



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CLAREANNA VIVEIROS SANTANA

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
UMA PERSPECTIVA AUTOENOGRAFICA

JOÃO PESSOA/PB
2022

Clareanna Viveiros Santana

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais.

JOÃO PESSOA/PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S231e Santana, Clareanna Viveiros.

Experiência de formação docente em Ciências Sociais
: uma perspectiva autoetnográfica / Clareanna Viveiros
Santana. - João Pessoa, 2022.

95 f. : il.

Orientadora : Geovânia da Silva Toscano.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2022.

1. Formação docente. 2. Pandemia. 3. Ensino remoto.
4. Licenciatura em Ciências Sociais. 5. Autoetnografia.
I. Toscano, Geovânia da Silva. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 371.13:30

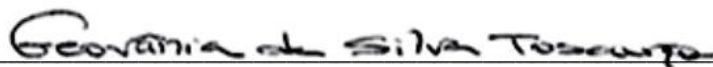
CLAREANNA VIVEIROS SANTANA

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
UMA PERSPECTIVA AUTOENOGRÁFICA.**

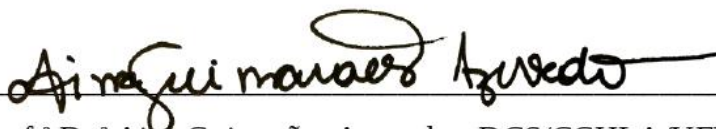
Monografia do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. Em cumprimento das exigências para obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais.

Aprovada em: 15 de junho de 2022.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Geovânia da Silva Toscano - DCS/CCHLA/UFPB
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Aina Guimarães Azevedo - DCS/CCHLA/UFPB
(Examinadora)



Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado - CE/CCHLA/UFPB
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Professora Geovânia que me incentivou, acreditou na minha capacidade e respeitou minha saúde mental para que eu conseguisse produzir este trabalho.

Agradeço ao Professor Charliton que me orientou nos estágios fundamentais para a minha formação.

À Professora Aina, pela prontidão em aceitar fazer parte da banca.

À toda banca, obrigada pela leitura e contribuição.

Agradeço às professoras e professores desta instituição que, apesar das dificuldades, se dedicaram e deram o seu melhor nas aulas na busca de garantir uma formação de qualidade.

Ao coordenador do curso de Ciências Sociais, Prof. Terry Mulhall, que me convenceu a continuar e concluir a Licenciatura.

À Universidade Federal da Paraíba que, apesar de ter um interventor, segue resistente e pública.

À Ciro e Aline que me convidaram e me acolheram no Projeto Ciclo de Debates. Foi uma experiência espetacular.

À Marlene, psicóloga do projeto Apoiar-se da USP, que desde 2020 tem me apoiado, ouvindo meus desabafos, dúvidas e angústias. Nossos encontros me ajudaram no enfrentamento do isolamento social e dos impactos da pandemia.

Agradeço às minhas amigas Karla e Geziane que ajudaram lendo meus escritos e contribuíram com suas ideias e sugestões.

À Arthur, que me incentivou diariamente para concluir o curso, me apoiou todo o período de isolamento social e segue me apoiando sempre que preciso.

À todas as pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente para estar aqui apresentando esse TCC.

À Gildimar e à CEHAP que me proporcionaram as experiências vividas e, no auge da pandemia, me permitiram ficar em casa para resguardar minha vida.

À minha família, que sei que sempre poderei contar com o seu apoio.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de monografia, que teve como objetivo geral analisar, refletir e lançar as impressões a respeito da experiência de formação docente no curso de Licenciatura de Ciências Sociais na UFPB no período pandêmico da covid19 vivenciado a partir de 2019. Na busca de compreender como esse momento afetou a formação docente e, me apropriando dos estudos sobre a educação brasileira, interpreto a minha trajetória formativa na licenciatura no período de 2020 a 2021, considerando os impactos causados pelo contexto pandêmico e implantação do ensino remoto. Para tanto, foram utilizados a metodologia da autoetnografia, onde o “Eu” da pesquisadora - que também é a observada - se torna importante aqui, pois o *self* de quem vive e pensa este trabalho é sua parte fundamental dele. A partir das experiências relatadas, das questões e reflexões aqui trabalhadas, podemos compreender os impactos do período remoto na formação docente em ciências sociais.

Palavras-chave: formação docente, pandemia, ensino remoto, Licenciatura em Ciências Sociais, autoetnografia.

ABSTRACT

This work is the result of a monograph research, whose general objective was to analyze, reflect and launch impressions about the experience of teacher training in the Social Sciences Degree course at UFPB in the pandemic period of covid19 experienced from 2019. I seek to understand how this moment affected teacher training and, appropriating studies on Brazilian education, I interpret my formative trajectory in the degree from 2020 to 2021, considering the impacts caused by the pandemic context and the implementation of remote teaching. For that, the methodology of autoethnography was used, where the researcher's "I" - which is also the observed - becomes important here, because the self of those who live and think about this work is their fundamental part of it. From the experiences reported, the questions and reflections discussed here, we can understand the impacts of the remote period on teacher training in social sciences.

key words: teacher training, pandemic, remote teaching, degree in social sciences, autoethnography.

Home office

*frente à janela
sentindo o tempo
ligada à tela
falando ao vento.*

(Clareanna Santana)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplinas cursadas no período remoto da Licenciatura em Ciências Sociais – UFPB.....	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estatística da Turma Estágio Supervisionado II – UFPB, período 2020.1.....	46
Gráfico 2: Estatística da Turma Estágio Supervisionado I – UFPB, período 2020.2.....	47
Gráfico 3: Estatística da Turma Estágio Supervisionado VI – UFPB, período 2020.2....	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fluxograma Licenciatura Ciências Sociais – UFPB.....	32
Imagem 2: Campus Cabedelo do IFPB.....	51
Imagem 3: ECIT Papa Paulo VI.....	60

LISTA DE ABREVIações DE SIGLAS

- ABECS** – Associação Brasileira dos Estudos em Ciências Sociais
- AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Humana, transmitida pelo vírus HIV
- BBB** – Programa Big Brother Brasil
- BNC-Formação** – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CCHLA** – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
- CDI** – Cardio-Desfibrilador Implantável
- CE** – Centro de Educação
- CEDIC** – Centro de Documentação e Informação Científica
- CEHAP** – Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- COVID** – Corona Virus Disease
- CP** – Conselho Pleno
- DCS** – Departamento de Ciências Sociais
- EAD** – Educação à Distância
- ECIT** – Escola Cidadã Integral Técnica
- ENESEB** – Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica
- GRUPESSC** – Grupo de Pesquisa em Saúde, Sociedade e Cultura
- GT** – Grupo de Trabalho
- HIV** – sigla em inglês do vírus da imunodeficiência humana
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFPB** – Instituto Federal da Paraíba
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PAC** – Programa de Aceleração do Crescimento
- PAE** – Plano de Atividade de Estágio
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMCMV – Programa Minha Casa Minha Vida

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Antropologia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

PSS – Processo Seletivo Seriado

PVHA – Pessoas Vivendo com HIV/Aids

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sigaa – Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas

TCAE – Termo de Compromisso de Estágio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TTS – Trabalho Técnico Social

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAP. 1 – A SOCIOLOGIA NO BRASIL E AS PARTICULARIDADES DAS LICENCIATURAS	17
CAP. 2 – A TRAJETÓRIA DOCENTE SOB O OLHAR AUTOETNOGRÁFICO.....	26
2.1 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	38
CAP. 3 – A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS... 45	
3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....	49
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	58
3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	61
3.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
ANEXO I – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA	82
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA	83
ANEXO III – DECLARAÇÃO DE ESTÁGIO	85
ANEXO IV – TCE/PAE.....	87
ANEXO V – PLANO DE AULA	89
ANEXO VI – SLIDES AULA “O CONCEITO DE AÇÃO SOCIAL E A EXPLICAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE”	90

INTRODUÇÃO

Escrever é um ato de coragem. Colocar no papel tudo que te afeta de forma a afetar o outro não é fácil. Não basta amontoar as palavras, é preciso ter uma liga que faça sentido para quem o lê. Para escrever é necessário a tomada de decisão, pois, como já disse Éric Marty no prólogo do livro Roland Barthes: O Ofício de Escrever (2009), “a escritura é, de certa maneira, a melhor forma de pensar: a escritura é a decisão, é a responsabilidade, sempre reativada, de optar por uma posição que também é uma ação, é passar de uma posição perante o mundo a uma ação no mundo” (MARTY, 2009, p. 12).

Contar uma história é mergulhar nas lembranças, sensações e experiências. Uma das minhas maiores dificuldades com o texto sempre foi como começá-lo. Minha preocupação aqui se torna maior, pois se trata de narrar minhas experiências vividas na formação profissional num contexto totalmente diferenciado. Confesso que tenho mais facilidade com a poesia, embora a poesia me aproxime das ciências sociais, já que me exige o exercício de transformar o cotidiano em algo que meu olhar entenda que como se fosse o primeiro contato, como se tivesse visto o conhecido pela primeira vez (MOISÉS, 2019), como se estranhasse o familiar e familiarizasse o estranho.

Tentarei, nesta monografia, quebrar algumas regras do costume acadêmico ao me aproximar da poesia, ao tentar fazer um texto fluido, com uma narrativa pessoal. Sem me perder do conceito de um trabalho acadêmico, o meu olhar e a minha experiência se tornarão aqui o elemento central e, por conseguinte, um grande desafio. Por isso vou me apegar ao método autoetnográfico. É preciso dizer que a autoetnografia se refere a uma pesquisa que possui um método baseado na maneira de escrita de um relato sobre algo que pertença a parte ótica de quem escreve (SANTOS, 2017). Ela propõe ir além da etnografia clássica. Aqui quem observa se encontra na realidade a ser observada sendo, ele próprio, o sujeito a ser observado, se estabelecendo formalmente na pesquisa etnográfica, evidenciando o “Eu” e sua subjetividade como elemento a ser considerado e discutido na análise, se aproximando da literatura e compreendendo a realidade a partir da experiência e interpretação subjetiva (HOLT, 2003 apud ROCHA, ARAÚJO E BOSSLE, 2018).

