universidades até o momento em que as Ciências Sociais foram institucionalizadas como disciplina e como curso superior. Além disso, há informações complementares, como as leis que regulamentam o estágio e o número de escolas do estado que recebem esses alunos advindos das Instituições de Ensino Superior na cidade do Rio de Janeiro.

Para a realização de tal procedimento, foi produzido e utilizado um guia de perguntas para entrevistas semiestruturadas, objetivando identificar o processo de formação dos futuros professores quando estes vão para sala de aula em sua primeira vez através do Estágio Docente e o que isso também implica na vida dos professores que os recebem nas escolas e em suas salas de aula.

Na entrevista despadronizada ou semi-estruturada as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. A entrevista focalizada caracteriza-se pela condução da conversa mediante um roteiro de tópicos relativos ao problema da pesquisa e o entrevistador tem a liberdade de fazer as perguntas que quiser, sonda razões e motivos, não se restringindo ao roteiro de perguntas (que deve ser flexível para se adequar a situação de cada entrevista) (Marconi; Lakatos, 2002 *apud* Freitas, 2013).

A pesquisa foi realizada com professores da disciplina de Sociologia e estagiários das universidades públicas do Rio de Janeiro que estiveram presentes nos dias das visitas ao Colégio Pedro II entre os meses de agosto e dezembro de 2019. Os graduandos em período de estágio correspondem a três instituições diferentes: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Foi utilizado um gravador digital, assim como dois questionários, um específico para professores supervisores e outro para os alunos estagiários. Gil (2008) afirma que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p.121).

Os estagiários entrevistados foram Paulo (26 anos, no momento da entrevista cursava o oitavo período de Ciências Sociais, sendo aluno na UFRJ); Gustavo (20 anos, no sexto período, aluno da UNIRIO), Emílio (25 anos, que, no momento da entrevista, estava no último período como aluno da UERJ), Jéssica (21 anos, então no quinto período, na UERJ) e Silvano (25 anos, no momento da entrevista cursava o oitavo período como aluno da UERJ). Cabe ressaltar que, para manter o anonimato da pesquisa, os nomes citados são fictícios.

As perguntas feitas para os estagiários tinham como principais pontos:

- A opinião dos estagiários sobre o estágio supervisionado;
- Qual relação eles tinham com os professores e como ela ocorria;
- Quais tipos de atividades foram desempenhados por eles;
- Qual a importância da licenciatura na formação deles.

Os quatro pontos citados buscavam entender a dinâmica do estágio, averiguando pontos que seriam fundamentais para compreender o funcionamento dessa atividade, e dos atores que teriam influência direta sobre esse processo junto ao estudante. Tudo isso em busca de se perceber como esse momento de contato direto com a docência estava sendo vivenciado, seus dilemas e dificuldades e suas percepções sobre o período de estágio enquanto facilitador para seu desempenho profissional após sua inserção no mercado de trabalho.

O questionário dos professores busca entender sua visão acerca do estágio, a importância que lhe atribuem e como esse processo pode contribuir tanto para seu fazer profissional quanto para a escola.

As questões abertas buscam compreender, de forma menos estática e mais flexível, como as relações se estabelecem e de que modo ocorrem as experiências em sala de aula. Através de uma realidade específica e particular, tendo como guia a interpretação dos agentes desse processo formativo, busca-se entender como essa experiência do período de estágio pode contribuir para a formação docente.

O grupo de estagiários é formado por estudantes regularmente matriculados nos cursos de Ciências Sociais, sejam eles apenas na licenciatura plena ou concomitante ao bacharelado. Além disso, é relevante destacar que os professores pesquisados formaram-se todos em Ciências Sociais e supervisionam o estágio curricular em sala de aula.

A participação dos entrevistados foi voluntária e a amostra buscou selecionar todas as instituições de ensino superior que estavam presentes no Colégio Pedro II, no departamento de Sociologia.

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições utilizando o editor de texto *word*, com arquivo único para cada participante, sendo lido e relido com o áudio para evitar quaisquer incompreensões de fala, para então iniciar a análise das entrevistas baseada nos objetivos, problema e referencial teórico.

3 CAMPO DE ESTÁGIO

O Colégio Pedro II é uma instituição educacional do Rio de Janeiro, sendo referência de qualidade de ensino e sua história está intimamente ligada à história da educação brasileira, como já foi mostrado.

Fundado no dia 2 de dezembro de 1837, após um decreto que reorganizava o Seminário de São Joaquim e mudava seu nome para Imperial Collegio de Pedro Segundo, em homenagem ao imperador menino. A instituição sempre se voltou para a formação com base clássica, humanística e científica, conferindo aos seus formandos o diploma de Bacharel em Letras e a habilitação para ingressar no ensino superior.

Passando por diversas mudanças ao longo dos anos, em 1967, sancionado o Decreto-Lei nº 245, transformou-se o Colégio Pedro II em autarquia federal, dirigido por um Diretor Federal. E, em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.677 pela presidenta da República, quando o colégio passa a ser equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas mantendo-se como Instituição especializada na oferta de Educação Básica.

Atualmente oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e Tecnológico, Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Ensino Superior com cursos de licenciatura, mestrado profissional e especialização de professores. Além disso, o colégio desenvolve e incentiva práticas nas áreas de Arte e Cultura, desenvolvidas por alunos, servidores e outros parceiros, e promove a articulação entre ensino e pesquisa com as demandas da sociedade.

A instituição conta com mais de doze mil alunos matriculados e é composta por 14 campi e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizados nos seguintes bairros da capital fluminense: Centro, Engenho de Dentro, Humaitá, Realengo, São Cristóvão, Tijuca; e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias. As unidades Engenho de Dentro, Humaitá, Realengo e Tijuca possuem dois campi cada. Já a unidade São Cristóvão possui três campi.

O ingresso dos alunos é feito através de sorteio público para alunos da educação infantil com regras preestabelecidas por edital, e para o ensino fundamental (a partir da 5ª série) e ensino médio são encaminhados os alunos que concluíram a etapa anterior no próprio colégio e vagas remanescentes são preenchidas através de um concurso de admissão.

A presente pesquisa teve como campus escolhido o de São Cristóvão para entrevistar professores e estagiários. O campus possui uma das maiores estruturas físicas e encontra-se em três unidades. Na unidade I está o Ensino Fundamental I (conhecido popularmente como Pedrinho), na unidade II, o Ensino Fundamental II e, na unidade III, o ensino médio, onde possui turmas de ensino médio regular e ensino técnico integrado com cursos de informática e meio ambiente.

O campus de São Cristóvão conta com um curso de mestrado profissional em Prática da Educação Básica, destinado a professores que possuem dois ou mais anos de experiência em docência e também é voltado para a prática docente em sala de aula. Nessa unidade há também um programa de residência docente que oferece a oportunidade para os discentes exercerem uma função similar à dos estagiários, porém, para eles são cobradas uma carga horária maior e a realização de projetos em sala de aula.

A estrutura física da escola nesse campus é composta por: uma quadra poliesportiva dividida em três espaços por uma espécie de rede, onde são realizadas aulas com turmas distintas; um campo de grama sintética onde são realizados os torneios de futebol internos da unidade; e uma piscina olímpica com uma arquibancada ao lado, onde também são realizadas as aulas de educação física. Além disso, dispõe de uma reitoria responsável por todos os campi, duas cantinas, um espaço destinado à merenda escolar, onde os alunos recebem café da manhã e lanches, um estacionamento destinado para professores e funcionários, uma gráfica (responsável pela impressão de documentos e provas) e um posto médico.

No ensino médio, existe um setor voltado para o atendimento de alunos com necessidades especiais, em sua maioria deficientes visuais. O colégio ainda possui um teatro, chamado de Mario Lago, no qual são realizadas plenárias e eventos escolares.

3.1 Departamento de Sociologia

O Colégio Pedro II estrutura as suas disciplinas em departamentos, ao todo são dezessete departamentos em todas as unidades, sendo eles: Biologia e Ciências, Ciências da Computação, Desenho e Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Espanhol, Filosofia, Física, Francês, Geografia, História, Língua

Portuguesa e Literaturas, Línguas anglo-germânicas, Matemática, Química, Primeiro segmento do ensino fundamental e Sociologia. Tais departamentos são responsáveis por discutir e idealizar os recortes aplicados no desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Ocorrem, em todos esses departamentos das unidades, reuniões periódicas e um planejamento anual para suas respectivas turmas. No campus de São Cristóvão, na unidade III, estão presentes seis professores de sociologia, com formação em Ciências Sociais e pós-graduação.

A grande importância da instituição, pensando na Sociologia, se dá por ter sido pioneira em inserir a disciplina em sua grade curricular como disciplina obrigatória a partir da Reforma Vaz, em 1925.

A Sociologia é uma disciplina que, além de imbricada com forte dimensão política, foi introduzida no ensino secundário em 1925 no Colégio Pedro II por uma Reforma identificada por Thetis Nunes (1962) como Reforma Rocha Vaz, por Nagle (1974) como João Luiz Alves e por Andrade (1999) como Luiz Alves/ Rocha Vaz, Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro. Naquela época o ensino secundário era dividido em 6 anos. A Sociologia era ofertada aos alunos do sexto ano, ou seja, era cursada por aqueles interessados em obter o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”, que conferia um privilégio aos alunos do Colégio Pedro II, o de acessar os cursos superiores, independentemente da classificação no vestibular. No Brasil, a Sociologia, enquanto disciplina, nasceu, portanto, na escola e depois buscou legitimidade nas nossas primeiras universidades criadas na década de 1930 (Soares, 2015, p. 78).

No momento da realização desta pesquisa, o departamento de Sociologia geral é chefiado pelo professor Luiz Felipe Bon e o departamento de Sociologia da unidade III do campus São Cristóvão é chefiado pelo professor Roberto Mosca.

O Colégio Pedro II tem como tradição alocar alunos principalmente da UFRJ e UFF, mas, no momento da pesquisa, havia alunos da UNIRIO e da UERJ também. Esses graduandos escolhem a instituição para realizar seu estágio obrigatório na própria universidade e após isso são encaminhados para o local. No caso do Colégio Pedro II, o graduando escolhe, além da unidade, o campus onde deseja realizar o estágio.

Anualmente, existe uma reunião de recepção dos estagiários que consiste em passar informações básicas sobre a instituição, como história, unidades, departamentos e orientações éticas acerca da postura dos estagiários, como deve ser sua relação com professores e alunos, por exemplo, é enfatizado que os estagiários não podem ter relacionamentos amorosos com os alunos. Ressaltando

também a importância de roupas “apropriadas”. Essa reunião ocorre no teatro Mário Lago, localizado no campus de São Cristóvão, e reúne todos os estagiários ingressantes daquele ano, de todas as disciplinas e unidades.

4 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

A formação docente no Brasil atravessa diferentes momentos históricos na sociedade, o que se traduz em concepções diversas que embasam o ofício e a prática do professor.

Em nossa sociedade, estamos vivendo um momento de grandes reformas estruturais, marcado por graves desigualdades sociais em um cenário neoliberal, em que se privilegia cada vez mais o capital, a competição e cobra-se das escolas uma educação voltada para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, a disciplina de Sociologia no ensino médio está sendo ameaçada de desaparecer da grade curricular como obrigatória.

O presente capítulo, portanto, discorre sobre a criação e o contexto histórico do ensino superior no Brasil, trazendo reflexões sobre o que é “ser Professor”.

4.1 Formação Docente: breve contexto histórico

Para traçar a formação do professor no Brasil, precisamos compreender a construção da formação de professores iniciada nas Escolas Normais, em 1835, até os atuais cursos de licenciatura.