O exercício maior neste trabalho foi escavar as memórias vividas que, talvez, passariam despercebidas em outros momentos. Aqui relato e trago reflexões sobre a minha experiência na Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente, na Licenciatura em Ciências Sociais e

sobre a passagem nos Estágios Supervisionados no modelo remoto, trazendo essa experiência como evidência. É preciso dizer que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um sintoma do período em que voltamos a olhar para dentro de nós mesmos. A experiência aqui foi vivida e relatada dentro de um cenário bastante conturbado: o Brasil nos anos de 2019 a 2021. Período marcado pela obrigatoriedade do isolamento social causado pela Pandemia da COVID-19.

A pandemia da COVID-19 marcou o ano de 2019 e foi o acontecimento sanitário mais importante dos últimos anos. Desde dezembro daquele ano, com o primeiro caso de uma grave pneumonia reportada na China, que a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o mundo voltou a sua atenção à nova doença de origem desconhecida que se espalhou em proporção gigantesca. O Sars-CoV-19, ou coronavírus, foi identificado, em janeiro de 2020, como uma síndrome que ataca sistematicamente o corpo humano. Este vírus ceifou a vida de 5,91 milhões de pessoas no mundo e só no Brasil foram 668 mil pessoas¹. Com os surtos descontrolados, colapso do sistema de saúde e o pouco conhecimento sobre a doença, a pandemia obrigou a humanidade a seguir um isolamento intenso e prolongado, fazendo com que as pessoas se afastassem das atividades cotidianas do trabalho, escola, lazer, ou seja, da vida social em que estamos acostumados.

A pandemia deixou marcas que vão além da área da saúde. Ela abriu a grande ferida na história do Brasil não só pelo número de vítimas que fez, mas também pela crise econômica, consequência do neoliberalismo crescente em nossa sociedade que vem se infiltrando não só na realidade econômica, mas na política, jurídica, social, e no senso comum da sociedade, fazendo acreditar ser, ela, a única saída possível de qualquer crise. Estas crises causadas pelo neoliberalismo sobretudo, a partir dos anos de 1990 têm sido fortemente eficazes, principalmente no governo de Michel Temer (2016 – 2018) que só assumiu o poder após o golpe parlamentar que resultou no Impeachment² da presidenta democraticamente eleita em 2014, Dilma Rousseff.

Desde o início da pandemia uma das questões principais era como manter a dinâmica social dentro da “normalidade”. Escolas e universidades públicas, apesar de ainda não assumirem inteiramente a lógica do capital, vem sofrendo grandes investidas do mercado neoliberal e têm se tornado, cada vez mais, o foco de suas políticas. No discurso neoliberal, a

1 Fonte: JHU CSSE COVID-19 Data · Última atualização: 15 de junho de 2022.

2 2 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016.

educação entra como elemento em crise e os sistemas educacionais como se tivesse em um grave *déficit* na eficiência, eficácia e produtividade, desconsiderando a questão da quantidade, universalização e extensão (GENTILI, 1996).

Com o isolamento social e o fechamento das escolas, a educação, que já era “a menina dos olhos” neoliberais, se tornou refém da tecnologia e as empresas de serviços educacionais se tornaram os atravessadores da educação. Por isso que a pandemia, além de evidenciar um grande sintoma da falta de investimentos sociais, se tornou a “tempestade perfeita” para o avanço neoliberal que passou a conduzir as relações sociais, as relações de trabalho, principalmente, no que tange o campo educacional.

É nesse contexto político-social e de crise sanitária, que apresento a minha experiência na formação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba. Através do método da teoria autoetnográfica, que coloca em evidência as minhas próprias vivências na formação docente, parto dos questionamentos que emergiram no meu processo formativo no período de 2020-2021: Como esse momento afetou a minha formação docente na Licenciatura em Ciências Sociais? Quais as experiências formativas durante os estágios supervisionados? A partir disso, busco compreender o processo de formação na Licenciatura em Ciências Sociais através das experiências nos Estágios Supervisionados, visto que antes de me tornar professora, fui aluna desta educação remota.

Para tanto, o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo faço uma breve retomada da sociologia no ensino escolar, reflexões sobre educação e a ideia de experiência e a relação com os Estágios Supervisionados na educação brasileira. No segundo capítulo, retrato a trajetória no curso de ciências sociais, apresentando a discussão sobre o método autoetnográfico, buscando introduzir esta estratégia metodológica para pensar a formação docente junto com a elaboração e junção reflexiva do “Eu-observadora-observada”, bem como a formação da identidade enquanto docente.

No terceiro capítulo, dialogando com a experiência prática sob a ótica de estudante, relato a vivência nos Estágios Supervisionados I, II, III e IV da Licenciatura em Ciências Sociais, trazendo a experiência pessoal como suporte para a reflexão sobre a formação docente no contexto da educação remota. Na conclusão deste trabalho, apresento as análises finais sobre o tema proposto, resultado do debate apresentado ao longo do desenvolvimento, com a finalidade de apresentar considerações válidas para o acúmulo de conhecimento sobre essa temática.

CAP. 1 – A SOCIOLOGIA NO BRASIL E AS PARTICULARIDADES DAS LICENCIATURAS

Na educação brasileira, a sociologia, sempre foi vista como a ciência que estudaria e resolveria os problemas sociais. Desde os primeiros cursos no Brasil que a sociedade brasileira fez da sociologia um instrumento de controle das massas (SANTOS, 2002). No final do século XIX, quando o Brasil estava na transição de sociedade patrimonial para uma sociedade secularizada na cultura do progresso técnico, a classe dominante tinha objetivo de formar um campo intelectual que servisse às novas ideologias (capitalista/industrial) e viu na sociologia um instrumento de orientação da sociedade. Em resumo, os interesses acerca da disciplina visavam organizar a sociedade brasileira para a transição de um perfil escravocrata a um perfil moderno e urbanizado (SILVA, 2010; PAIVA & JIMENEZ, 2010; SANTOS, 2011).

No Brasil do final do século XIX, período do nascimento da República, a sociologia foi inaugurada como disciplina do ensino secundário, somente depois dessa época que ela se desenvolveu no ensino superior. As Ciências Sociais foram introduzidas no ensino brasileiro no ano de 1891 e desde então esteve em situações instáveis nas grades curriculares das escolas. Ao longo da sua institucionalização sofreu avanços e retrocessos. Com a Reforma de Benjamin Constant, ministro da guerra, a sociologia, então incluída no ensino do exército, passou a ser pensada como disciplina para fazer parte de todos os níveis e modalidades de ensino, entretanto esta ação não foi efetivada, sendo retirada do ensino secundário e do ginásio em 1897. Entre os anos de 1840 a 1930, com o movimento de cientificidade das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade, destacando o positivismo e evolucionismo, a sociologia volta a ser notada (SILVA, 2010; PAIVA & JIMENEZ, 2010; SANTOS, 2011).

Em 1925, com a reforma do Ministro Rocha Vaz, ela é introduzida no ensino escolar (SANTOS, 2002). A partir dos anos de 1930, com a disseminação e institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, a sociologia passa a ser incluída em diversos espaços escolares. Em 1931, com a reforma realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior. Em 1935, é incluída como disciplina numa instituição de escola normal de Florianópolis, com os sociólogos Roger Bastide, Donal Pierson e Fernando de Azevedo. Em 1942 a sua obrigatoriedade nos cursos secundários é retirada novamente (FREITAS E FRANÇA, 2016).

Com a redemocratização, nos anos de 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário aparece em diversos fóruns acadêmicos. A partir de 1980, houve uma crescente campanha organizada, principalmente, pelas associações profissionais e sindicais de cientistas sociais e professores de Sociologia, em prol da inserção da disciplina no Ensino Médio, da expansão dos cursos de pós-graduação em sociologia e do reconhecimento da profissão com a Lei 6.888/80³ (FREITAS E FRANÇA, 2016).

No período que vai de 1982 a 2001 é retomado o processo de reinserção da sociologia no ensino médio. Houve, pelo art. 36, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a recomendação de que o aluno de ensino médio deveria dominar os conhecimentos da Sociologia, mesmo sem o status de disciplina obrigatória (FREITAS E FRANÇA, 2016). Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio através da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011 (SILVA, 2010; PAIVA & JIMENEZ, 2010; SANTOS, 2011).

Com a Lei nº 13.415 de 2017, que alterou as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, instituiu-se uma nova política de fomento às escolas de ensino médio que propôs uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) evidenciando, assim o acirramento das políticas neoliberais que propunham uma formação voltada para a “profissionalização” do sujeito como objetivo principal do ensino médio trazendo, depois de 10 anos de presença no sistema de ensino, uma nova ameaça à sociologia (BRUM, 2019).

É certo que a sociologia sempre se relacionou com as expectativas, desejos e preocupações de muitos políticos e educadores. Enquanto campo específico ela propõe um conhecimento mais racional e justo possível para entender o mundo social (LAHIRE, 2014) e mesmo não mostrando como “*se deve ser*”, mas como “*se é*” (DURKHEIM, *apud* PEREIRA, 2012) ela tem sido alvo de ataques por razão da sua capacidade de trazer a reflexão como centro de sua análise.

A contribuição da disciplina é ampliar o olhar sobre o mundo e desenvolver a “imaginação sociológica” (MILLS, 1972). Ela proporciona o exercício do estranhamento e da

3 Lei nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980 que dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências.

desnaturalização das ações e dos fatos sociais colocando em evidência as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata (LAHIRE, 2014). A sociologia no ensino médio não cumpre função de formar cientistas sociais, assim como disciplina de história na escola não formam historiadores, ela serve para introduzir temas relacionados à matéria de forma que o estudante desperte o interesse em analisar a realidade de forma reflexiva e questionadora.

A história da sociologia no ensino brasileiro não pode ser desvirtuada dos momentos históricos da sociedade. Segundo Santos (2011), “toda mudança demanda uma nova compreensão do meio social, e a Sociologia sempre “suruiu” com essa missão de interpretar e pensar as novas configurações sociais” (SANTOS, 2011, p.19). Entretanto, de todas as etapas do processo da sociologia no ensino escolar, foi no governo militar que se tornou explícito como a disciplina dependia do interesse político. Segundo PAIVA & JIMENEZ (2010), o golpe militar de 1964 trouxe à sociologia,

dificuldades de continuar seu desenvolvimento no mesmo viés perseguido até então. Professores foram proibidos de ensinar, outros foram compulsoriamente aposentados e outros tantos exilados. Extinguiu-se a sociologia dos currículos, substituindo-a por Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), ou por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), ou, ainda, por Educação Moral e Cívica (EMC), que incorporavam e difundiam concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar (PAIVA & JIMENEZ, 2010, p.283).

Os modelos curriculares acompanhavam não somente as transformações das teorias de educação, ou teorias pedagógicas, mas também a política, economia, cultura e sociedade. Segundo Santos (2011) a sociologia, mais do que outras disciplinas, sempre ficou à mercê dessas transformações, e essa dependência teve consequências. Entre várias intermitências, a sociologia passou por diversas formas de negação da sua importância no estudo escolar que até os dias de hoje é evidente a desvalorização da disciplina e a confusão de seu papel.

A última reforma do ensino médio, em 2017, através da Lei 13.415/2017, apontam Ferreira e Santana (2018), foi elaborada em cima de inúmeras inconsistências incluindo a utilização da Medida Provisória 746/2016 como ferramenta antidemocrática para ser implementada. Esta reforma dispensou o diálogo com a comunidade escolar e teve sua aprovação acelerada como forma de dificultar propositalmente o acesso e os debates sobre o tema. Sabe-se que antes da divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), havia uma grande influência de grupos privados na reforma do ensino. Para as autoras houve negligência nos debates pelo congresso e fóruns educacionais, omissão dos avanços e

orientações do Plano Nacional de Educação (PNE de 2014-2024), além de uma forte investidora no “engessamento do ensino médio”, forjando um suposto “ganho de autonomia” do estudante, quando na verdade a prática mostra a falta de consideração com as diferenças estruturais entre as escolas públicas e privadas e a total indiferença com a realidade social dos brasileiros (FERREIRA e SANTANA, 2018).

O texto base desse novo ensino médio separa o ensino por áreas: Humanas, Natureza, Linguagens e Matemática, tornando Português e Matemática as únicas disciplinas obrigatórias. Com a reforma, 1.800 horas serão apenas para os conteúdos das disciplinas obrigatórias, e as 1.200 horas restantes serão ocupadas pelos eixos formativos das linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional, de acordo com a escolha de cada estudante, (FERREIRA e SANTANA, 2018).

Para Ferreira e Santana (2018), a Lei não obriga a oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes, ou seja, não há tanta autonomia na escolha dos itinerários, pois o estudante deverá escolher os conteúdos de acordo com a oferta de sua escola. Em consequência,

os estudantes oriundos de famílias com melhor condição econômica poderão se formar em quaisquer dos itinerários formativos, já que poderão pagar pelas escolas que realizam essa oferta, enquanto os estudantes de escolas públicas terão de se contentar com o que for oferecido pela unidade que frequentam (PENNA, 2017, *apud* FERREIRA e SANTANA, 2018, p.47).

Ainda de acordo com as autoras há uma grande preocupação em como esses conteúdos serão desenvolvidos, considerado o estreitamento do ensino com a retirada da obrigatoriedade de disciplinas importantes como sociologia, por exemplo. Mesmo com o texto orientando “estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”, não é garantido a obrigatoriedade das disciplinas propriamente ditas, mas apenas acesso a seus estudos, mesmo que superficialmente. Nesse sentido, quando não há uma abordagem concreta para os assuntos e disciplinas, os autores da educação consideram um perigo a possibilidade de pessoas que não são habilitadas fazerem parte do ensino das mesmas (FERREIRA E SANTANA, 2018).

A sociologia passa por desafios históricos que mantém constante a instabilidade nos ensinamentos básicos e, por razão disso, faz com que a disciplina passe por um processo de esvaziamento e fluidez no seu conteúdo. Com mais esse desafio, a sociologia corre o risco de ter um agravamento do quadro, haja vista o desencorajamento da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados (FERREIRA e SANTANA, 2018).

Com os primeiros cursos de sociologia criados desde os anos 30 e apesar de atrair um número considerável de professores que atuavam na escola secundária (MICELI, 1989, *apud* OLIVEIRA e RAIZER, 2019), a discussão sobre o currículo escolar e a formação de professores ocupou uma posição periférica na agenda das Ciências Sociais no Brasil (MORAES, 2003 *apud* OLIVEIRA e RAIZER, 2019). Só com o retorno da Sociologia no ensino médio, em 2008, que as discussões sobre a formação docente em ciências sociais voltaram a ocupar um lugar de ascendência nos debates sobre educação em sociologia.

No Terceiro Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) de 2013, notou-se uma ampliação do campo de pesquisas do Ensino de Sociologia no Brasil. O GT intitulado “Formação de Professores de Ciências Sociais” iniciou suas atividades, mantendo-as regulares nos anos de 2015 e 2017. Este GT se tornou o espaço de debates sobre modelos formativos, experiências docentes, principalmente aquelas que surgiram dos Estágios Supervisionados e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), das reformas curriculares, e dos desafios postos às licenciaturas em Ciências Sociais (OLIVEIRA E RAIZER, 2019).

Autores criticam a pequena diferença entre as conduções dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. Para Calaça e Silva (2015), quando a Licenciatura traz o debate e a reflexão sobre a formação docente somente no momento final do curso, momento este em os estudantes se deparam com o Estágio Supervisionado, ela acaba por engessar a característica de um curso de bacharelado, fortalecendo a perspectiva de “acumulação de conhecimento e de conhecimentos específicos das disciplinas de conteúdo científico-cultural da área que estudam”, colocando a formação docente apenas como um estágio final, como se fosse um todo desarticulado de suas partes (CALAÇA E SILVA, 2015).

Nas palavras dos autores:

no primeiro momento uma visão de bacharelado; Segundo momento parte licenciatura e bacharelado com as disciplinas pedagógicas; Terceiro momento a licenciatura com o estágio nas unidades escolares e por fim todos se encontram, mesmo de forma desarticulada no exercício profissional, quando os bacharéis se tornam professores na maioria dos casos (CALAÇA E SILVA, 2015, p. 59).

Almeida (2012), citava Tardif (2010), ao afirmar que a concepção tradicional da relação Teoria/Prática ainda é dominada pela falsa ideia de que o saber está no lado da teoria, enquanto a prática em lado oposto, desprovida de saber e carregada de um falso saber. Essa concepção, desprezada por Tardif (2010) e por Almeida (2012), considera que o saber é produzido independente da prática, como uma única fonte de conhecimento.

Tardif (2010, *apud* ALMEIDA, 2012) defende a não dissociação da teoria e da prática. Em suas palavras:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2010, p. 234 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 156).

É a partir desse pensamento que trazemos a ideia de educação enquanto um conceito abrangente e universal, como um elemento de todas as culturas que possui características diferentes, que têm relação direta com a vida social e que parte dela é produzida, construída, modificada e repassada por gerações através da educação, ou seja, ela é parte das experiências e relações sociais; como elemento que se dá através das instituições sociais, como família, igreja, escola e comunidade (BRANDÃO, 2007), e é nessa perspectiva que buscamos dialogar a educação, da aprendizagem com a experiência.

No pensamento Deweyriano a educação se relaciona diretamente com a experiência, pois ela é um processo de aprendizagem das experiências de vida no centro das relações sociais (DEWEY, 2010). É ela quem possibilita que as etapas do aprendizado aconteçam nas experiências (FREITAG, 1980). Vista como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”, a educação se torna um fenômeno direto da vida (TEIXEIRA, 1971).

A experiência em Dewey é a interação do ser humano com a natureza e/ou sociedade e é na reflexão e no conhecimento que, através da comunicação, se forma a “experiência humana” que, por sua vez, fornece material e direção para as experiências futuras. A experiência educativa se torna o resultado da inteligência e do pensamento reflexivo da experiência humana, e a educação o meio em que a vida social se perpetua (TEIXEIRA, 1971).

Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes (DEWEY, 2010, p. 85).

Na teoria de Dewey, só é possível o verdadeiro aprendizado através da ação ativa e participativa do estudante, nesse sentido o processo de ensino e de aprendizagem andam em

conjunto, tendo como tripé: experiência, investigação e a descoberta, descrevendo assim, o processo da experiência composto dois elementos: um ativo e outro passivo.

No caráter ativo da experiência, o sujeito se constitui pela ação, pela tentativa e atividade que se faz em direção à coisa experimentada. Assim, a experiência ativa, se torna o movimento que fazemos em direção ao mundo, ao objeto de pesquisa, e se dá quando apontamos a mente e os sentidos para algo. No caso pacífico da experiência, é justamente a consequência da ação (PLACIDES E COSTA, 2021), e considerando o campo da docência, da formação docente, posso dizer que a educação como produto da experiência também está no caminho da docência: ensina-se a ensinar com a experiência do aprender, ao modo filosófico deweryano, é um processo contínuo.

Dentro da área das Ciências Sociais, segundo Almeida (2012), há pouca tradição em pesquisas relacionadas à sociologia no ensino médio, à formação de professores de sociologia ou debates sobre a experiência na formação docente. Somando ao evidente desinteresse dos cientistas sociais acadêmicos com as licenciaturas, nota-se uma diferenciação do foco nos cursos, criando uma dicotomia entre ensino e pesquisa, voltando as atenções principalmente aos bacharelados, colocando em evidência a ascensão do pesquisador e não do professor (ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, é prejudicial para a formação de um grupo de profissionais ser tratado de forma diferenciada, esquematizada desequilibradamente e/ou hierarquicamente, fazendo com que as disciplinas da área pedagógica e da produção científica se localizem em lugares opostos e consequentemente, disputando espaços no ambiente acadêmico e político (CALAÇA E SILVA, 2015).

Segundo Freitas (2007), as primeiras licenciaturas do Brasil tiveram seu foco principal na formação dos professores para disciplinas curriculares de conteúdo específico, reservando a complementação pedagógica como um estágio final e de menor carga horária. Atualmente, e em consequência de movimentos de reflexão sobre a formação de docentes fomentado pioneiramente pela Faculdade de Educação da UNICAMP, a formação dos profissionais da educação passou a valorizar a prática educacional (FREITAS, 2007).