Os primórdios do ensino no Brasil são caracterizados pela presença dos jesuítas da Companhia de Jesus, que aqui chegaram em 1549, com o objetivo de catequizar os índios e os filhos dos colonos portugueses, além de uma concepção dualista/separatista, onde minorias (cegos, surdos, aleijados, menores carentes) recebiam um ensino profissionalizante como possibilidade de inclusão à força de trabalho (Soares, 2003).

O surgimento do movimento iluminista, agitando a Europa na segunda metade do século XVIII, deu início a um novo período na história da educação brasileira. Nesse contexto, a Companhia de Jesus foi expulsa pelo Marquês de Pombal, que visava modernizar o sistema educacional, tornando a educação mais utilitária. Romanelli (2002) complementa que, com o alvará de 28 de junho de 1759, foram suprimidas as escolas jesuíticas de Portugal e seus domínios, criando em seu lugar aulas régias de Latim, Grego e Retórica, constituídas por uma unidade de

ensino, com professor único, instalado para determinada disciplina, sendo autônomo e isolado.

Assim, em 1809, surge a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização. Um registro do Ministério da Educação mostra que um Decreto do Príncipe regente criou o Colégio das Fábricas, com dez unidades, duas aulas e oito oficinas, o qual teve suas atividades encerradas cerca de três anos depois, em 1812. Entretanto, com a chegada da família Real ao Brasil, a atenção voltou-se para os estudos, pesquisas e divulgação de inovações e de técnicas agrícolas com o objetivo de formar profissionais qualificados para as novas exigências. E, em 1823, institui-se o método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, na tentativa de suprir a ausência de professores (Caju, 2005; Soares, 2003).

Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster. Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital (Tanuri, 2000, p. 63).

Ainda segundo Caju (2005), em 1826, um decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores para nomeação e a abertura de escolas para meninas, entretanto, apresentando um movimento de exclusão das mulheres nos referidos exames.

Os arts. 7º e 12 assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.” “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º.” (Tanuri, 2000, p. 62).

Diferentemente de outros países da Europa, a formação docente no Brasil aconteceu de forma tardia. Antes de qualquer iniciativa de formação docente, o professor tinha sua introdução direta à sala de aula, sem passar por um processo

formativo. A primeira tentativa de construir um processo de formação ocorreu na lei de 15/10/1827, que impunha aos professores sem formação adequada a busca por consegui-la nas escolas das capitais arcando individualmente com os custos. No entanto, poucos esforços foram mantidos para que ocorresse essa formação em âmbito nacional (Tanuri, 2000).

O Brasil, nesse período, passava por uma grande efervescência no campo político-cultural de movimentos que lutavam pela descolonização efetiva do Brasil, como a Cabanagem, no Pará, a Sabinada, na Bahia, dentre outros. É nesse contexto que o Ato Adicional à Constituição, em 1834, cria Assembleias Legislativas Provinciais com atribuições de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), tornando-se responsável pela organização dos seus sistemas de ensino primário e secundário (Tanuri, 2000).

E então, assim, a primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, no município de Niterói, onde teve uma breve duração. Seguido por Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Este último organizou o ensino normal e estabeleceu normas para aqueles que pretendiam se candidatar à Escola Normal, pontuando como principais pré-requisitos: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”. Com relação ao professor, a escola normal deveria ser o centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos (Tanuri, 2000; Martins, 2009).

“Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (Tanuri, 2000, p. 64).

Até o momento da Proclamação da República, em 1889, praticamente quase nada se fez de concreto na educação brasileira e o governo provisório continuou tratando o sistema educacional com descaso (Caju, 2005).

Para Tanuri (2000), a criação e a manutenção de escolas normais pelo Governo Federal, como meios de influir no desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganharam força com o movimento nacionalista que se desenvolve a

partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a centralizar todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. Além da criação de Institutos de Educação, formando profissionais para atuarem no jardim de infância e na escola primária, nos cursos de especialização de professor primário e em habilitação de administradores escolares, pois os cursos de especialização e habilitação somente poderiam ser ministrados nos Institutos de Educação (Caju, 2005).

[...] os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (Tanuri, 2000, p. 76).

4.2 Ensino Superior no Brasil

Apenas décadas mais tarde houve uma importante descentralização governamental, operada pelo regime do Estado Novo, a qual conseguiu entender as especificidades de cada estado. Como apresenta Antônio Nóvoa:

Saliente-se tão só o grande equívoco que esta Reforma constitui. O nosso século da escola é uma longa sucessão de fracassos das “grandes” Reformas do Ensino, desde Passos Manuel (1836) a João Camoesas (1923). Em jeito de provocação, creio que é possível verificar que apenas um regime político, o Estado Novo, não caiu na tentação de fazer a Reforma do Ensino com R grande: ele terá sido, porventura, o único regime que teve êxito na sua estratégia, conseguindo ajustar o sistema educativo à medida das suas necessidades (Nóvoa, 1989, p. 449).

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas, na educação, por intensa atividade dos movimentos educacionais do país. É durante a década de 1920 que surge o Ministério da Educação e Saúde (MES) e o modelo federal de organização da universidade, com a criação das universidades brasileiras, de autoria de Francisco Campos, primeiro ocupante do MES e futuro ministro da Justiça de Vargas. Surge ainda um dos principais pontos desse movimento educacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em que se propunha uma análise da educação brasileira e uma nova política educacional. Com o Manifesto, a universidade é concebida numa função tríplice de criadora de ciências, com a investigação; de docência, ou seja, a transmissão de conhecimentos do que se pode chamar de ciência feita; e de popularização do conhecimento produzido,

através de ações de instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (Maçaira; Cordeiro, 2009; Mendonça, 2003; Mendonça, 2002).

Na década de 30, ocorreu um importante passo para a formação de professores e, futuramente, o processo de estágio foi adotado. Em 1931, através do decreto 19.852/31, é criada a faculdade de Educação, Ciências e Letras. No entanto, essa efetivação só ocorreu em 1939, dando origem a uma primeira dissidência entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Os alunos de cursos como Filosofia, Química e Matemática, ao concluírem o curso de bacharelado, poderiam cursar um ano do curso de didática, o que lhes renderia a formação de licenciados (De Castro, 1974).

O processo de industrialização no Brasil trouxe diversas mudanças econômicas que, sem dúvidas, influenciaram nas reformas do ensino, levantando a bandeira do ensino primário público, universal e gratuito, respingando, assim, numa reforma do ensino superior.

Consonante a criação e desenvolvimento da Escola Normal e as mudanças educacionais, temos a implementação do ensino superior no Brasil. Vale destacar os principais modelos de universidades que influenciaram as universidades brasileiras, principalmente o modelo adotado no curso de Ciências Sociais. As principais influências foram os modelos francês, alemão e norte-americano (Freitas, 2013).

O padrão francês napoleônico influenciou não só as universidades brasileiras como também inspirou as universidades tradicionais da América Espanhola. No final do século XIX, as universidades eram mal vistas pelos revolucionários franceses, pois eram tidas como “aparelho ideológico do Antigo Regime”. A fundação da Universidade Imperial da França trouxe um novo conceito ao apresentar o ensino profissionalizante para o Estado e o mercado, com forte controle do Estado e ainda a pesquisa científica submetida às metas da sociedade e do Estado, não exercendo uma tarefa primordial dentro do âmbito da universidade (De Paula, 2002; Freitas, 2013).

O modelo alemão surge com a Universidade de Berlim (1810) em reação ao imperialismo francês, sendo considerada a primeira universidade moderna, desempenhando um papel de autonomia, mesmo que dependa economicamente do Estado (Freitas, 2013).

Assim, podemos observar que a principal diferença entre os modelos citados é a questão de o modelo alemão ressaltar a importância da pesquisa na universidade e da dependência entre ensino, pesquisa e formação. Já o francês não trata a pesquisa como primordial, com uma formação profissionalizante e especializada (De Paula, 2002).

O modelo liberal americano de universidade, de cunho pragmatista, surge no final do século XIX. Buscando colocar a ciência a serviço do país e tendo como principal meta promover o desenvolvimento econômico com a universidade colocada a serviço das empresas, visando a partir disso promover o ensino e a tecnologia de alto nível. Assim, o modelo de universidade americana foi designado como multiversidade, integrando comunidades, sociedade e igualdade, ademais, atingindo vários níveis de educação (Felix, 2008).

Trazendo para o Brasil, temos a década de 30 como início da criação das licenciaturas nas faculdades de Filosofia, tendo sido a principal consequência da regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Constituindo-se, assim, na fórmula “3+1”, na qual as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (Pereira, 1999).

Neste contexto, surge, em 1939, o curso de Pedagogia. Inicialmente, criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil através do Decreto-Lei 1.190, de 4/4/1939, com a função de formar bacharéis e licenciados, iniciando o padrão de três anos dedicados às disciplinas de conteúdo (formação de bacharéis) e um ano do curso de didática (formando licenciados), o chamado “3+1” (Tanuri, 2000).

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato que deveriam seguir todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil. No entanto, não eliminou as escolas autônomas e não negou a iniciativa privada. A primeira universidade brasileira surgiu através do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. As três principais experiências universitárias desenvolvidas no Brasil, nos anos 1930, são: Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, e a Universidade do Brasil (UB), implementada, a partir de 1937, em decorrência da reorganização da antiga

Universidade do Rio de Janeiro (URJ). (Caju, 2005; Mendonça, 2003; Santos; Cerqueira, 2009).

Nesta década de 30, surgem as primeiras Instituições e Faculdades de Ciências Sociais no Brasil: em São Paulo, a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933; a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, que depois foi reestruturada para a Universidade do Brasil, com a sua Faculdade Nacional de Filosofia, no ano de 1939 (Caju, 2005, s.p.).

A partir desse período, a educação passa a sofrer novas regulamentações através das Leis Orgânicas, em uma tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, com o objetivo de fazer com que os alunos dessas últimas pudessem prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior (Caju, 2005).

Na segunda fase da Era Vargas, em 1943, o Ministro da Educação Gustavo Capanema entra em choque com o Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, posicionando-se fortemente contra a criação da UDF. O que resultou na absorção da UDF pela Faculdade Nacional de Filosofia, com a exclusão da Escola de Educação do seu bojo e, particularmente, dos cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária, que voltam a ser oferecidos no âmbito da Escola Normal de nível pós-primário. Com caráter nacionalista para a elaboração dos conteúdos e argumentos, Capanema perseguia finalidades patrióticas para o ensino secundário.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 09/04/1942, viria a consagrar para este tipo de ensino a dupla finalidade de formar a consciência patriótica e a consciência humanística como as bases da preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das atitudes e concepções espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo, como explicitava o próprio Capanema, na exposição de motivos com o qual encaminhou a Vargas o projeto da referida regulamentação (Mendonça, 2003, p. 167).

No fim da década 50 e início da década de 1960, ocorreram grandes questionamentos sobre a formação de docentes envolvendo a Prática de Ensino, o que se relaciona, também, ao aumento da rede escolar do Ensino Normal. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961)

não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, seguiu considerando a formação docente enquanto imitação, observação e reprodução de moldes teóricos existentes, tornando a prática docente uma reprodução e exercício de moldes preexistentes (Maçaira; Cordeiro, 2009).

Martins (2002) explica que, durante o ano de 1964, quando se inicia o regime militar, o movimento estudantil tornou-se foco de resistência e as universidades públicas foram mantidas sob vigilância constante. Entretanto, durante esse período, o governo promoveu uma reformulação e modernização do ensino no Brasil: instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, criou os institutos básicos, organizou o currículo em ciclos básico e profissionalizante, alterou o exame vestibular, aboliu a cátedra, institucionalizou a prática de pesquisa acadêmica e centralizou decisões em órgão federais.