Esse movimento, que partiu de professores vinculados à pesquisa e ao ensino em diferentes licenciaturas, buscou desenhar uma formação interdisciplinar sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas de conhecimento, onde se defendeu uma formação profissional que considerasse os problemas práticos e concretos associados à realidade cotidiana das escolas (ZAN, 2011). Em 2002 o Conselho Nacional de Educação

(CNE)/Conselho Pleno (CP) estabeleceu diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, dentre as medidas incluídas está a instituição da duração e da carga horária dos cursos em licenciatura, em graduação plena de formação de professores da educação básica em nível superior e a fixação do estágio curricular supervisionado em quatrocentas horas a partir do início da segunda metade dos cursos de licenciatura (FREITAS, 2007). Foi a partir dessa medida que os Estágios Supervisionados passaram a ocupar um lugar importante na carga horária dos cursos de Licenciatura.

A ampliação na carga horária do estágio possibilitou maiores ações da prática formadora do professor, permitindo que os estudantes em formação tivessem mais experiências com o trabalho docente, entendendo-o como algo além da sala de aula e do conteúdo específico (ZAN, 2011). Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, através da Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, os cursos de licenciaturas e de graduação plena possibilitaram que estudantes tivessem a experiência com atividades do trabalho docente através das vivências coletivas desse fazer docente (ZAN, 2011).

Com essas mudanças, os estágios passaram a ser destaque na formação do professor, contribuindo para a chamada “apropriação de amplo instrumental teórico-metodológico” (FREITAS, 2007, p. 4, *apud* ZAN, 2011, p. 449). O Estágio deixou de ser mero exercício da prática, campo de desenvolvimento, experimentação e aplicação da técnica, para se tornar um momento de reflexão teórica, de investigação e formulação onde a prática se alimenta da teoria e que, por sua vez, inspire e materialize na prática (FREITAS, 2007).

É certo que a formação docente começa, em sua maioria, com ensino superior em Licenciatura, porém é no Estágio Supervisionado se vivencia um momento importante deste processo e que é, normalmente, carregado de muitas revelações (CALAÇA E SILVA, 2015). O Estágio é o evento em que os futuros docentes assumem a responsabilidade de estar à frente do processo ensino-aprendizagem. É também o momento em que a formação da identidade profissional se torna mais presente.

Para Freitas (2007), o estágio curricular, permite aos licenciandos em Ciências Sociais adquirirem experiência no espaço escolar não somente enquanto professores de uma disciplina, mas “enquanto profissionais que são, ao mesmo tempo, professores, educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social particular, a escola” (FREITAS,

2007, p. 6). Por isso que o estágio se torna um espaço privilegiado de manifestação da sociabilidade, pois a escola é “uma instituição eivada pela vida social e, portanto, pelas contradições inerentes à sociedade” (FREITAS, 2007, p. 7).

As possibilidades que podem ser vislumbradas são amplas, permitindo fazer do estágio curricular um espaço capaz de proporcionar aos futuros professores a apropriação de amplo instrumental teórico-metodológico que lhe permita investigar o processo educacional em várias de suas dimensões. Com efeito, a escola é uma instituição importante para a sociedade e investigá-la pressupõe estudar a vida social. Dito de outro modo, o estágio curricular não pode se restringir tão somente à relação ensino-aprendizagem, mas apreender que essa relação é parte de um processo mais amplo, que se descortina para além do espaço da sala de aula, invade o pátio da escola, as salas da administração e dos professores, os laboratórios, a biblioteca, a cantina, perpassa os muros da escola e se irradia pelo espaço onde a escola se encontra instalada, o bairro, as casas dos alunos, enfim, a comunidade escolar (FREITAS, 2007, p. 4).

Reiterando aqui a importância do estágio supervisionado na formação do professor/a de sociologia, entendemos que o estágio não é mais considerado como produto final do licenciado/a, mas parte do caminho formador. Por isso, ao se observar por este aspecto, entendemos que esse momento para os Licenciandos em Ciências Sociais, a inserção no ambiente escolar, servirá não só para a formação enquanto professoras e professores de uma disciplina que, historicamente, vem sendo boicotada, mas enquanto profissionais que, sendo professores, também são educadores e investigadores de seu ambiente de trabalho e a realidade social da instituição escolar (FREITAS, 2007).

Segundo Freitas (2007), “o estágio curricular na licenciatura deve ser apreendido enquanto um espaço privilegiado de manifestação da sociabilidade” (p. 7) e a escola “é uma instituição eivada pela vida social e, portanto, pelas contradições inerentes à sociedade” (p. 7), por isso, observar, aprender e experienciar esse ambiente sob olhar das ciências sociais, permite uma formação onde estagiário possa

exercitar sua capacidade de investigação, estabelecer conexões, discernir entre o aparente e aquilo que é o real, de tal modo que possa iluminar o percurso pretendido a partir da apreensão dos conceitos e categorias de análise próprias das Ciências Sociais (FREITAS, 2007, p. 7).

Quando o estágio é considerado um lugar de observação e reflexão da ação prática da educação, se torna urgente e indispensável para a formação docente refletir sobre ele no contexto remoto. Esse contexto também nos convidou a pensar, não só, em saídas para uma educação que consiga se adaptar à realidade de forma reflexiva, mas também a formação enquanto professora de sociologia.

CAP. 2 – A TRAJETÓRIA DOCENTE SOB O OLHAR AUTOETNOGRÁFICO

Classificada como o método que propõe da pesquisa social uma prática menos alienadora onde o pesquisador valoriza a sua subjetividade e deste modo reflete as “consequências do [seu] trabalho, não só para os outros, mas para [si] mesmo também, e onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas” (ADAMS E ELLIS, 2013, p. 53, apud MOTTA E BARROS, 2015), a autoetnografia é a abordagem metodológica relativamente nova. Uma das referências para essa abordagem está no livro *Handbook of Autoethnography* dos autores Tony E. Adams e Carolyn Ellis publicado em 2013 que, através da resenha de Motta e Barros (2015) tive acesso à discussão.

Segundo Ellis e Bochner (2000) citados por Costa (2016), a autoetnografia é

[...] um gênero autobiográfico de escrita e de investigação que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural. Para trás e para a frente, os autoetnógrafos observam, primeiramente através de uma lente de ângulo aberto, focando-se no exterior em aspectos culturais da sua experiência pessoal; e, em seguida, olham para dentro, expondo um *self* vulnerável que é movido por e pode mover-se através de, refratar e resistir a, interpretações culturais (ELLIS; BOCHNER, 2000, apud COSTA, 2016, p. 259).

Na autoetnografia a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, valoriza-se o método de análise que busca revelar o conhecimento de dentro do fenômeno demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional (ADAMS E ELLIS, 2013, apud MOTTA E BARROS, 2015).

A experiência pessoal enquanto “observadora-observada” como fonte central de análise dialoga com a noção de “trajetória” em Bourdieu. Segundo o autor a noção de trajetória é “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 2011, p.81). Reiterando a teoria bourdiana, as experiências de vida não ocorrem no vácuo, mas são incrustadas em estruturas sociais (MARINHO, 2017). Por esta razão este trabalho não se resume a descrever uma história, fazendo-se necessário uma breve construção do contexto em que a história de vida se desenrola e se influencia.

Nasci, em 1987, numa cidade chamada Eunápolis, no interior da Bahia. Cidade que possui aproximadamente 110 mil habitantes e que, antes de sua emancipação em 1988, foi considerado o maior povoado do mundo. Localizada no extremo sul da Bahia, hoje conhecida

como “Costa do Descobrimento”, ela nunca foi alvo das melhores políticas públicas. Esquecida pelo resto do estado, somente em 2000 uma extensão vinculada ao Departamento de Educação do Campus X da Universidade Estadual da Bahia, com sede em Teixeira de Freitas - cidade a 161 km de distância, chegou à cidade. Apenas os cursos de Turismo e História eram oferecidos na época. Antes disso, só havia uma Faculdade particular que, sem surpresas, só estudavam aqueles tinham condições financeiras para pagar a mensalidade.

Venho de uma família de classe média baixa. Filha mais velha de pais jovens. A minha mãe interrompeu os estudos porque engravidou de mim, aos 19 anos. Aos 27 anos já tinha duas filhas. Ela “segurava as pontas” dentro de casa e no pequeno comércio que tinham, enquanto meu pai estudava para concurso para ser professor de magistério na prefeitura da cidade. Apesar das dificuldades, eles sempre fizeram questão de que eu estudasse em escola privada, e só conseguiram porque na maioria das vezes fui bolsista. O perfil econômico e social da minha família não fazia parte do grupo majoritário da escola em que frequentava. Me sentia uma estranha no ninho e, vez por outra, era foco das piadas e indiretas por parte de outros colegas, sem contar com os constrangimentos quando havia inadimplência das mensalidades.

Em 2003, ao concluir o ensino médio, fui prestar meu primeiro vestibular. “Ciências Biológicas” para a UFRRJ. Um sonho inalcançável, pois não havia esperança alguma de meus pais me sustentarem em outro estado. A oportunidade em participar da primeira fase do vestibular se deu pela escola que fez uma parceria e forneceu o espaço para essa etapa fora do Estado do RJ. Depois da primeira tentativa frustrada, ainda tentei outros vestibulares. Tinha 16 anos na época, não havia maturidade, nem esperança para planejar a entrada e permanência num curso superior. Era tudo muito fantástico: fazer prova de vestibular, entrar numa universidade pública e ser universitária. Como se buscasse algo que não poderia ter.

A Universidade era um destino que não estava em meus horizontes. Havia um hiato entre a realidade social em que eu estava inserida e as perspectivas dos demais colegas de sala. Foi com a ampliação das universidades, que ocorreram no governo Lula, que pude pensar nas possibilidades de entrar numa universidade pública mais próxima. Apesar de ter me formado em 2003, só consegui ingressar no ensino superior quando, à convite de uma família de amigos, fiz o Processo Seletivo Seriado⁴ (PSS) da Universidade Federal da Paraíba em 2006. Um pouco

4 O processo seletivo seriado da UFPB, conhecido como PSS, era um estilo de vestibular de admissão que os candidatos podiam realizar à medida em que cursava as séries do ensino médio. O PSS era dividido em três

antes de tentar o PSS da UFPB, em 2004, morei por um curto período em Belo Horizonte, onde comecei a fazer o cursinho pré-vestibular da UFMG, porém por questões financeiras, mesmo morando de favor na casa de parentes, tive que retornar à minha cidade, onde, numa outra tentativa acessei o ensino superior, entretanto, dessa vez, em instituição privada. Cheguei a fazer 3 períodos do curso de direito na faculdade particular da região. Foram as condições financeiras que não permitiram que eu continuasse. Apesar de existir o FIES⁵, ainda era muito difícil acessá-lo.