No período da ditadura, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com a política econômica. Com isso, houve um salto no número de matrículas nas universidades, passando de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. As instituições de ensino superior privadas tornaram-se um grande negócio, ainda que com a exigência, estabelecida na reforma de 1968, do modelo único de ensino superior impondo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa – ainda que com poucos estabelecimentos de fato conseguindo instituir uma produção científica (Santos; Cerqueira, 2009; Martins, 2002).

Em seguida, a Lei 5.692/71 estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplando a escola normal e adotando a profissionalização como obrigatória para o segundo grau, transformando o magistério em uma das habilitações desse nível de ensino. A escola normal deixou de ser então “escola” ou “curso” e passou a ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Assim, suprimiram-se os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal, passando a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (Tanuri, 2000).

Segundo Martins (2002), a partir de 1970, com o conhecido “milagre econômico” aumentando a demanda pelo ensino superior, a política governamental para a área se deu pelo estímulo à criação de cursos de pós-graduação e à capacitação docente (PICD).

Em 1982, a Lei 7.044/82 deu fim à profissionalização obrigatória do 2º grau proposta na Lei 5.692/71, cujo principal objetivo era “propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Tal medida culminou na transformação da educação escolar em um processo de preparação profissional (Caju, 2005).

Ainda na década de 80, questionamentos a esse modelo e um processo de reestruturação dos cursos de formação se intensificaram. Com isso, foi criado o *Comitê Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*, o qual, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e que, nos anos 90, se transformou em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE). Então, através do Ministério da Educação, foi apresentada a proposta do Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), objetivando melhorias na formação do professor da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau, propondo o redimensionamento das escolas normais nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência (Maçaira; Cordeiro, 2009).

Já os anos 1990 puseram em debate a formação de professores com as diferentes concepções de mundo, de ser humano, de ser professor e de ser pedagogo. Seu maior marco trata-se da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96, de 20 de dezembro, na qual se propõem mudanças no nível superior, elevando, assim, a formação docente ao nível superior, podendo ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação (Bragança; Moreira, 2013).

Sistematizando, Tanuri (2000) traz que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceram que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62).

Assim temos, a partir da LDB, o seguinte quadro para a formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: a Escola Normal, de nível médio, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação. E também três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, o de Pedagogia e o Curso Normal Superior.

Acrescentando-se a aceitação de duas modalidades, ou seja: formação inicial, para aqueles que ainda não ingressaram na carreira; e “treinamento em serviço”, para os que já exercem a docência e ainda não têm a formação requerida (Bragança; Moreira, 2013).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, as principais mudanças relacionadas ao âmbito da educação foram: o vestibular, criado em 1911, dá lugar ao Enem (que ainda não se configurava como atualmente); ampliação do poder docente na gestão universitária; reestruturação do Conselho Nacional de Educação; criação de um sistema de avaliação de educação superior; e padrões de referência para organização acadêmica das IES (Cunha, 2003).

Em 2003, com o início do governo Lula, uma série de metas foram apresentadas para diferentes setores do país. No que diz respeito ao ensino superior, foi realizado, em um primeiro momento, um levantamento e análise a respeito do nível de ensino, sendo estabelecido o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pelo decreto de 20 de outubro de 2003, que ficou “encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Souza; Otranto, 2012).

Vale ressaltar, nesse ponto, que o GTI foi alvo de muitas críticas vindas das universidades federais, em particular das associações de docentes, por vislumbrarem no Decreto a tentativa do governo de tirar do Estado a obrigatoriedade de suas responsabilidades com a educação como um bem público. Com a divulgação do relatório do GTI, em dezembro de 2003, foi apresentado um diagnóstico reconhecendo a crise do ensino superior, atribuindo o problema à crise fiscal do Estado que afetava seus recursos humanos, manutenção e investimento.

Além de ter atingido, também, as instituições privadas, as quais se encontravam ameaçadas pelo risco de inadimplência e de um aumento de desconfiança em relação aos seus diplomas (Santos; Cerqueira, 2009; Brasil, 2003).

Após o documento com as orientações e resultados produzidos pelo GTI, o governo Lula estabeleceu inúmeras políticas públicas voltadas para a reformulação e a expansão de vagas no ensino superior, implementadas através de medidas legais. Assim, antes mesmo que a Reforma Universitária se tornasse lei, esta foi aos poucos sendo colocada em prática (Souza; Otranto, 2012).

A ampliação de vagas se iniciou ainda no ano de 2003 através do Projeto Expandir do MEC, com previsão de investimento de R\$ 592 milhões. O objetivo era expandir e interiorizar a educação superior, criando, até 2006, 10 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos campi. Os dados dos Censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram que, em 2003, quando se iniciou o Projeto, havia 121.455 vagas nas IFES e, ao final do Projeto, em 2006, alcançou-se o número de 144.445 vagas (INEP, 2003; 2006 *apud* Rodrigues; Souza, 2012).

Já no ano de 2005, pode-se destacar o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que foi instituído, em 2004, pelo governo federal, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, concedendo às instituições isenções de alguns tributos fiscais (Brasil, 2005). Souza e Otranto (2012) destacam ainda outras medidas: ampliação da educação à distância no ensino superior, a Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973, de 02/12/2004) e a Lei das Parcerias Público Privadas (PPP), regulamentada pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

Entre os anos de 2005 a 2010, ações importantes ligadas aos cursos superiores foram tomadas. As principais ações foram a instituição do sistema Universidade Aberta do Brasil, a continuidade do Programa Expandir, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

De acordo com o Ministério da Educação, o REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e refere-se a uma das ações que integram o PED (Programa de Desenvolvimento da Educação), tendo como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (Brasil, 2007).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos. O PNAES apoia a permanência de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica e que estejam matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os

estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (Brasil, 2010).

Além disso, temos o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, referente a um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores em instituições privadas na forma da Lei 10.260/2001. Embora tenha sido criado no governo FHC, substituindo o antigo Crédito Educativo, passou por algumas mudanças no governo Lula, atuando junto ao PROUNI, no qual as bolsas parciais de 50% foram complementadas com o financiamento do FIES (Santos; Cerqueira, 2009).

No ano de 2009, a fim de suprir a demanda por formar mais docentes em sociologia para o ensino médio, a Universidade Federal do Rio de Janeiro criou o curso de licenciatura em Ciências Sociais (Maçaira; Cordeiro, 2009).

Com a criação do seu curso de Licenciatura, num esforço articulado dos Departamentos de Antropologia Cultural e de Sociologia do IFCS com a Faculdade de Educação da UFRJ, abrem-se novas possibilidades para as Ciências Sociais, já que a Licenciatura constitui um canal direto de comunicação e influência entre o ensino superior e os demais níveis de ensino. O Projeto Pedagógico do curso prevê uma efetiva integração entre os conteúdos curriculares específicos das Ciências Sociais com a formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação. O principal efeito esperado da proposta é permitir uma consistente formação em Ciências Sociais, tal como já fazemos no Bacharelado, com capacitação para a pesquisa e a pós-graduação inclusive, na qual os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem sejam contemplados integralmente na formação do licenciado. (IFCS, 2016, online).

Handfas (2012) salienta que a criação de muitos dos novos cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior ocorreu devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No que tange às discussões acerca da formação do profissional de Ciências Sociais, encontram-se três principais modelos de formação do professor de Sociologia, apresentados por: modelo “3+1”, que oferece ao aluno cursar bacharelado em seu instituto de origem para, a partir do quinto período, cursar as

disciplinas pedagógicas, ao final tendo o diploma de licenciado em ciências sociais; modelo que integra, no mesmo curso, bacharelado e licenciatura, sendo opção do aluno integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada título; e o terceiro modelo, que separa licenciatura e bacharelado em cursos distintos.

Segundo D'Alecio (2014), historicamente os cursos de Ciências Sociais são caracterizados pela formação do bacharel (pesquisador) em detrimento do licenciado (professor), havendo uma valorização do saber acadêmico sobre o saber pedagógico. Entretanto, a abertura de cursos de licenciatura em Ciências Sociais busca atender à demanda do mercado após a alteração da lei e também visa fortalecer a formação de professores quebrando com essa preferência do bacharelado em detrimento da licenciatura.

A história da formação de professores no Brasil é constituída por uma grande descontinuidade de projetos. Desde a formação jesuítica até os cursos de licenciatura atuais, em muitos momentos, apresentaram-se opções distintas de formação a funcionarem concomitantemente, como a existência de cursos normais e cursos universitários (com licenciatura), quando ambos formavam o profissional da educação básica.

Os cursos de graduação, ao se constituírem de tal maneira, criam em suas estruturas curriculares um espaço para a docência em dissonância com o espaço do bacharelado. A formação como profissional da educação, ao longo de anos, tratou os estudos de didática, ensino e aprendizagem e também a história da educação como algo generalista, sem uma identidade científica única. O momento de transição e construção de novos cursos universitários que pensem a licenciatura como uma prioridade na formação acadêmica, levando-lhe um ensino mais específico dentro daquela prática pedagógica, torna-se uma alternativa que abarca todas as disciplinas do currículo mínimo, inclusive a sociologia. Seja na separação entre Bacharelado e Licenciatura ou na articulação de ambos, os saberes dessa nova etapa podem apresentar mudanças significativas na formação do Cientista Social.

4.3 O Ofício do Professor

Enfim, o que significa ser Professor? Trata-se daquele indivíduo que precisa ter conhecimento específico em determinada área para transmitir aos alunos

que, por sua vez, estão prontos para receber seu saber; é aquele indivíduo que entende a sala de aula como um momento de troca de saberes, é aquele que precisa ter bom senso, dar uma “boa aula”, ser simpático, ter empatia, fazer pesquisa, ser criativo, ter competência, ser um mediador... fazer capacitação continuada? Convido para uma reflexão sobre o ofício do professor.

Para Ens e Donato (2011), a denominada “sociedade do conhecimento”, na qual nos encontramos imersos, traz algumas implicações para o “ser professor” visto que, há uma complexidade na profissão que vivencia estado de constante tensão por conta dos desafios a ela inerentes.

Roldão (2007) aborda que a função docente evidencia a ação de ensinar. No entanto, o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, pois há distinção entre “professar um saber” e fazer com que quem escuta o saber professado possa, de fato, aprender algo.

Um dos mais destacados autores do campo da pedagogia para se compreender a relação entre a aprendizagem e o campo social foi o russo *Lev Semyonovich Vygotsky*. O autor em questão formulou principalmente sobre a construção da aprendizagem, partindo da lógica de que o conhecer humano se organiza socialmente, a partir das relações humanas e no contexto histórico. O homem, então, é ontologicamente social, ou seja, constrói sua própria história através de trocas com o outro, apoderando-se do que é produzido nesta relação como patrimônio cultural da humanidade.

Alaíde Vilote (2020), em sua dissertação de mestrado afirma que “[...] é pertinente salientar que a escola deve desenvolver o papel mediador, proporcionando atividades desafiadoras e estimulando acúmulo de conhecimento” (Vilote, 2020, p. 35). Nesse sistema de ensino, os papéis das pessoas dentro do processo de aprendizagem precisam ser bem definidos, mas não precisam ser rigidamente constituídos, ou seja, a figura do professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende e o estudante poderá ensinar na medida em que interage com outros alunos menos experientes no conteúdo que ensina. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem reúnem problemas e resoluções e começam a sistematizá-las, realizando, assim, a consolidação de novos conhecimentos.

O professor, nessa perspectiva, serve de guia e o estudante pode contar com o mestre que, ao adotar novos métodos de aprendizagem e interação social, realiza o trabalho de resgate da sua autoestima, fazendo com que todos os alunos

se desenvolvam e se voltem para suas próprias capacidades e potencialidades humanas de aprendizagem. Desse modo, é papel do professor estabelecer uma interação com os estudantes permeada pela relação de respeito mútuo e diálogo. Por outro lado, é importante destacar que a materialização desse método só é viável quando essa interação não é instituída e entrelaçada por preconceitos, sendo possível se constituir um conhecimento da realidade que possa apontar para estabilização de relações sociais como processo educativo e emancipador na relação professor e aluno, e vice-versa, no espaço da escola.

Continuando esta reflexão, Tozetto (2010) destaca que o professor precisa desenvolver habilidades críticas, pois é vital “[...] uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana” (Tozetto, 2010, p. 13).

Leandro Karnal (2012) tece considerações interessantes sobre o ofício do professor e nos diz que:

Profissão de resultados lentos, o magistério é quase imperceptível nos seus frutos ao final de um ano, ainda que eles existam. Falo daquela coisa pela qual todos os professores com 10 ou 20 anos de trabalho já passaram. Encontrar um aluno, muitas vezes que lhe deu um trabalho louco, dizer a você numa esquina da vida: “suas aulas me marcaram para sempre”. Um aluno meu que brigou muito comigo no ensino médio me disse exatos 20 anos depois, num reencontro: “queria que meus filhos tivessem aula com você”. Bem, não conheço os filhos dele e isso pode até ser uma forma sofisticada de vingança póstuma, mas, quero entender que ele julgou importante ter tido aula comigo e queria que seus filhos, seu bem mais precioso, tivessem a mesma experiência. Minha ação foi compreendida nos seus objetivos... vinte anos depois. Superadas provas, superadas tensões, superadas as brigas por disciplinas (ou por drogas ou por violência e outras coisas), surge uma visão mais clara do que eu proponha.

O centro da reflexão talvez seja este: o brilho de ser professor é a nossa relevância. Não existe sociedade sem aulas. Não é possível fazer nada no mundo sem professores. Todos os médicos, engenheiros, políticos, operários especializados foram, por alguns ou muitos anos, alunos. Todos tiveram professores. Trata-se, portanto, de um exército invisível. Vemos as obras prontas: o paciente curado, a máquina construída, o texto escrito e esquecemos que, atrás de cada autor, há um professor. Somos a malha invisível que dá coesão social. (Karnal, 2012, p. 131).

Um pensador do Iluminismo americano, Benjamin Franklin, dizia algo muito profético no século XVIII: “Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei”. O desafio é envolver. Mas não apenas envolver o aluno, envolver minha vida para que eu a sinta significativa, importante, transformadora e útil. Ensinar é envolver e, para envolver, eu preciso tecer esses fios entre meu saber, minha prática profissional e minha vivência como pessoa e cidadão (Karnal, 2012, p. 138).

5 O ESTÁGIO CURRICULAR NA ÓTICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Este capítulo tem por objetivo adentrar nos aspectos inerentes ao processo de estágio no Brasil, buscando realizar um panorama sobre como é construída essa dimensão na formação inicial do futuro professor de Sociologia. Mostrando, também, como esse processo se insere nos cursos de formação de professores como um todo. Além de entender a construção do processo de formação de docentes com o passar dos anos nos espaços acadêmicos.

5.1 O Estágio na Formação Docente

O estágio supervisionado como prática formativa institucionalizada foi iniciado na década de 40, mais precisamente no ano de 1942, através da lei orgânica do ensino industrial, mediante o decreto de Lei nº 4.073 de 30 de janeiro. Essa lei, apesar de introduzir a prática do estágio nas formações acadêmicas, traz consigo um conceito muito diferente do que vemos hoje. Os artigos 48 e 49 exemplificam essa situação, ambos demonstram que, apesar de introduzir uma formação supervisionada ao futuro campo de trabalho, essa experiência se restringe à formação secundária e não aos cursos superiores. Tal fato representa o quanto a formação superior ainda estava distante da vida acadêmica da maior parte dos brasileiros.

Art. 48. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. (Renumerado pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 1942)

Art. 49. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos. (Renumerado pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 1942). (Brasil, 1942).

O estágio, mesmo em sua primeira inserção na universidade, continuou a ter um caráter empresarial e industrial. No ano de 1967, foi instituído pelo ministério de trabalho e previdência social a portaria de nº 1.002. Tal portaria firmava em seu Art. 1º: “Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial” (Brasil, 1967).

A portaria foi, portanto, relevante no que diz respeito à delimitação de carga horária e sendo ele remunerado. Além disso, implementou distinções do

regime de estágio em relação aos regimes de contratos de trabalho, especificando a duração do período de estágio e sem vínculo empregatício.

Podemos perceber que, durante algumas décadas, o estágio, apesar de ter sido progressivamente reelaborado, manteve seu papel de formação de mão de obra industrial, não abrangendo outros setores produtivos. A sua introdução na formação superior dialoga com a formação também para indústria, mantendo sobretudo um critério de formação prática. A década de 70 foi fundamental para o início de uma mudança nessa perspectiva de formação educacional.

Por meio da LDB 5.692, de 1971, o ensino passa a estruturar a educação de uma nova forma. A partir desse momento, mudanças importantes são realizadas, como a extensão da carga horária do ensino secundário, a adição de novas disciplinas (como Educação moral e cívica, Educação física e Educação artística) e a profissionalização do ensino secundário. Esta última foi determinante para o processo de estágio (Araújo, 2011).

Com a obrigatoriedade de mão de obra qualificada para as disciplinas, surge a necessidade de aprimoramento de seu processo formativo. Ainda que, nesse momento, a demanda por profissionais com formação superior fosse pequena, a presente lei criou alguns requisitos básicos necessários para o exercício da atividade professoral.

Dentre esses requisitos, por exemplo, tínhamos a limitação da docência a uma determinada faixa de ensino, de acordo com o grau de formação do docente. Para lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau era necessário a formação mínima de 2º grau ao professor. Podendo ser estendida à 6ª série do ensino básico caso o docente possuísse formação de quatro anos. Para o professor que lecionasse da 1ª à 8ª série do 1º grau seria cobrado como formação básica ter cursado a graduação. Caso o professor obtivesse formação adicional de um ano, ele poderia lecionar até as turmas de 2º ano do 2º grau. Por fim, era cobrado, como requisito mínimo para lecionar ao longo de todo o 1º e 2º graus, a formação em licenciatura plena (Tanuri, 2000).

No ano de 1975, foi criada a lei que regulamentou o estágio para estudantes da rede pública federal e dos cursos profissionalizantes. A lei nº 75.778 teve poucas inovações em relação à anterior. Porém, ela foi a primeira a especificar o momento em que o estágio deveria ocorrer. Em seu artigo segundo dizia: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de

proporcionar experiência prática na linha de formação devendo o estudante, para esse fim, estar frequentando um dos dois últimos períodos.” Entretanto, apenas no ano de 1977, surge a primeira lei exclusiva de estágio, sendo esta decretada no ano de 1982, como a lei que determina os campos de atuação pertencentes ao estágio (Colombo; Ballão, 2014).

É importante salientar esse decreto pois foi o que regeu durante mais de uma década o funcionamento do estágio curricular no Brasil. Esse período também teve pontos importantes a serem inseridos na experiência formativa dos futuros docentes, como, por exemplo: as quantidades mínimas de períodos de estágio, a inclusão do aluno estrangeiro tendo condições equiparadas às dos alunos nativos e a necessidade da presença do estágio no plano pedagógico da instituição de nível superior. Ainda que possuindo limitações, a lei passa a desenhar a atividade de estágio como uma relação mais profunda entre instituição acadêmica formativa e campo de trabalho.

Segundo Colombo e Ballão (2014), em 1994, o estágio passa a abranger também os alunos com algum tipo de deficiência e, em 2000, ocorrem também algumas mudanças. Todavia, somente no ano de 2004, o estágio começa a designar uma função que vai além do exercício profissional. Nesse momento, é incluído como funcionalidade do estágio o desenvolvimento do processo de socialização e do exercício da cidadania. O estágio passa, aos poucos, a deter um desenvolvimento de cunho mais didático e a envolver um grau maior de metodologia de ensino do que somente o interesse empresarial e industrial que marcou seu nascimento no Brasil.

Com a lei de 25 de setembro de 2008, sob o número 11.788, o estágio como prática dá um passo ainda maior para sua definição enquanto atividade formativa, dissociando-se ainda mais do vínculo empregatício e firmando uma relação mais sólida com os currículos acadêmicos.

Segundo Tardif (2012), a LDBEN é imprescindível para ressaltar a importância da prática de estágio na atualidade. A partir do ano de 2006, a proposta de estágio tem como objetivo dar a oportunidade ao graduando de desenvolver competências como a observação, a pesquisa, o planejamento e a execução das teorias pedagógicas. Além de proporcionar a aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Portanto, o estágio é um momento em que se conjuga de forma ímpar a relação entre teoria e prática. É neste espaço de aprendizagem, a sala de aula, que

o estagiário é instrumentalizado e burilado para ter a experiência inicial de estar frente a uma turma de alunos. Para o professor é um momento de reflexão sobre sua prática docente, em um local onde sente a importância de repassar para o licenciando os mínimos detalhes de seu ofício, é momento para a consciência de que esta é a primeira experiência do aprendiz no mundo do trabalho e, ainda, que, através dessa experiência, começa a se construir um professor.

5.2 O Estágio Escolar pela ótica dos docentes

A pesquisa realizada com os professores do Colégio Pedro II também aconteceu ao longo do mesmo período exposto anteriormente e contou com 5 (cinco) professores funcionários federais concursados e todos recebem ou receberam estagiários ao longo dos anos que atuam no colégio. Os professores responderam a algumas perguntas que visavam sobretudo um entendimento acerca da relação que tinham com o processo de estágio e com os estagiários. Para compreender melhor o que pensam esses professores sobre o estágio, o questionário destinado aos professores lhes propunha responder:

- O que os professores pensavam sobre a prática do estágio;
- Quais benefícios o estagiário poderia trazer para o professor em sua aula e para a sua formação profissional;
- Quais atividades eles propunham para os estagiários; e
- O que eles mudariam ou adicionariam a essa experiência.

Para entender mais sobre cada um dos entrevistados, lançou-se um olhar sobre o corpo docente. Todos os professores do grupo eram formados em Ciências Sociais e todos possuíam mestrado na área. Dentre os professores entrevistados, temos o professor Roberto, formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a professora Tayana, formada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e a professora Rita, formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Além dos professores Samuel e Vicente, formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O grupo de professores pesquisados demonstrou ter experiência na docência, todos já haviam lecionado em, pelo menos, duas outras escolas. A professora Tayana, que do grupo era a professora que exercia a docência há menos tempo, já lecionava há 8 (oito) anos. Em relação ao tempo lecionando nesta

instituição, com exceção do professor Samuel, que estava há 2 (dois) anos no colégio, todos os outros professores lecionavam há no mínimo 5 (cinco) anos. O professor Roberto foi o único entrevistado a relatar já ter lecionado também no ensino superior.

Um dado observado ao analisar as informações refere-se ao fato de que, apesar de todos os professores possuírem experiências em outras escolas de redes de ensino diferentes, como a rede estadual e as escolas particulares, somente o professor Roberto recebeu estagiários em suas turmas em outras escolas.

O primeiro tópico, referente às impressões dos professores sobre a prática do estágio, foi fundamentado em duas perguntas sobre o tema. A primeira pergunta foi: *Qual a sua concepção do estágio para a formação do licenciando?*

Para o professor Vicente: “O estágio é importante, pois aproxima o licenciando para as questões práticas e o cotidiano da instituição”. O professor Roberto afirmou também que “o estágio reforçou a experiência prática e a importância de uma experiência pedagógica”. Para a professora Tayana, “trata-se de um momento fundamental para o contato ‘com o chão de fábrica’ e de aprendizado sobre como os conceitos e a linguagem acadêmica são traduzidas para o diálogo com os estudantes do ensino médio”. A professora Rita tratou essa etapa “como o início da carreira de professor e o ambiente responsável por socializar o indivíduo em uma nova realidade onde prepara o licenciando para novos desafios.”