Preciso dizer que a minha experiência escolar sempre foi marcada pelas diferenças de classe. Considerando o ambiente escolar como uma pequena fração da sociedade, ela se torna um lugar de extrema importância na formação de caráter, indivíduos e cidadãos (DURKHEIM, 1975). Diferente da atualidade, na minha infância/adolescência as relações entre professor e aluno eram mais hierarquizadas. Me recordo, dentre outras situações, de um momento de constrangimento em sala de aula causado por uma professora do quarto ano primário que resolveu me expor para os demais colegas por não saber citar a ordem dos meses do ano. A consequência disso foi o processo de distanciamento e silenciamento que dificultou o diálogo, a troca de conhecimento e a autoestima. Talvez por essa razão, apesar de desde criança querer ser professora, as minhas escolhas profissionais sempre foram distanciadas da docência.

Depois de vivenciar relações hierárquicas entre professor e aluno, foi na graduação que tive acesso à uma docência que compreende o conhecimento como um processo de permanente construção. E posso dizer que foi o contato com a Antropologia que esse processo de desconstrução da imagem do professor como um ser impérvio para mim se iniciou. Por muito tempo a ideia de um Tipo Ideal de professor me fez me distanciar do interesse pedagógico. Foi através das experiências práticas durante a graduação do Bacharelado em Ciências Sociais (2006-2011), a Pós-Graduação em Antropologia (2012-2014), nas experiências profissionais e de pesquisa, e no exercício de autorreflexão na minha formação docente na Licenciatura em Ciências Sociais (2013-2022) que pude me aproximar dessa realidade.

fases: duas provas com os assuntos do primeiro e segundo ano e a segunda fase, com uma prova com os assuntos do terceiro ano. Ver: <http://www.coperve.ufpb.br/pssinfogerais.htm>

5 Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Fonte: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>

A minha entrada na Universidade Federal da Paraíba se deu em 2006, quando passei no PSS. Em 2007 iniciei o Bacharelado em Ciências Sociais. Na graduação atuei em algumas pesquisas, projetos de extensão, organizei e participei de encontros acadêmicos. Sempre busquei a participação ativa na realidade universitária. Minha monografia no bacharelado foi fruto da participação da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Saúde Sociedade e Cultura (GRUPESSC), vinculado ao CNPq, que participei como estagiária e teve como base a investigação a sexualidade de casais que convivem com o HIV/AIDS e incluía também as estratégias de prevenção e promoção da saúde dentro da realidade sorodiscordante (SANTANA, 2011). No mestrado, segui a mesma linha de pesquisa da graduação. A minha dissertação foi uma etnografia realizada em uma casa de apoio e acolhimento às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS ligada à Arquidiocese da Paraíba. Nela busquei compreender as relações interpessoais e a influência da familiaridade mútua das vidas uns dos outros e da convivência na casa, permitindo o conhecimento de uma realidade cheia de significados, conflitos e ações que se tecem laços de amizade, poder, solidariedade, militância e religiosidade apresentando, a Casa, como um espaço de construção de conhecimento, a educação política, bem como um lugar de refúgio e proteção para seus usuários (SANTANA, 2014).

Ingressei na licenciatura depois da experiência do bacharelado, junto com o último ano do Mestrado em Antropologia na Universidade Federal de Pernambuco e confesso que a minha decisão em fazer a licenciatura se deu pela falta de oportunidades de trabalho como pesquisadora que, mesmo com o título de mestre, não eram promissoras.

No ano em que concluí o mestrado (2014), comecei a trabalhar num projeto do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) em Campina Grande coordenado pela CEHAP (Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba) que durou um pouco mais de dois anos, Companhia esta que trabalho até hoje. Desde a entrada na CEHAP, contribuí para outros projetos e cidades diferentes na Paraíba: Patos, João Pessoa e Santa Rita. Se não fosse o contato com o projeto do MCMV desde 2014, provavelmente seria obrigada a retornar a minha cidade natal, pois o mercado de trabalho para as Ciências Sociais tende a se resumir à (poucos) concursos públicos ou seguir a carreira acadêmica (mestrado/doutorado para buscar concurso para professor universitário), carreira esta que vem sendo sucateada sistematicamente.

Apesar de não estranhar a docência no ensino superior, desde aquele na infância trauma que não me via mais enquanto educadora. Então, passei muito tempo da minha vida tendo a

ideia de que professor era alguém de posição insuperável e que dominava todo o conhecimento. Pensava que se um questionamento me colocasse num lugar de não domínio do assunto, minha capacidade de lecionar estaria comprometida e por isso não serviria para estar naquele lugar.

Me aproximando da ideia de Tardif e Raymond (2000), que defende que a formação docente vai além da licenciatura, entendo que a minha passagem pelo bacharelado, mestrado e minhas atividades profissionais realizadas antes da Licenciatura contribuíram para a formação da identidade docente. Entretanto, não posso deixar de citar que a licenciatura foi recheada de interrupções, consequência do trabalho em outras cidades e, especialmente, à doença cardíaca que vinha mostrando os sintomas desde 2009, mas que só foi diagnosticada anos depois e, talvez por falta de acompanhamento médico, foi se agravando até resultar numa cirurgia de urgência, em 2017, para fixação de um cardiodesfibrilador implantável (CDI) para diminuir o risco de morte súbita, o que dificultou ainda mais a continuação no curso.

Depois de tantas dificuldades nos estudos da licenciatura e a demora em concluir o curso que era para ter sido breve, tomei a decisão de abandoná-lo, contudo, depois de uma conversa, em março de 2019, com o Prof. Terry Mulhall (coordenador do curso de Ciências Sociais), decidi fazer a última tentativa. Foi então que, no ano de 2020 quando retomaria as aulas, outro obstáculo surgiu: a pandemia de COVID19.

A pandemia não me causou somente a anulação da rotina social, mas também evidenciou uma nova identidade: jovem cardíaca. Apesar de ter sido diagnosticada há algum tempo, passando, inclusive, por cirurgias, o “peso” de ter a cardiomiopatia nunca me foi tão evidente. Foi na pandemia que passei a fazer parte de um “grupo de risco” que por muito tempo eu só via como o “outro”. Entretanto, apesar das limitações eu tive que reconhecer meu privilégio de poder estar em casa, trabalhando e assistindo as aulas da Universidade. Essa mesma pandemia que obrigou o mundo a levar uma vida diferenciada, me obrigou a ficar em isolamento social severo, selando meu recomeço identitário com a educação remota emergencial.

Desde 18 de março de 2020 fiquei isolada em casa, completamente só, com a licenciatura para concluir e o trabalho suspenso por conta do alto índice de contaminação da COVID-19 no estado da Paraíba. Estar sozinha, à princípio, veio como um brinde. Porém, na medida em que os casos de contágio não diminuam, a incerteza do fim da pandemia e a solidão começou a ser um obstáculo. O tempo estava se esticando. A previsão de 3 meses de isolamento, já se estendia para 1 ano. Já não havia rotina. Todo dia era o mesmo dia. E foi nesse contexto

que tive que buscar alternativas para manter a sanidade mental. A contar deste momento comecei a me inserir em diversas atividades: estudos, observações, criações, produções literárias. E passei a abrir os olhos para o que não era visto antes, na busca de praticar o exercício da alteridade e conhecer outros universos, mesmo que remotamente. Estas foram as saídas para manter o contato com o mundo fora do meu apartamento. Neste tempo participei de encontros virtuais, grupos de estudos, debates, oficinas e, somando à tudo isso, o trabalho remoto e as disciplinas da Licenciatura.

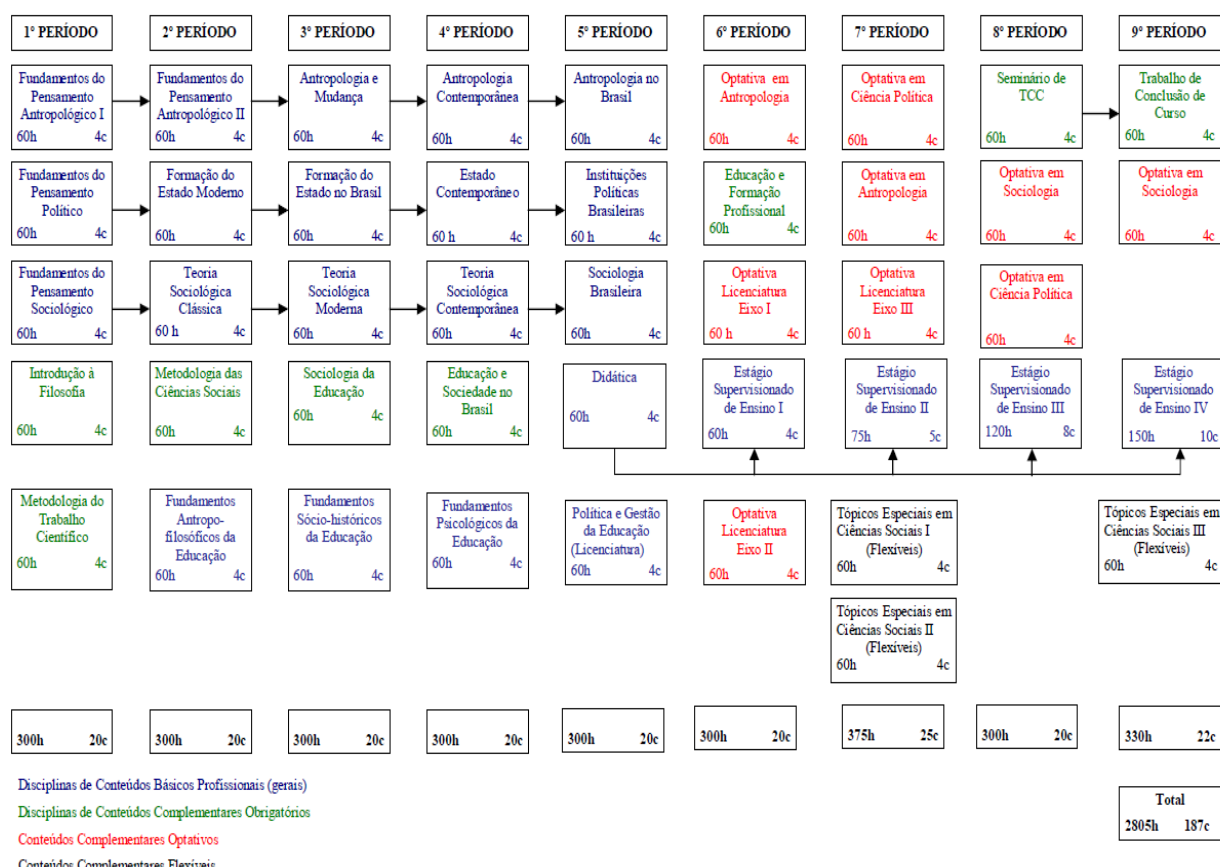
Dado que ingressei na Licenciatura em Ciências Sociais como bacharel do mesmo curso, foi-me permitido aproveitar todas as disciplinas que pertenciam à mesma grade curricular. Foram elas: Metodologia do Trabalho Científico; Fundamentos do Pensamento Político; Fundamentos do Pensamento Sociológico; Fundamentos do Pensamento Antropológico I; Introdução à Filosofia; Formação do Estado Moderno; Teoria Sociológica Clássica; Fundamentos do Pensamento Antropológico II; Metodologia das Ciências Sociais; Sociologia da Educação; Formação do Estado no Brasil; Teoria Sociológica Moderna; Antropologia e Mudança; Teoria Sociológica Contemporânea; Antropologia Contemporânea; Estado Contemporâneo; Sociologia Brasileira; Antropologia no Brasil; Instituições Políticas Brasileiras; Tópicos Especiais em Ciências Sociais I; Tópicos Especiais em Ciências Sociais II; Sociologia da Arte; Pesquisa Antropológica I - A Etnografia; Organização Social e Parentesco; Desigualdade Social; História Social e Política do Brasil I; História Social e Política do Brasil II. Restando fazer as demais disciplinas referentes ao currículo da licenciatura: Fundamentos Antropofilosófico da Educação; Fundamentos Sócio-histórico da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Educação e Sociedade no Brasil; Didática; Política e Gestão da Educação; Educação e Formação Profissional; Estágio Supervisionado I - Ciências Sociais; Estágio Supervisionado II - Ciências Sociais; Seminário de TCC; Estágio Supervisionado III - Ciências Sociais; Estágio Supervisionado IV - Ciências Sociais e Libras - Língua Brasileira de Sinais.