Esse espaço também foi lembrado como um importante motivador para a profissão, se, para o estagiário Paulo, “Boa parte dos alunos não queriam ser professor”, o docente Samuel afirmou que, nesse espaço, o licenciando “pode se descobrir professor”.

A segunda pergunta foi: *Você acredita que o estágio é importante para a formação do professor regente de Sociologia?* Essa pergunta demonstrou uma divergência considerável acerca da importância do estágio pela ótica dos professores da instituição. A maior parte acredita que é um momento de interação com o outro, uma forma importante de autocrítica. Para o professor Roberto: “esse processo é importante, pois o então licenciando pode trazer contribuições advindas do contato com a licenciatura”. Já a professora Rita afirmou que é bastante comum que o “professor do colégio mais ofereça do que receba”. Para ela, “muitos alunos não se dispõem a contribuir nas aulas”. Por outro lado, “quando essa contribuição

ocorre, o ato de compartilhar boas práticas e conhecer novas justifica a importância do estágio”.

Ainda tentando compreender de maneira mais aprofundada a relação desses professores com essa prática e com esses estagiários, o segundo tópico envolve a relação individual de cada professor com os estagiários. A pergunta remete à possibilidade da presença do licenciando trazer algum benefício à sua formação. De modo geral, dois argumentos foram usados de maneira quase unânime. O primeiro se refere à importância de outro profissional da área para estabelecer uma troca de conteúdo e um retorno sobre a qualidade do trabalho em sala de aula. O segundo diz respeito a estabelecer um contato com os conteúdos acadêmicos.

Segundo a professora Rita: “O licenciando estimula um questionamento constante das práticas pedagógicas e das relações em sala de aula, ao mesmo tempo em que vincula o professor da educação básica com a academia, trazendo leituras e debates próprios ao ensino superior”. Vicente reforçou a ideia de uma possível resposta da sua prática docente: “Gera um retorno, uma reflexão das aulas, o que gera um acúmulo da prática pedagógica”. Samuel afirma que essa prática é constante: “Sempre existem trocas de saberes”.

O tópico seguinte diz respeito às atividades propostas pelos estagiários. O professor Roberto, ao longo de sua entrevista, informou existir um protocolo de atividades que podem ser pedidas aos estagiários, delimitadas por diretrizes estabelecidas pelo departamento de Sociologia, pensando uma forma de inserir o estagiário em sala de aula e propor atividades que pretendem sistematizar essa participação. Segundo Roberto: “Existe um protocolo por parte do departamento, que apresenta os limites institucionais de atuação. A ideia é que o estagiário além de acompanhar as atividades rotineiras, como reuniões, aulas e orientações de monitoria, possa participar do espaço de produção do material pedagógico, de propor atividades sempre em concordância com o professor”.

Dentre as atividades citadas como as principais solicitadas, além de participar ativamente das aulas, as mais comuns foram auxiliar na criação de exercícios, questões de prova, pedirem leituras de textos, contribuir com charges, vídeos, questões e outros materiais que possam ser utilizados em sala de aula. Ao final do estágio, os professores costumam ceder um tempo de aula para que o estagiário ministre uma aula para a turma, com a presença do professor de sua

universidade responsável pela disciplina de estágio. Dentre os materiais didáticos utilizados em sala foram listados “memes”, charges, filmes, vídeos, textos e até gráficos. Os estagiários também auxiliam nas orientações de monitoria, momento semanal destinado para sanar as dúvidas dos alunos do Colégio Pedro II.

Uma característica marcante de tal instituição é a organização frente a este processo. Ao conversar com os estagiários sobre a realização das atividades em outros estágios, notou-se que, em outras instituições, a participação do estagiário era limitada à vontade do professor, que delimitava os papéis e funções exercidas pelo graduando. No Colégio Pedro II, essa função é institucionalizada. Ainda que não seja o mesmo professor, as funções exercidas são quase sempre as mesmas.

O último tópico versa sobre o que cada professor pensa poder melhorar no processo de estágio: *Existe algo, alguma atividade ou experiência que você gostaria de acrescentar na prática do estágio? Se sim, quais seriam e quais limitações para que isso ainda não tenha ocorrido?* As conclusões e ideias para a melhora da prática do estágio foram as mais diferentes possíveis.

Para a professora Tayana, o estágio deveria envolver mais responsabilidades: “O estágio poderia ser mais responsabilizado e implicando no andamento das aulas, contribuindo com mais estudos e mais intervenções. Ainda temos uma cultura do estágio ‘passivo’ que dificulta essa mudança”.

A ideia de que o estagiário possa, além de ter um papel mais significativo, gozar de uma autonomia maior também se fez presente para o professor Roberto: “O estágio oferece uma experiência bem rica no Colégio Pedro II, talvez deva ter uma autonomia maior em relação à atuação na sala de aula. Por exemplo, se o professor sair para um congresso ou palestra, o estagiário poderia conduzir uma atividade previamente pensada por ambos os professores efetivos e estagiários”. Ele ainda complementa dizendo que “esses são uns dos limites do estágio, se referindo ao estagiário não poder, em nenhuma hipótese, assumir (com exceção da aula avaliativa, também chamada de aula de regência) ou substituir o docente em casos esporádicos”.

O professor Vicente afirma que uma única aula de regência não é capaz de avaliar o estagiário. Segundo ele, “o estágio deveria ser mais debatido entre o colégio – instituição/ licenciatura”. Para que o graduando possa ter uma avaliação mais justa, ele afirma que: “Uma avaliação ‘estanque’ no final do estágio não é

capaz de avaliar o resultado, o acúmulo de conhecimento, o processo como um todo”.

A professora Rita viu uma maior necessidade de inserir o estágio em outras tarefas, para além do espaço escolar: “Gostaria de inserir mais atividades fora da escola, com acompanhamento em visitas pedagógicas”. Para Rita, o espaço escolar é limitante para desenvolver uma série de atividades, pois “Apesar de a escola oferecer atividades que quebrem esse paradigma como passeios, visitas culturais dentre outros, o estágio se restringe à sala de aula”. Samuel foi o único professor a afirmar que o estágio da forma que ocorre cumpre totalmente com a função estabelecida e acredita não ser necessário acrescentar nada a essa experiência.

O estagiário foi, por algumas falas, tratado como um elo entre a licenciatura e a docência. A troca de experiências e de leituras referente a esse contato se mostrou bastante relevante no discurso de alguns professores. De modo geral, a relação é tratada como profissionalmente muito boa por parte dos licenciandos. A troca de experiências com mais de um professor se mostrou também bastante significativa por ampliar a diversidade de olhares sobre a prática docente.

A ideia de “transposição didática” de Yves Chevallard (1998) também foi acionada direta e indiretamente nas entrevistas. O espaço docente, por meio da mediação de um professor de ensino médio com experiência docente, favorece os estagiários que tenham o referido processo. A ideia de “transposição didática” se refere à capacidade de um docente de saber ensinar um determinado conteúdo.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1998, p.39).

Dentro do curso de licenciatura esse processo passa por uma transformação do conteúdo acadêmico em um conteúdo escolar. Muitos dos professores e gerações recentes a entrarem na graduação não tiveram, em seu ensino médio, Sociologia, logo, o espaço do estágio acaba sendo, para muitos, a principal referência de como o conteúdo apreendido em anos de universidade pode se encaixar em uma turma de ensino médio.

Torna-se evidente, após as entrevistas, que receber estagiários docentes requer um trabalho extra para o professor. Este, além de desenvolver suas atividades cotidianas, ainda necessita se preocupar com seus estagiários, acompanhar leituras, orientar seus passos em sala de aula e diversas outras atividades. Por conta disso, não é raro encontrarmos professores que não queiram receber estagiários. Por outro lado, o professor regente apesar de desenvolver um trabalho não remunerado, pode, através dos estagiários, ter uma aproximação com a Academia e suas produções, o que traz uma reciclagem a sua própria bagagem profissional. Também é importante destacar o fato de que a presença dos jovens estudantes pode proporcionar um processo de troca de saberes, um momento de ouvir críticas construtivas e aprimorar seu trabalho.

É uma experiência enriquecedora tanto para os estudantes, quanto para os professores.

5.3 O Estágio Curricular avaliado pelos estagiários

De maneira geral, as observações e as perguntas dizem respeito a compreender o que pensavam os alunos sobre o estágio, quais suas expectativas e temores sobre prática docente e também estimulá-los a falar um pouco sobre suas vivências nesse período de aprendizado. Busquei compreender se existia um imaginário comum aos estagiários e entender como o estágio do Colégio Pedro II se encaixa nesse processo.

Iniciei a pesquisa perguntando quais foram as motivações para a escolha do Colégio Pedro II como campo de estágio, o que significava o estágio para eles e também quais suas percepções. As respostas traduzem a importância que os alunos atribuem a esta instituição de ensino e à necessidade do conhecimento prático.

Ao falar sobre o estágio, as respostas foram bem similares, com exceção de Jéssica, que acreditava ser um momento de estranhamento por parte dos alunos. Emílio afirma que buscava ter a experiência de adentrar em uma instituição de ensino que fornecesse um ensino de qualidade, o qual ele não havia conseguido alcançar quando estudante da educação básica. Como se refere neste trecho:

E eu sempre entendia o Pedro II como uma escola de qualidade. Então, assim, quando eu pude escolher pra fazer estágio supervisionado de Ciências Sociais I, II e III e IV... a oportunidade de fazer no Pedro II, eu o

escolhi justamente por isso. De estar num ambiente de qualidade que eu não estaria, que eu não estive ainda, de ver e saber o que era um ensino bom, que acaba se sobressaindo em relação aos outros e sendo na esfera pública... né? Eu tive a intenção de saber como funciona, como são os segmentos, como são os professores (estagiário Emílio).

Para os entrevistados, antes de iniciarem o estágio, esperavam que essa fase fosse algo mais teórico e passivo, um período em que o graduando assistiria aulas de um professor da educação básica e atuaria apenas como ouvinte.

Ao serem perguntados se esta visão mudou depois de iniciar o estágio, as respostas foram as mais diversas. Paulo, mesmo tendo estudado naquela instituição, demonstrou ter sido surpreendido com as atividades exercidas, ao relatar:

O que eu penso é que talvez a questão... é o que eu falei, de não ser tanto um espectador, porque tem a parte de produção mesmo... então... elaborar questão de prova, acompanhar as reuniões de rps... e também acompanhar as questões que estão por trás também do trabalho do professor, que não é só ali na sala de aula, né? Não é só no momento de sala de aula que o professor está atuando (estagiário Paulo).

Para Silvano, o Colégio Pedro II se tornou uma opção por ser um local de menor burocracia do que as escolas da rede estadual, no entanto, estava receoso e apreensivo sobre a aula de regência, momento em que o estagiário deveria dar uma aula e ser avaliado pelo professor universitário responsável pelo estágio.

Mas, assim, de começo eu não queria não. Como te falei, eu achava que quando chegasse a prova aula, que é o momento quando aplicamos uma aula, pra ser avaliado, eu pensava que não ia dar certo. Eu tinha uma visão... não que a escola seria negativa pra mim, mas que eu não iria corresponder à expectativa da escola.

Eu acho que nem partia das outras pessoas, mas era insegurança que partia de mim, né? Foi como eu já falei, eu tinha medo de dar uma aula. E, durante a aula, de me mostrar inferior ao conteúdo do professor, ou até mesmo minha dicção, sei lá. Ou algum erro de português que eu poderia cometer durante a aula (estagiário Silvano).

Para os outros estagiários, essa questão da prova aula não surgia como algo tão importante. Segundo Emílio, o que lhe chamou a atenção no colégio foi a liberdade da qual os alunos usufruíam em sala de aula e na instituição como um todo. Ele esperava um ambiente mais conflitante. Gustavo entendeu que, naquele espaço como estagiário, conseguia perceber o papel do estagiário na sala de aula, coisa que antes ainda não havia chamado sua atenção. Para ele, “o estagiário interfere em sala de aula contribuindo para a atividade do professor e intermediando

com os alunos”. Antes do estágio, ele não visualizava essa relação. Jéssica imaginava que os alunos estranhariam os estagiários. No entanto, isso não aconteceu:

Eu achava que os alunos iriam me estranhar, porque, no meu colégio, de vez em quando iam, não era sempre, mas de vez em quando iam uns estagiários. E a gente acabava estranhando, mas a gente no começo os ignorava também, mas nós terminávamos ficando acostumados com estagiários (estagiária Jéssica).

De maneira geral, pôde ser percebido, no trabalho de campo, por parte dos alunos, que a formação do docente seja algo que envolva a prática em sala de aula. O período de estágio foi visto como um importante catalisador desse processo e que, em diversos momentos, auxiliou os estagiários a se sentirem mais seguros frente a suas atuações futuras como professor. Paulo ressaltou a importância do estágio para que esse processo estivesse ocorrendo, afirmando que:

Preparado totalmente não, assim... tô ficando, eu acho que... falando especificamente do estágio, te traz uma tranquilidade, pelo menos pra mim trouxe uma tranquilidade maior de, pelo menos, não cometer tantos erros ou de não fazer tantas besteiras. Mas acho que te dá diretrizes, é importante... determinado assunto ou determinado tema ou a abordagem de determinada turma tem que ser diferente (estagiário Paulo).

Para Monteiro (2000),

[...] durante as atividades da Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem. Ele/ela é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno (Monteiro, 2000, p. 141).

Assim como Paulo, Jéssica ressaltou a importância do estágio em sua formação e relatou que hoje sua dificuldade giraria em torno de não estar atualizada em todos os conteúdos escolares do currículo de Sociologia, mas que isso seria resolvido com um estudo prévio desses conceitos e conteúdo. Já que, segundo ela, “Talvez eu nunca tenha parado para estudar um conteúdo específico pra dar aula sobre aquilo e talvez por isso eu não tenha essa certeza de que eu conseguiria dar uma aula. Assim sem um estudo prévio”.

Em determinado momento da entrevista foi perguntado aos estagiários se eles se percebiam preparados para iniciarem a docência. Com exceção de Emílio, que afirmou se sentir preparado, pois a docência se trata de um sonho construído no

ensino médio, ou seja, durante anos ele se planejou lecionando, todos os outros responderam estar em processo de preparação. Segundo Emílio, ele se sentia preparado “Porque é uma questão que eu fico o tempo todo pensando, pra dar aula, o tempo todo não, mas a maioria das vezes eu fico pensando em como dar o conteúdo, como ter didática, sabe?”

Apesar de quatro dos cinco estagiários responderem que se veem em um estado de preparação devido ao estágio, as suas inseguranças frente à atuação como docente foram bastante variadas. Gustavo afirmou que, apesar de sentir uma evolução na sua preparação como professor, se sente inseguro frente à postura de enfrentamento em sala de aula: “O que eu acho mais difícil do magistério é o exercício da autoridade e a legitimação do aluno da sua autoridade. Acho que esse é o meu maior desafio, até porque eu nunca dei aula aqui pra turmas regulares, de ensino médio”. Ele também ressalta uma possível diferença do exercício da autoridade nessa escola e em outras da rede estadual: “aqui é uma realidade particular que a gente não pode generalizar né?”

Para Mezzari, Frota e Martins (2011):

Os trabalhos em equipe favorecem a formação de valores éticos, além de possibilitar a aceitação das diferenças (culturais, políticas, econômicas, sociais e religiosas), tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na comunidade. Isso contribui para o aprendizado significativo, uma vez que os alunos trocam informações entre si, testam experimentações e discutem os resultados, de modo a elaborar conclusões, mostrando, por meio da prática, o conteúdo aprendido, ao mesmo tempo em que constroem referências para a vida (Mezzari; Frota; Martins, 2011, p. 108).

Trabalhos como os seminários ganharam lugar de destaque entre as entrevistas. Todos os graduandos entrevistados citaram ao menos uma atividade em sala que envolvia métodos não tão convencionais, como apresentações com cartazes e uso de projetores. Paulo disse que “houve uma atividade bastante interessante onde a professora decidiu dividir a sala em pequenos grupos, a fim de retratar as funções exercidas em uma fábrica”. Segundo ele, cada funcionário exercia uma função, tinha uma carga horária específica e um salário. Ao fim da atividade, a professora se utilizava da alegoria para exemplificar o conceito de mais-valia.

Ela fez uma roda e propôs um jogo, que ela fez uma fábrica de ... uma linha de produção de sapato. Então... uma coisa assim, a ideia era essa e eu acho que foi muito legal porque a turma ficou muito engajada e ela

conseguiu passar o conteúdo de trabalho... começando pela mais-valia... E foi bem legal... a turma se engajou bastante... eles estavam muito interessados... parece que deu um estalo quando ela terminou a atividade e que eles falaram sobre os conceitos: "Putz é isso então". Fez todo sentido pra eles, acho que foi bem legal (estagiário Paulo).

Ele ainda reforçou a importância que essa atividade teve para a compreensão de tal conceito: "Vê isso, uma coisa que às vezes é bem distante, é complicada, chata, é difícil, e eles 'putz...é fácil então'. Foi muito bom. Bem didático".

Gustavo, em sua entrevista, citou uma experiência bastante incomum com uma das professoras, que apresentou resultados significativos segundo a sua observação da turma. A professora fez uma atividade para tratar sobre o tema do racismo e, para isso, tentou estimular a autocrítica dos alunos sobre o assunto.

Ela colocou uma música e ela foi fazendo assim, foi dançando e foi falando assim: "vamos se soltar, vamos relaxar um pouco e tal". Aí ela foi falando: "vamos, repetindo comigo: Eu sou lindo!; Eu sou inteligente!"... Aí, em um certo momento, ela falou: "Eu sou racista"... todos ficaram meio que em choque na sala de aula. No decorrer dessa atividade, ela foi explicando para a sala, como, para a superação do racismo, precisa ter primeiro uma assunção do racismo. É necessário. Aí ela falou sobre uma pesquisa que as pessoas identificam a presença do racismo, mas não se reconhecem enquanto racistas. E esse foi o gancho que ela usou... estava todo mundo repetindo o que ela falava, mas quando ela falou do racismo, houve o corte. Ela disse que "quis exemplificar, na sala, como as pessoas não se reconhecem como racistas, embora exerçam esse racismo diário" (estagiário Gustavo).

Posteriormente, a professora utilizou-se das explicações dessa aula para introduzir os conceitos de racismo de "Marca" x racismo de "Origem" de Oracy Nogueira.

Interessava entender a relação que os estagiários tinham com seus professores regentes. Ficou definido como professor regente o professor que os acompanharia na aula de regência e de quem, ao longo do estágio, eles assistiriam a um número maior de aulas. Dentre os estagiários, o número de professores acompanhados variava de dois a cinco. No entanto, todos tiveram um professor regente com quem conviviam mais tempo em sala de aula, além de auxiliá-lo no exercício de mais atividades fora dela. A experiência com esse professor regente pode ser fundamental para o funcionamento do estágio, pois as atividades oferecidas aos estagiários variam de acordo com cada professor regente, bem como o quanto de participação e atividades cada aluno terá.

Os cinco estagiários foram divididos entre três professores regentes diferentes. Apenas Gustavo ficou, ao mesmo tempo, com dois professores por um

período equiparado. Paulo e Emílio acompanharam a professora Tayana, Jéssica acompanhou o professor Samuel, Gustavo acompanhou os dois professores ao mesmo tempo e Silvano acompanhou a professora Rayane. Apesar de haver outros professores na escola, apenas esses foram responsáveis por acompanhar mais de perto o trabalho dos estagiários. Segundo relatos, isso se deve muito pela disponibilidade de horários dos estagiários e dos professores. Anteriormente, os dias de aulas da disciplina de Sociologia eram sempre os mesmos (terça-feira, quinta-feira e sábado) isso facilitava na hora dos alunos montarem suas grades de horário na universidade. Atualmente, é comum encontrar professores de Sociologia com tempos divididos ao longo da semana, no entanto, nas reuniões semanais todos se encontram no mesmo dia.

De maneira geral, a relação de todos os estagiários com seus professores regentes se mostrou muito boa. As entrevistas e conversas com os estagiários foram realizadas sem os professores por perto. As ponderações feitas quase sempre giravam em torno das diferenças metodológicas.

A primeira pergunta foi a respeito da relação com o professor regente. A professora Rayane foi descrita como “atenciosa” por Silvano e sua posição foi descrita como de alguém que está sempre próxima para “ouvir opiniões e dar dicas”. O professor Samuel foi descrito como “ótimo” por Jéssica e Gustavo. A professora Tayana chamou a atenção dos estagiários pela forma como ela os insere nas atividades escolares. Para Paulo, ela é uma profissional “incisiva” no “bom sentido”, como ele afirma, se referindo à forma como ela exerce sua metodologia. Segundo ele, a professora sempre deixa claro para os estagiários a importância e a relevância dos recursos que estão sendo utilizados em sala, como dinâmicas, trabalhos e filmes. Para Emílio, a professora sempre solicita a “ajuda” dos estagiários para criar questões de provas e organizar atividades em sala de aula. Segundo ele, Tayana sempre leva muito em consideração a participação dos futuros docentes.

Um ponto importante a se destacar é referente a praticamente todas as visitas de campo que fiz: presenciei reuniões entre os professores Samuel e Tayana com os estagiários, quando trabalhavam autores e produção de material que futuramente seria utilizado em sala de aula. Os estagiários liam textos, em geral capítulos de livros, e depois debatiam com professores regentes, o que demonstra uma proximidade de ambos e um alinhamento de trabalho docente.

Os estagiários costumavam ler textos e livros e, quase todas as tardes em que estive presente, havia uma troca de experiências, de pontos de vista em torno de conceitos sociológicos. Ao final do período de estágio, é necessário que os estagiários deem uma aula para o professor que mais os acompanhou junto do professor responsável da sua universidade. Em conversas, principalmente sobre temas como o feminismo contemporâneo e a luta de classes, certos recortes e ideias eram pensados também com a ideia de propor um tema para essa aula dada pelos estagiários.

Os estagiários, de maneira geral, puderam assistir às aulas de outros professores de Sociologia, ao todo eram seis professores presentes na instituição. No entanto, a maior parte dos relatos evidencia que esse contato foi muito breve. A maioria dos estagiários, por terem acompanhado ao menos dois professores de forma assídua, puderam realizar comparações e tirar aprendizados dessas diferenças.

Jéssica contou, em sua entrevista, que foi uma exceção. Ela cita sobre ter tido pouco contato com as professoras que não eram suas supervisoras, devido ao pouco tempo que tinha disponível na época, mas essas professoras foram “super-receptivas”. Relata sobre constantemente ser convidada a frequentar as aulas dessas professoras: “Elas sempre falavam que se a gente quisesse estar nas aulas delas a gente podia ir”. Isto demonstra um interesse dos professores pelos alunos estagiários.

Paulo, por outro lado, conseguiu acompanhar os professores Samuel, Roberto e Tayana. Para ele, essa experiência pôde ressaltar diferenças significativas nos andamentos das aulas, mas também ressaltou uma característica peculiar da instituição, o alinhamento pedagógico. Segundo ele, existia uma interação importante entre os professores, o que influenciava na construção do conteúdo de forma coletiva, mas dando espaço para a individualidade dos professores.