O meu contato com a segunda graduação e a vivência com a rotina universitária, antes da pandemia, foi afetada tanto pelo trabalho quanto pela doença cardíaca. Na época da primeira graduação, ainda jovem, tinha condições de viver a universidade de forma integral, porém, na fase adulta não. Era preciso trabalhar e o trabalho me exigia tempo e disposição. Mesmo a licenciatura ser no período noturno, meu trabalho demandava dedicação em horários diversos

e, por vezes, viajava para outras cidades, o que me obrigou a trancar ou desistir algumas vezes das disciplinas.

Mesmo com a dispensa das disciplinas a minha conclusão na Licenciatura foi demorada. Em 2011 concluí o bacharelado aqui na Paraíba, em 2012 iniciei o mestrado de Antropologia em Pernambuco, em 2013 consegui entrar como graduada na licenciatura de Ciências Sociais de volta à UFPB, porém somente em 2022 que estou concluindo este ciclo.

Imagem 1: fluxograma da Licenciatura em Ciências Sociais - UFPB:



Fonte: Sigaa UFPB

A História da Licenciatura em Ciências Sociais na UFPB tem relação com o processo de expansão do ensino superior. Foi esse processo de reestruturação, expansão e interiorização do ensino superior que ocasionou avanços significativos, oferecendo ampliação de vagas e cursos. Desde 2003, com a política de fortalecimento e ampliação da educação no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que a realidade brasileira em relação à educação superior começou a sofrer transformações. O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais), criado através do Decreto 6.096/07, foi resultado da linha mestra do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), onde o Ministério da Educação (MEC) objetivando a ampliação do acesso e permanência da educação superior, buscou melhorar e aproveitar as estruturas físicas e os recursos humanos existentes, além de ampliar o número de alunos das Instituições Federais de Educação Superior (SALLES, FAERSTEIN, DAL POZ e SANTOS, 2020).

A UFPB, como parte desse processo, a partir de seu desmembramento com a UFCG, em abril de 2002, desenvolveu uma crescente estrutura multicampi com atuação em sete campi distribuídos nas cidades de João Pessoa, Bananeiras, Mamanguape, Rio Tinto, Areia e o mais recente em Santa Rita, criado em 2009 (SILVA, 2019). O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB é um resultado direto desse processo de ampliação da oferta de cursos superiores.

Segundo Silva (2019), com a adesão ao REUNI, a Universidade Federal da Paraíba se tornou uma das instituições que mais oferecem vagas e cursos do país. Souza (2020), em monografia defendida no ano de 2020, retoma bem a história da implementação da Licenciatura em Ciências Sociais na UFPB. Segundo a autora, diversos elementos fizeram com que a criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais se concretizasse, incluindo aí a necessidade de opções para atuação do cientista social, que até então se restringia à pesquisa e à docência no ensino superior. Lembro-me bem que a decisão de ingressar na licenciatura foi em busca de alternativa para a perspectiva profissional. A realidade do mercado de trabalho para bacharéis em ciências sociais não era próspera e a licenciatura estava se tornando uma opção mais concreta para planejar o futuro.

No âmbito Nacional, com a retomada da sociologia na Educação Básica, o curso de licenciatura na UFPB surgiu como uma demanda de mercado e se tornava um curso de extrema importância, já que o Estado necessitaria de profissionais capacitados. O curso de Licenciatura foi implementado em 2007, formando o ingresso das primeiras turmas em 2009, junto à Resolução do CONSEPE⁶ no 44/07 e 45/07, concomitantemente ao momento da criação do REUNI (SOUZA, 2020).

Desde a graduação, durante a minha participação em grupos de debates e conselhos estudantis, que a preocupação com a licenciatura separada do bacharelado era como criar um

6 CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

curso que seguisse a mesma qualidade e entusiasmo. Recordo que uma das questões era sobre o porquê o curso não poderia ser unificado? Dando opção às pessoas de cursarem tanto o bacharelado quanto a licenciatura. Não aceitávamos bem a separação do curso de licenciatura à noite e o bacharelado pela manhã. Entendíamos que essa ação traria segregação entre os estudantes do mesmo curso. A nosso ver, ao se criar dois cursos separados, mesmo com a mesma origem, produziria a diferenciação entre eles, arriscando até a hierarquização entre os cursos e, por isso, reivindicávamos que fosse unificado, oferecendo então os dois turnos para um mesmo curso, com vagas suficientes para que os estudantes tivessem a liberdade de escolhê-los e não obrigando-os a optar por suas modalidades por razão da realidade social em que vivem, visto que, a maioria dos estudantes que cursam a noite é porque trabalham de dia.

Como cita o próprio Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB, a criação da licenciatura buscou atender um problema que permanecia no bacharelado: a evasão escolar. E sob a justificativa de ter a grande maioria do alunado do curso de Ciências Sociais advinda das classes populares, o que os obrigavam a dividir a dedicação do estudo com o trabalho, criou-se o curso separado. Um curso de Ciências Sociais exclusivamente para a Licenciatura no período noturno, oposto do bacharelado, sob o argumento de que atenderia a demanda existente e democratizaria o acesso ao ensino superior. Assim, o curso que antes era denominado Curso de Bacharelado em Ciências Sociais passou a ser chamado Curso de Graduação em Ciências Sociais e continuou funcionando somente no turno da manhã (PPP, 2007).

No estudo defendido no próprio curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Silva (2019) pontua que, mesmo com a justificativa apresentada no PPP da Licenciatura sobre o horário noturno ser ideal para possível solução das causas de evasão no curso, os números de saída de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB nos períodos letivos de 2009 a 2012 só cresceram e revelaram que a criação da modalidade licenciatura no período noturno não conseguiu solucionar o problema. Dos 292 alunos que ingressaram nos anos citados, apenas 12 conseguiram concluir o curso no decurso desses anos (SILVA, 2019).

Assim que entrei na Licenciatura, tinha uma forma de pensar diferente dos demais colegas. Cursei as primeiras disciplinas junto com outras colegas do bacharelado, e sentíamos a diferença da forma de pensar e refletir as ciências sociais nas disciplinas que não tivemos contato na primeira graduação. Talvez por já carregarmos as experiências da primeira

graduação e do mestrado, sentíamos certo distanciamento entre as disciplinas que formavam a nossa identidade docente nas ciências sociais.

A maioria das disciplinas que se relacionavam à docência eram ministradas por professores de outra área de atuação e não das ciências sociais. Não havia um debate específico sobre a sociologia e o papel da sociologia no ensino médio. Havia pouco debate sobre o exercício docente nesta disciplina e, devo acrescentar que, não só as disciplinas ditas de formação docente, mas as próprias disciplinas formadoras do curso de ciências sociais, parecem-me distanciadas da licenciatura.

A impressão, no meu ponto de vista, é que há uma formação no “Curso de Graduação em Ciências Sociais” em que somente os últimos períodos são “direcionados” à formação docente. No meu caso, esse estranhamento poderia ter passado despercebido, pois, de fato, fui formada no bacharelado e ingressei no curso de licenciatura como graduada, na busca de complementar a formação com as disciplinas para a docência. Porém, esta é uma realidade coletiva e relatada por alunos ingressantes na licenciatura. Na monografia apresentada por Silva (2019), foi citada a insatisfação por parte dos estudantes em relação à estrutura curricular, aos temas tratados e à própria abordagem docente. Segundo a autora, apesar da maioria revelar gostar do curso, os alunos percebem sua deficiência em relação a preparação para atuarem como professores no ensino médio.

No meu processo de formação, considero que a minha passagem na licenciatura possui duas fases. A primeira, a partir de 2013, quando tive acesso às disciplinas de forma presencial, vivenciando a dinâmica da Universidade e suas atividades escolares, e a segunda de forma remota, cursando todas as disciplinas que me faltavam para concluir o curso, incluindo todos os Estágios Supervisionados. Nesta segunda fase, foram 6 disciplinas e 4 estágios supervisionados de forma remota.

A primeira experiência foi com o Seminário de TCC, em junho de 2020, equivalente ao período 2019.4, chamado de Período Complementar, com caráter experimental. Posteriormente foram Libras, Fundamentos Antropofilosófico da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Educação Sociedade no Brasil, Estágio Supervisionado II, referentes ao período 2020.1; Educação e Formação Profissional, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado IV, referentes ao período 2020.2 e Estágio Supervisionado III referente ao período letivo 2021.1. Seguem tais disciplinas na tabela 1:

Tabela 1: Disciplinas cursadas no período remoto da Licenciatura em Ciências Sociais – UPFB

Código	Disciplina	Período
1401331	SEMINÁRIO DE TCC	2019.4
GDLS0024	LIBRAS	2020.1
GDMTE0115	ESTAGIO SUPERVISIONADO II - CIÊNCIAS SOCIAIS	2020.1
1301195	FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO	2020.1
1301201	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2020.1
1401329	EDUCAÇÃO SOCIEDADE NO BRASIL	2020.1
1401330	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2020.2
GDMTE0114	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - CIÊNCIAS SOCIAIS	2020.2
GDMTE0117	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - CIÊNCIAS SOCIAIS	2020.2

Fonte: Histórico pessoal, Licenciatura UFPB, Sigaa

Não podemos esquecer que as disciplinas parte da “segunda fase” do curso foram cursadas remotamente. As professoras e professores tiveram que se adaptar à realidade virtual de forma emergencial, assim como nós, estudantes. Não houve nenhuma experiência presencial. A Universidade se resumia à plataforma virtual, o atravessador da educação. Diversas foram as estratégias de ensino, debate e reflexão. Algumas dificuldades foram notadas, seja pela busca na adaptação da prática pedagógica, ou pelo aprendizado no manuseamento das tecnologias. Por se tratar de curso superior o debate ainda conseguiu se manter dinâmico, principalmente, por ter sido cursado com estudantes de diversos períodos. Porém houveram turmas em que os estudantes nunca se conheceram pessoalmente.

Notei consequências no ensino e na capacidade de aprendizado, pois nem todos os estudantes conseguiam acompanhar as aulas, seja pelo fato da internet ser precária ou pelas condições estruturais de cada realidade. Percebi que, para os professores que sentiram dificuldades em acessar os serviços tecnológicos, o apoio dos estudantes foi muito importante nesse período. Talvez por entendermos que a dificuldade era compartilhada e a circunstância nos obrigavam a enfrentar a realidade juntos, houve comoção entre professores e estudantes. E, acredito que, entre a concentração e a ansiedade, todos nós, estudantes e professores, fomos nos resignificando e, por vezes, fortalecendo o vínculo e a solidariedade entre as partes.

Entretanto, houveram momentos que a dificuldade era generalizada. Algumas disciplinas, principalmente aquelas em que os estudantes eram de diversos cursos diferentes, não havia um sentimento de pertencimento ou coletividade. Primeiro que, o espírito de um

curso EAD ficou muito evidente em algumas disciplinas cursadas neste período remoto. Explico, “espírito EAD” me refiro à falta de relação social, interpessoal, trocas de experiências, onde o aluno/ícone comparece na sala virtual para cumprir o horário e conseguir a carga horária para completar sua grade curricular. Ninguém participa, ninguém lê, ninguém demonstra compreensão do conhecimento e a professora, professor ou professore se resume em alguém ou um instrumento de fornecimento de conteúdo, sem dá-lhes a chance de exercer o papel incentivador da produção do conhecimento ou da curiosidade intelectual.

É certo que a crise sanitária fez suspender as aulas presenciais em todo mundo, trazendo novas estratégias educacionais, além de novas relações de trabalho. Segundo Araújo, *et al* (2021), foi diante da suspensão das aulas que muitas redes públicas de ensino tiveram de estabelecer, por meio da atuação dos/as professores/as, alternativas viáveis à manutenção do vínculo entre instituição escolar e estudantes/comunidade. Foi considerando a necessidade de manter o isolamento social que esse estabelecimento de vínculo e de contato se deu de forma “remota”, isto é, mediado pela tecnologia, tendo por articuladores os/as docentes (ARAÚJO *et al*, 2021).

Diferente da modalidade EAD⁷ que é baseada em um prévio planejamento com treinamento adequado e uma estrutura básica, o ensino remoto foi a alternativa mais desenvolvida e valorizada na pandemia. Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021) destacaram o que está por trás do ensino remoto. Para os autores, os interesses privatistas se maquiam no discurso da permanência e da possibilidade do ensino híbrido, colocando, explicitamente, a educação como mercadoria, ampliando ainda mais a exclusão tecnológica, além de não oferecer o diálogo nos processos decisórios para adoção do modelo, aumentando a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (SAVIANI e GALVÃO, 2021).

Sabemos que a pandemia destacou a importância da tecnologia como um instrumento de facilitação, aproximação, manutenção dos diálogos e formação de conhecimento, mas também revelou como elemento que reforça ainda mais as desigualdades sociais e o abismo no acesso às benfeitorias dessa mesma tecnologia. A desigualdade já era um dado importante

7 Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados fisicamente e ligados pela tecnologia de informação e comunicação. A modalidade é regulada por legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>.

mesmo antes da pandemia e se tornou mais evidente com ela. E mesmo que a introdução da educação à distância não seja tão recente no Brasil, trata-se de uma educação que deve ser baseada em um prévio planejamento com treinamento adequado e estrutura escolar, diferente da situação em que enfrentamos no auge da pandemia e do isolamento social.

2.1 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Uma memória de infância me leva à um cenário de uma escola imaginária no segundo andar da casa de meus avós, em frente à um quadro negro onde meus alunos que, ora eram bonecas ora minhas primas ou minha irmã de 2 anos, prestavam atenção enquanto eu ensinava as palavras dos livros antigos da minha mãe. Não tiro da cabeça que essa cena representa, de alguma forma, uma vontade de experimentar a docência. Apesar de ser uma memória de brincadeira de infância, neste exercício de refletir sobre a minha formação docente, a reencontrei compreendo-a como um desejo, mesmo que tenha sido reprimido por um trauma.

Me apego no pensamento de Marcel Mauss (2003) e sua categoria do “Eu”, ao entender a noção de pessoa como aquela que sofreu inúmeras transformações até chegar à categoria de consciência individual, indivisível e psicológica, para compreender a minha formação identitária enquanto docente. Em duas palavras:

de uma simples mascarada à máscara; de um personagem a uma pessoa, a um nome, a um indivíduo; deste a um ser com valor metafísico e moral; de uma consciência moral a um ser sagrado; deste a uma forma fundamental do pensamento e da ação [...] (MAUSS, 2003, p. 397).

Essa concepção kantiana, segundo Mauss (2003), é um resultado do pensamento da representação da psicologia individual, da consciência do espírito humano, e que podemos aproximar da noção de identidade. A identidade entra aqui como uma representação individual, da pessoa, cujo a construção dialoga com a história de vida, influências, interações sociais e experiências individuais.

É certo que a realidade docente iria ser retomada em minha vida mais cedo ou mais tarde, já que a decisão em ingressar na Licenciatura em Ciências Sociais aconteceu e, devo dizer que, a experiência foi intensificada de maneira inusitada. A pandemia, apesar do isolamento, me proporcionou alguns aprendizados e experimentações. Uma delas foi a formação de uma identidade que se construiu (e ainda se constrói) junto com a formação docente.

Para Goffman (1985), somos indivíduos que, nos atos sociais, objetivamos transmitir uma imagem de personalidade que varia nas intenções e influências sociais nas quais estamos inseridos. Somos atores sociais que transmitem impressões da imagem e representação a partir da forma como nos identificamos enquanto “Eu”. Afirmo, o autor, que nossos comportamentos também são moldados a partir das impressões que queremos passar e dos papéis que assumimos. Nesse sentido “quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, consciente ou inconsciente, projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo” (GOFFMAN, 1985, p. 221-222) e assim, pode se envolver profundamente a noção do “eu” à determinado papel ou grupo, instituição, profissão, envolvendo junto à isso a personalidade e a interação social.

Em estudo sobre trajetórias e identidade profissional docente, as autoras Fátima Maria Leite Cruz e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (2011), em levantamento e debate teórico apontaram que a identidade profissional se aproxima da mobilidade psicológica, e esta é baseada nas variações e flutuações que, dentro da possibilidade da ordem e desordem, se forma através de uma relativa estabilidade cheia de mudanças e permanências.

O conceito de identidade profissional ganha um sentido processual, pois a identidade se inicia, se constrói e se atualiza permanentemente, principalmente no momento em que se observa e reflete sobre a formação e a prática docente (CRUZ e AGUIAR, 2011). Segundo Amorim e Fernandes (2019), a identidade profissional do professor passa por influências que vão desde a infância escolar, a formação, as experiências em sala de aula, no ambiente escolar e fora dele, até o relacionamento com os pares e o exercício da profissão. Nas palavras dos autores:

as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais, desde a infância com as experiências escolares, e com as representações sociais da figura do professor. A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente em sala de aula que o professor licenciado tem oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional (AMORIM E FERNANDES, 2019, p. 4616).

Isto posto, não posso deixar de citar a minha participação no projeto independente idealizado pelos professores de história do Espírito Santo e da Bahia, Aline de Freitas, Ciro

Lins e Edro Tenório, o chamado “Ciclo de Debates: Estudando na Pandemia⁸”, cujo objetivo foi promover debates sobre temas necessários para a compreensão do momento histórico na busca da democratização da informação e da produção do conhecimento. No ano de 2020, promovemos debates virtuais com temas relacionados às questões sociais, históricas, culturais e políticas. Nestes encontros, nos momentos de formação, nas conversas informais, nas escutas dos desabafos, nos debates e na participação dos webinários⁹ pude conviver de perto com o exercício docente, observando não só os meus amigos, mas outros colegas, futuros colegas de trabalho, o que contribuiu profundamente para recuperar aquela vontade da docência, me proporcionando enxergar o ensino como algo possível para mim.