Eles têm uma mesma linha pedagógica, isto é, o mesmo programa, não é uma coisa tipo, cada um ensina o que quer.... não é que cada um não tenha sua personalidade, cada um tem sua personalidade, o modo de lidar com as turmas, condição, disposição... eu acho que manter a mesma linha é uma coisa boa até para os alunos, porque mesmo que um ano eles estudem com a Tayana e no outro eles vão estar com o Mosca ou depois com o Samuel, eles não vão sentir tanto.... ah não, o professor é totalmente diferente um do outro no modo de trabalhar. Eu acho que isso é bem legal (estagiário Paulo).

Um ponto interessante ressaltado por Jéssica e Gustavo trata-se de como as relações de gênero incidem em sala de aula. Segundo eles, os professores Samuel e Tayana, ao terem contato com turmas de mesmas séries, trabalhando os mesmos conteúdos, conseguiam ter respostas distintas das turmas. Segundo os estagiários, a forma como ambos cobravam a atenção dos alunos se mostrava similar no discurso, mas não na resposta por parte dos alunos.

O processo de comparação por parte de cada estagiário ocorreu não somente em relação às mais diversas formas didáticas como também quanto às condições nas quais cada aula, turma ou turno ocorriam.

Em todos os entrevistados foi demonstrado haver uma posição de interesse frente ao que cada professor poderia contribuir e uma vontade, por parte de todos os professores citados, de obter a participação dos graduandos. Todos os cinco estagiários desempenharam atividades dentro do período de estágio, dentre as quais eles citaram desde a elaboração de seminários com os alunos, a participação em reunião de professores até a formulação de questões de prova sob a supervisão dos professores. Dos cinco alunos citados, três elaboraram questões de prova. Essas questões foram tratadas pelos estagiários como um importante processo de aprendizagem:

Foi bem, bem desafiador... Assim... não foi difícil, mas foi desafiador. É uma coisa que eu inicialmente achei que seria muito mais fácil e uma coisa totalmente tranquila. Depois eu fiquei assim... vi que não é tão fácil assim, tem que ter atenção, tem que tomar cuidado... é complicado, foi uma coisa que me desgastou, então, foi bom. Porque às vezes o negócio é difícil, é desafiador aí você fica: "Ai que saco, não vou fazer mais isso", mas foi... fazer as questões foi uma coisa que depois eu observei, putz! eu preciso melhorar, mas é legal (estagiário Emílio).

Uma atividade muito usual dos estagiários diz respeito também ao auxílio em sala de aula, como, por exemplo, tirar dúvidas, fazer a arguição da chamada e orientar alunos em trabalhos em grupo. As dúvidas, em sua maioria, não envolviam cobranças muito aprofundadas de conhecimento sociológico, como afirma Jéssica: "Só algumas dúvidas que eles tiravam, não era também nada de mais. Às vezes, era só questão de escrita mesmo. Eles perguntavam como se escrevia alguma coisa ou como encaixar uma palavra em uma frase".

Em alguns momentos, os estagiários são acionados para auxiliar em montar equipamentos eletrônicos, o que é muito comum ao longo das aulas. No entanto, também é comum ver professores que dominam perfeitamente novas

tecnologias, como a professora Rita, que “aciona diversos artifícios”, “Ela domina bem esses equipamentos”. Foram constatações ditas pelos estagiários em conversas informais entre as entrevistas.

A estagiária Jéssica ficou bastante entusiasmada com a atividade de teatro que o professor Samuel pediu para os alunos organizarem. Segundo ela, a atividade era uma crítica ao espaço escolar, de modo que buscava compreender um pouco da visão dos alunos sobre o funcionamento da disciplina escolar. Nessa atividade, a turma deveria se separar em grupos e encenar uma peça demonstrando a escola que eles têm, em contraponto com a escola que eles gostariam de estudar. Nesse momento, a turma se utilizou da estratégia pedagógica para demonstrar sua insatisfação com um fato recente. Ocorreu que, na semana anterior à atividade, um professor havia entrado em conflito com os alunos, o que culminou em uma discussão na qual os alunos se sentiram humilhados pelas falas do docente. Essa turma em questão era de curso técnico em recursos humanos. Esses alunos, de maneira geral, eram um pouco mais velhos e, segundo a estagiária, tinham uma boa relação com outro professor, mesmo que seja frequente “ele chamar a atenção dos alunos, pedir pra eles pararem de conversar durante a aula”. Para a estagiária, os alunos demonstraram em sala que o “tipo ideal” de aula seria semelhante à do professor Samuel, que, de certa forma, dava voz àqueles alunos.

Ele dividiu a turma em dois grupos, um ficou com a escola ideal e um grupo ficou com a escola real. E aí eles tinham que retratar o que seria a escola ideal pra eles e o que seria a escola real. Só que acabaram que os dois retrataram a mesma coisa... é... só que em um contexto diferente. Um dia antes... eles mesmos falaram que, um dia antes, o professor de biologia tinha saído da sala gritando porque falava que não aguentava mais eles. E que ia embora e não ia mais dar aula pra eles. E aí eles retrataram este professor... o grupo da escola ideal. Os alunos falaram assim: “Ah, professor Samuel, um professor ideal tem que ser tipo você, uma pessoa legal, que chega e conversa com a gente. Não é só um professor que já chega e passa conteúdo, não é só um professor que já chega escrevendo no quadro, sabe?” E o outro grupo, que era pra descrever a escola real, acabou fazendo um teatrinho da briga da turma com o professor. Entendeu? Então, eles meio que fizeram a mesma... sobre o mesmo assunto, né? Só que em contextos diferentes. Aí, até por isso, se o outro professor deu uma surtada na sala de aula é porque ele não consegue, de certa forma, manter os alunos (estagiária Jéssica).

Ou seja, os alunos têm a percepção de que limites precisam ser impostos pelos professores, o uso da autoridade é para isso, não precisa de gritos.

Silvano citou um debate, aos moldes dos debates políticos eleitorais, em que esteve presente como observador em algumas oportunidades e moderador

(papel que também coube a Jéssica quando se fez presente na atuação) em outras. O que demonstrou uma forte participação dos licenciandos em sala, inclusive dando conselhos e dicas nas preparações para tais atividades. Um ponto importante nas experiências desses estagiários é citar como determinados projetos ocorrem de maneira gradativa, em processo de semanas, com o professor frequentemente orientando os alunos.

Paulo ressaltou a importância do estágio para que esse processo de aprendizagem estivesse ocorrendo, mas afirmou que só o período de estágio não seria suficiente, pois “acreditava que só estaria cem por cento preparado ao longo do tempo com a prática em sala de aula”.

Silvano ainda se sente inseguro frente ao exercício do magistério. Porém, a prática do estágio não só foi importante para se sentir capaz, como também para aprender conteúdos novos que ele não conhecia. Sobre sentir-se ou não preparado, ele afirma:

Não, mas comparado com o que eu entrei no estágio, acho que eu já estou mais preparado. Assim... quero dizer... eu acho que eu vou até além. Minha prova lá para o estágio no Colégio foi sobre intersexualidades e, aqui na UERJ, a gente vê pouco sobre... na verdade, Sociologia, Ciências Sociais, a gente vê pouco tema sobre gênero. Para mim, foi interessante porque eu conhecia só o título. Então, eu tive que pesquisar, fazer um monte de coisa, preparar tudo em sala de aula (estagiário Silvano).

O último tópico, referente às entrevistas dos estagiários, diz respeito aos cursos de licenciatura. Dentro desse grupo de estagiários, três são graduandos de uma mesma instituição: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O currículo do curso de ciências sociais em tal instituição se apresenta ainda em um modelo híbrido, no qual o aluno pode cursar tanto disciplinas de licenciatura como também de bacharelado. No curso de ciências sociais da UERJ, as habilitações em bacharelado e licenciatura ocorrem em momentos distintos do curso, normalmente o aluno cursa primeiro as disciplinas de bacharelado e, em um determinado momento do curso, as disciplinas de licenciatura, ambas conjugadas com disciplinas gerais das Ciências Sociais. As disciplinas específicas de licenciatura normalmente são cursadas na faculdade de Educação, localizada no mesmo prédio, porém em outro andar. Os estágios são cursados em três períodos. Ao todo, os discentes cursam quatro disciplinas de estágio, sendo duas delas em sala de aula de escolas da rede pública (Federal ou Estadual do Rio de Janeiro), um estágio feito na própria

universidade e outro no Colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Cap-UERJ).

Os estagiários discentes da UERJ defenderam a importância do curso de licenciatura tecendo pontos positivos, embora tenham aparecido algumas críticas. Jéssica afirmou que, apesar de entender e perceber a importância das disciplinas de licenciatura, para ela parecia que as disciplinas pedagógicas não apresentavam muita relação com o público a ser alcançado, afinal, muitas disciplinas da grade curricular de licenciatura eram divididas com turmas de outros cursos de licenciatura.

Silvano ressalta que, devido ao curso ter algumas disciplinas de estágio em que o campo de atuação é em escolas distintas, torna-se cansativo. “A gente vai lá na CRE de novo, da CRE pega os documentos, leva pra escola e volta pra UERJ. Então, assim, é muita burocracia... Isso para você fazer o estágio. Aí, no outro período, você vai ter que fazer isso tudo de novo”. Silvano conclui também preferir o modelo de estágio pensado pela UFRJ, que é todo centrado em apenas uma escola ao longo de um ano.

Paulo, aluno da UFRJ, teve o Colégio Pedro II como única escola em que exerceu seu estágio. Foi também aluno da mesma instituição e do mesmo campus. Segundo ele, o curso de licenciatura é importante por ser focado exclusivamente na formação do professor. Apesar de, segundo ele, boa parte dos discentes não terem a docência como preferência ou mesmo não pensarem em seguir essa carreira.

Na UFRJ, eu vejo muitos colegas que entram na licenciatura não querendo, de forma alguma, entrar em sala de aula... eu acho que isso é uma coisa que é muito marcante. Então, o próprio curso acaba se tornando uma coisa penosa porque ele não quer estar ali, sabe? A princípio, você não quer estar ali, por mais que isso se desenvolva... Então, eu creio que, no decorrer do curso, começamos a entender mais o que é ser professor... Acho que sim, sabe? As disciplinas e os professores que eu tive ajudaram muito. Acho que tem muita gente lá que está nessa pegada de formar professor, de ser professor e gosta disso... Eu acho que é muito importante, num curso de formação de professores, você ter gente que é professor e quer ser professor. Não só uma pessoa que estudou a vida toda, que sabe muito conteúdo, mas na hora de passar esse conteúdo tem dificuldade. Eu considero que foi muito importante para mim um curso de licenciatura mesmo (estagiário Paulo).

Gustavo, que é aluno da UNIRIO, elogiou seu curso de licenciatura e pondera: cursar disciplinas de licenciatura, como didática, tem sido uma experiência enriquecedora. Contudo, a logística da universidade une alunos dos mais distintos cursos nas mesmas disciplinas, o que, segundo ele, as torna mais generalistas.

Quando eu faço as matérias de licenciatura, tem pessoas das mais diversas áreas, tem de história e tem alguns de, sei lá, música, letras... Então, você tem uma aula com um número excessivo de alunos, com as mais variadas visões e formas. E é a escola de educação que oferece. Então, existe uma variedade muito grande de visões, ao mesmo tempo em que tem muita gente, por isso, às vezes, fica um pouco esvaziado de conteúdo. Isto porque as pessoas estão de corpo presente, mas não estão com vontade de estar, muita gente faz licenciatura porque era o curso que tinha, entrou em licenciatura e está fazendo licenciatura (estagiário Gustavo).

De modo geral, todos os estagiários ressaltaram a importância da licenciatura em sua formação. Ainda que a licenciatura se apresente na formação dos cinco entrevistados de maneira distinta, ela apresenta pontos relevantes. Emílio ressaltou que uma etapa foi fundamental para ele deixar de lado ideias do senso comum acerca da docência:

A licenciatura é uma ferramenta que te ajuda a desenvolver o senso crítico, por exemplo, eu tinha muito senso comum... fazia uma crítica ferrenha, uma crítica que todo mundo fala, que é comum, a pessoa já entra para o curso de licenciatura com essa cabeça: eu vou entrar na sala de aula, vou dar aula no estado, vou dar aula na escola privada e aí eu tenho dois tempos de aula eu acho que não dá pra fazer muita coisa. Eu queria passar um filme, mas não dá, é só dois tempos. Esta ideia da profissão a torna menor. A licenciatura da UERJ em Ciências Sociais me ajudou a perceber que não é pouco, não é pequeno, não inviabiliza a você desenvolver trabalhos e atividades. Que, apesar do número de aulas ser reduzido, é possível desenvolver um excelente trabalho (estagiário Emílio).

As formas dos estágios incluírem alunos com algum tipo de deficiência também foi tratado como um ponto relevante. Para Jéssica: “Eu fiz uma matéria de inclusão. A gente tentou ver várias possibilidades para que a gente incluísse, por exemplo, um cego em uma aula”. Gustavo também afirmou: “Eu estou aprendendo LIBRAS, tendo aula de LIBRAS, que também é bem interessante, mas bem difícil também... não sei se eu vou sair preparado para dar o suporte necessário para o aluno surdo, que é outra coisa também. Estou aprendendo”.

Ao tratarmos de todos esses temas, ao longo de todo o processo de entrevista, uma característica importante foi destacada em praticamente todas as falas: a relação dos professores universitários, regentes das disciplinas de estágio com os estagiários. Ficou perceptível que, mesmo esse ponto não sendo um dos focos da pesquisa, houve uma homogeneidade significativa nos discursos. Os entrevistados ressaltaram, em diversos momentos, a importância do diálogo com os professores. Perguntado como ocorreu o funcionamento do estágio, segundo a

maioria dos estagiários, existiu um grande interesse dos professores em saber como estavam sendo as experiências com o estágio.

Outra característica importante de ser acentuada é o objetivo de tornar-se professor. Ao fim da entrevista dos estagiários foi perguntado se cada aluno pretende ingressar na docência. De modo unânime, todos os estagiários responderam que sim. Para Silvano, esse momento foi definidor desse desejo: “Pretendo né, cara? Pretendo. Eu tinha certeza antes, mas agora eu quero. Na verdade, é assim: eu pensava em ser professor quando entrei, repensei no meio da graduação e hoje eu voltei com esse pensamento. Estou certo disso”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho coletou e analisou material acerca da prática de estágio no Colégio Pedro II. Tendo como cenário uma realidade específica, onde a disciplina de Sociologia tem o seu espaço historicamente estabelecido se comparado à maioria das instituições brasileiras de educação básica. Um ambiente onde existe a pretensão do estágio ser exercido de forma mais participativa por parte do licenciando. Creio que esta é uma aspiração comum a todos os estagiários em diversas instituições.

Vale acentuar que a troca de conhecimento e a interação entre professor e estagiários (ainda que com críticas) sempre foi algo destacado por todos os professores. De modo geral, o estágio no Colégio Pedro II se constrói de maneira coletiva e interativa. Esse fato superou as expectativas dos estagiários ao iniciarem essa prática, pois esperavam ter um estágio “passivo” em que o estagiário seria um mero espectador das aulas, com raras intervenções.

Buscando sistematizar tudo o que foi relatado em meio à pesquisa, algumas questões acerca da importância do estágio para esses dois agentes foram encontradas ao longo da análise. Foi notada uma situação de estranhamento ao adentrar no campo, ainda que se trate de um campo comum à vida de todo acadêmico, o papel exercido surpreendeu os estagiários.

Por parte dos professores, a ideia de que o estagiário auxilia tanto em sala de aula quanto na execução das tarefas docentes apareceu em algumas falas, apesar de também aparecerem críticas aos estagiários pela postura pouco participativa.

Ao tratar das atividades cobradas dos estagiários, se apresentou um cenário bastante específico: uma instituição onde o estágio tem o seu espaço bem definido na escola e na disciplina de Sociologia. O departamento de Sociologia não somente desenvolve as atividades de modo organizado e delimitado com os estagiários, como também busca conjugar a relação entre docência e pesquisa. A participação em tarefas fora de sala de aula, como se inserir em monitorias, criar questões de prova e assistir a reuniões de planejamento, também marcou a experiência dos estagiários.

Os últimos tópicos das entrevistas de ambos, apesar de distintos, apresentam um ponto em comum. A diversidade dos currículos mostra experiências

distintas na licenciatura, cada universidade organiza suas disciplinas de uma forma, com métodos diferentes, disciplinas diversas, formas variadas de realizar o estágio. O que certamente indica a crítica à interação entre universidade e colégio que se apresentou de forma indiscriminada mesmo em conversas mais informais, pois a ideia de que exista pouca interação entre as referidas instituições (universidade que os alunos estudam e o colégio) era reforçada constantemente.

Pensando nas falas dos estagiários, fica a impressão de que tal processo tem sido de grande valia para a formação como futuro professor. Naquele espaço se constroem saberes muito importantes para a prática docente. Por parte dos professores, fica nítido perceber, ainda que o estágio tenha contribuições significativas, que as críticas por “melhorias” são constantes. Essas críticas, independentemente de qual seja o professor que as fez, normalmente nutrem o mesmo objetivo, integrar cada vez mais o estagiário em seu futuro campo de atuação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gustavo C. O processo de massificação do ensino fundamental brasileiro a partir da análise das leis n.º 4.024/61 e n.º 5.692/71. **Revista Lentes Pedagógicas**, online, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-processo-de-massificao-do-ensino-fundamental-brasileiro-a-partirda-anlise-das-leis-n-402461-e-n-5692716/43879128>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRAGANÇA, Inês F. de S.; MOREIRA, Laélia C. P. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 5, n. 9, p. 43-62, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/311>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- BRASIL. Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2010. Acesso em: 28 out. 2020.
- BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 24 abr. 2007.
- BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 13 jan. 2005.
- BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, , p. 3, 21 out. 2003.
- BRASIL. Portaria n.º 1.002, de 29 de setembro de 1967. Sobre estágios de alunos nas empresas. **Diário Oficial da União**: Brasília, p. 105, 06 out. 1967.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 1997, 9 fev. 1942.
- CAJU, Andreia V. F. **Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.
- CARNEIRO, Fernando R.; PASSOS, Cármen L. B. Vivências de professores de matemática em início de carreira na utilização das tecnologias da informação e comunicação. **Zetetiké**, Campinas, v. 17, n. 32, p. 101-134, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

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

CUNHA, Luiz A. O ensino superior no octênio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

D'ALECIO, Gabrielle C. Formação de professores: uma análise expositiva dos cursos de Ciências sociais no Estado do Rio de Janeiro. *In*: **ANAIS** do ENSOC, n. 4, 2014, Rio de Janeiro.

DAMACENO FILHO, Aílto R.; GÓES, Liliane M.; ROCHA, Lurdes B. Distorção entre a formação e atuação do licenciado em Geografia nas escolas públicas de Itabuna (BA). **GEOGRAFIA**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 129-145, 2011.

DE CASTRO, Amélia D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

DE PAULA, Maria F. Reforma da educação superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, p. 152-172, 2009.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FELIX, Glades T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. 280 f. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

FREITAS, Leandro K. G. de. **Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA**: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011). 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES NETO, Euclides; GUIMARÃES, José L. B.; ASSIS, Marcos A. de. **Educar pela Sociologia**: contribuições para a formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

HANDFAS, Anita. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS – IFCS. Licenciatura em Ciências Sociais. online. 2016. Disponível em: <https://ifcs.ufrj.br/licenciatura-em-ciencias-sociais/>. Acesso em: 27 dez. 2016.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MAÇAIRA, Julia P.; CORDEIRO, Marina de C. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz F. de. **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2009.

MARTINS, Ângela M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR**. online, n. 35, p. 173-182, Campinas, set. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

MARTINS, Antônio C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** online. v. 17, n. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2020.

MENDONÇA, Ana W. P. C. Formar professores para a escola secundária: que escola? **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl. Pelotas, n. 14, 2003.

MENDONÇA, Ana W. P. C. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOCELIN, Daniel G. O ensino de Sociologia e o seu campo [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano das N.; CIGALES, Marcelo P. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 57-62.

NÓVOA, António. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1989.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 1009-125, dez. 1999.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 43-94.

RODRIGUES, Viviane de S.; SOUZA, Aline N. F. de. Padrão dependente de educação superior: entre as reformas da ditadura militar (1964-1985) e o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). **Revista Tessituras**, n. 4, Rio de Janeiro 2012.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAMPIERI, Roberto H. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Adilson P.; CERQUEIRA, Eustaquio A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In: Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 2009, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 30 abril 2016.

SOARES, Ana M. D. **A política educacional e a formação de técnicos em agropecuária: movimentos de regulação ou emancipação?** 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

SOARES, Jefferson da C. Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942). **Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, p. 76-95, 2015.

SOUZA, Aline N. F. de; OTRANTO, Celia R. As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo Lula da Silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da UFRRJ (1970-2011). *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* – Universidade Federal da Paraíba, 2012, João Pessoa.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

TOZETTO, Susana S. Trabalho docente e suas relações com o saber. *In: TOZETTO, Susana S. Trabalho docente: saberes e práticas*. Curitiba: CRV, 2010. p. 21-51.

VIOLOTE, Alaide R. de L. **Violência escolar e aprendizagem nas escolas de Fortaleza: a compreensão dos professores de sociologia**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS (ESTAGIÁRIOS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

Nome: _____

Idade: _____

Graduação: _____ Período: _____

Formação: Bacharelado () Licenciatura () Bacharelado/ Licenciatura ()

1 – Como você vê o estágio supervisionado na sua formação?

2 – Qual era a sua opinião sobre o estágio antes de iniciá-lo?

3 – Sua opinião sobre o estágio mudou após você entrar na escola?

4 – Qual a sua relação com o professor regente que o acompanhou no estágio?

5 – Qual a sua relação com os outros professores de Sociologia e com a escola?

6 – Quantos professores você acompanhou durante o estágio?

7 – Caso tenha ficado em turmas de professores diferentes, essa experiência foi proveitosa para você? Por quê?

8 – Qual (ou quais) atividade desempenhada por você tem sido mais interessante?

9 – Você se sente preparado para dar aula? Sim? Não? Por quê?

10 – O Curso de licenciatura até o momento foi importante para a sua formação como professor?

11 – Pretende ingressar no magistério?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)**

1 – Nome: _____

2 – Idade: _____

3 – Graduação (instituição e curso): _____

4 – Ano de ingresso e ano de conclusão: _____

5 – Qual a sua formação acadêmica?
() Mestrado () Doutorado () Especialização

6 – Há quanto tempo é professor?

7 – Em quantas instituições de ensino você já trabalhou como professor?

8 – Você já recebeu estagiários? _____
A) Você recebeu no Colégio Pedro II? _____
B) Você recebeu estagiários em outra escola? _____

9 – Há quanto tempo você leciona no Colégio Pedro II?

10 – Qual a sua concepção do estágio para o curso de licenciatura?

11 – Quais atividades costuma solicitar aos estagiários?

12 – Você acredita que o estágio é importante para a formação do professor de Sociologia? Por quê?

13 – A presença do licenciado traz algum benefício a sua formação?

14 – Como foi o seu estágio e de que maneira ele auxiliou na sua formação como professor de sociologia?

15 – Existe algo, alguma atividade ou experiência que você gostaria de acrescentar na prática de estágio? Se sim, quais seriam e quais as limitações encontradas?