Incluo também, como contribuição para a minha formação docente, as atividades que desenvolvo, desde 2014, no Trabalho Técnico Social (TTS) do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV) Faixa 1, junto à Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba (CEHAP). Atividades estas, referem-se a um conjunto de ações socioeducativas que visam contribuir para o fortalecimento e a participação das famílias beneficiárias na efetivação do projeto de trabalho social dos residenciais estimulando a formação da cultura de participação social, da manutenção e preservação do patrimônio, do meio ambiente, dos recursos hídricos; incentivos a inclusão social e produtiva, a manutenção e valorização do empreendimento (Portaria nº 464, BRASIL, 2018) exigidas no Programa criado pelo Governo Federal por meio da lei nº 11.977/ 2009 e inclui a seleção, acompanhamento das famílias em momentos pré e pós-contratual dos residenciais; acompanhamento da entrega dos residenciais, bem como da mudança das famílias beneficiadas; desenvolvimento de atividades que contribuam com a formação da identidade local, convívio e adaptação da moradia; auxílio na organização de grupos de mulheres, jovens, idosos ou de movimento social/identitário, onde reuniões, debates, cursos e palestras são oferecidas pela equipe; auxílio na formação de associações, condução de assembleias e eleições de representantes ou síndicos do condomínio. Todas essas ações, dispõem de necessidade de um diálogo acessível, compartilhamento de conhecimento e incentivo à reflexão dos aspectos da vida cotidiana.

8 Ver: <https://www.youtube.com/c/CiclodeDebatesEstudandonaPandemia/>

9 Webinar, também conhecido como Webinar, é uma videoconferência utilizada para fins comerciais ou educacionais, transmitida online com hora marcada, ao vivo ou gravada, que tem como objetivo educar um público-alvo sobre um tema. A palavra é uma abreviação para “web-based seminar”, que em uma tradução livre significa seminário realizado na internet. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/>

A partir da convivência com as famílias foi possível compreender as interações entre os atores sociais e os espaços físicos; estar inserida na socialização nos aproxima das significações e ressignificações da vida e do novo conceito de moradia das pessoas. O TTS permite trazer aos moradores temas que muitas vezes não é acessível e com isso fomentar debates para uma reflexão da vida, desnaturalizando o mundo, o cotidiano e, dentro do possível, tornar possível a reflexão sobre as relações sociais, relações de poder, de gênero, de identidade, me aproximando das atividades docentes, transformando o condomínio num lugar de aprendizado.

Apesar de não se configurar uma aula, algumas atividades que organizei eram numa sala de aula da escola localizada no residencial. Fazíamos reuniões e debates com grupos de mulheres e grupos de jovens, e nesses debates nossa função era introduzir assuntos que muitas não tinham acesso. Muitas vezes, tínhamos que desnaturalizar e desmistificar alguns discursos. Recordo-me dos encontros com as mulheres beneficiárias do empreendimento residencial Acácio Figueiredo e Raimundo Suassuna, em Campina Grande, onde tínhamos que tornar acessível o debate sobre direitos da mulher, violência de gênero e o movimento feminista para formarmos o grupo de mulheres. Para essas atividades era imprescindível o exercício de alteridade, de reconhecimento da realidade local, da compreensão de cada mulher presente, para que o debate pudesse fazer sentido e ser acessível a todos.

Segundo Schon (1990, *apud* SILVA, 2018) a necessidade da reflexão dentro da ação pedagógica é um elemento fundamental na constituição identitária do profissional docente e para isso é necessária uma formação continuada que os estimule a realizar tais reflexões. As experiências supracitadas, me fizeram refletir sobre o meu papel naquele espaço, sobre como eu me dirigia àquelas pessoas e como elas iriam receber aquelas informações. Hoje compreendo como aquelas atividades refletiram positivamente na minha formação docente, esperando, no fundo, que tenha sido uma influência positiva para aquelas mulheres também.

No contato com o novo cenário de aulas, junto com a possibilidade de aprender o manejo de ministrar um diálogo acessível no contexto remoto, mesmo que esse novo modelo de produção e compartilhamento de conhecimento não seja tão favorável, enxerguei a docência sob uma perspectiva real, me fazendo repensar nas minhas experiências anteriores. O contato com futuros colegas de profissão, a aproximação de suas estratégias em sala aula, a revisitação reflexiva sobre minhas ações no Trabalho Técnico desenvolvido na CEHAP, me fez desconstruir a visão que tinha do fazer/ser professor.

E nesse sentido entendi que para chegar à esse exercício reflexivo da minha formação docente e criar a minha identidade enquanto docente, tive que rememorar a minha trajetória, pois, segundo Melo, Silva e Farias (2021) a identidade de professora é esse constante feito e refeito das vivências que norteia e impulsiona as práticas e o percurso profissional; são as experiências influenciadas pelos sentidos e ações que corporificam tanto a compreensão acerca da subjetividade quanto ao pertencimento à categoria docente e o entendimento e comprometimento com a educação.

John Dewey em sua vida marcada pelas ideias pedagógicas e filosóficas reconhecidas em vários países do mundo, defendia que a educação deveria ser baseada na experiência. Considerando a experiência como uma fase da natureza, que ocorre da interação entre o ser humano e o ambiente e a partir desse contato, são modificados. Para ele a educação é uma reconstrução e reorganização contínua (TEIXEIRA, 1978 *apud* SANTOS, 2011). Por esta razão, neste TCC o “Eu” de “pesquisadora/observada” se torna importante, pois o self de quem vive e pensa este trabalho é parte fundamental para a própria existência dele. Esse pensar, parte da perspectiva metodológica da autoetnografia, evidencia a reflexão sobre a formação docente enquanto experiência.

Um dos maiores desafios aqui, foi reestruturar o trabalho onde o *self* de quem pesquisa e vive a realidade estudada se misturam e, por este motivo, é posto em evidência. Para contribuir na reflexão sobre a experiência numa realidade totalmente diferenciada, onde as relações são construídas e experimentadas a partir da virtualidade e do distanciamento social, foi preciso dialogar entre a vivência pessoal e a observação analítica. Por este motivo, reafirmo que este trabalho é um sintoma de nossos tempos, onde o Eu, na experiência solitária passa a ser tornar a fonte central de pesquisa.

Historicamente a essência da pesquisa nas ciências sociais é baseada no contexto das interações e relações interpessoais, ou seja, no “face a face”. Aqui nos amparamos no método de pesquisa e na narrativa autoetnográfica. Dentro da Antropologia o método tem um lugar fundamental, e é considerado, ele próprio, como demonstração da interação social e por isso elemento de análise antropológica. A autoetnografia, principalmente no campo da educação, tem papel importante para se pensar a prática e a formação pedagógica. O exercício metodológico da autoetnografia, proporciona a reflexão como parte recorrente e intrínseca do cotidiano de trabalho, no plano individual do docente que passa a refletir sobre suas ações, sobre os efeitos, sobre o plano educacional (DAVEL e OLIVEIRA, 2018).

Como nos alertam Tardif e Raymond (2000), citados por Marcos Antônio Silva (2018), a constituição da identidade docente se inicia no processo anterior à formação acadêmica. À vista disto, apresento, ao longo deste trabalho, a minha história de vida servindo como suporte para a reflexão da formação pedagógica. O método autobiográfico será o caminho para a reflexão da formação no curso de ciências sociais na UFPB em tempos remotos do período de 2020 a 2021. Foi neste cenário pandêmico que a minha vivência no estágio aconteceu.

Foi num universo encarcerado que minha primeira experiência na prática pedagógica foi experienciada. De forma totalmente virtual, entrei em contato com alunos, professores e futuros colegas de trabalho. Apesar de ter ficado todo período em isolamento absoluto, posso dizer que a minha experiência pessoal com a sala de aula, mesmo que virtual, foi importante para refletir sobre a formação e a prática docente. Através do exercício em extrair análise e reflexões a partir desse contexto, pude perceber que havia pontos importantes que contribuem para o debate no campo pedagógico. Percebi que precisamos considerar todos os contextos para conseguir alcançar a eficácia pedagógica.

Paulo Freire (2004) já pontuava a importância nesse quesito. A sua pedagogia revolucionária põe em evidência a importância de reconhecer a realidade social do sujeito, já que todos somos sujeitos políticos: vivemos, experimentamos e analisamos o mundo. Mairce da Silva Araújo e pesquisadores (2021) nos relembram como Paulo Freire nos fez pensar sobre os diversos elementos que estão relacionados à forma como somos, como nos construímos enquanto sujeitos históricos, dentro de uma dimensão material e, sobretudo, a nossa capacidade de perceber-nos engendrados nessas relações, nesse conjunto de elementos que nos constroem e nos atravessam, revalorizando a importância da prática pedagógica enquanto dimensão política e pensando nisso, não poderia desconsiderar esse contexto como um elemento importante de análise.

É certo que por muito tempo fugi de concursos que tivessem relação com sala de aula. Nunca me senti apta para ministrá-las e devo dizer que a mudança de sentimento sobre esse ponto é resultado do processo de reflexão sobre as limitações no processo de educação que fiz durante a minha trajetória acadêmica. A educação remota trouxe uma série de questões em relação ao ensino, não só nas escolas de ensino básico, mas no ensino superior também.

Na tentativa de normalizar ou diminuir os impactos da situação que estávamos passando, o processo de aprendizagem e dificuldade tornou a empatia entre as partes mais evidente. Foi nesse momento de vulnerabilidade, tanto dos professores quanto dos estudantes, que me ajudou

a quebrar os preconceitos em relação ao lugar do professor na sala de aula e, enfim, a me identificar enquanto um ser docente. Foi a partir dessas experiências que a imagem do professor como centro e concentrador do conhecimento se ressignificou e a insegurança que carregava no meu subconsciente foi se diluindo.

CAP. 3 – A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Buscando contribuir com o debate da formação docente no contexto pandêmico, através metodologia reflexiva da autoetnografia e dos efeitos dos estágios supervisionados no contexto pandêmico e de isolamento social, tratarei aqui da minha experiência na prática pedagógica do período de 2020-2021, nos estágios I à IV, desta Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB.

Reforçando a ideia de que a formação de professor é baseada em várias etapas e que a teoria e a prática são indissociáveis, entendemos que a prática docente não se resume apenas ao ambiente escolar e, por este motivo, a reflexão sobre o estágio supervisionado em tempos remotos se tornou o elemento central para pensar a formação docente. Lidando com a preocupação sobre a formação dos futuros professores de sociologia e me aproximando das preocupações de Paulo Freire, foco no meu *dever* com a educação e da experiência pessoal neste período remoto.

À princípio, os estágios na licenciatura me deixaram bastante preocupada. Havia muitas dúvidas em relação a prática de estágio em tempo de distanciamento social. Questões como: “como se daria essa participação em sala de aula?”; “Como seria um estágio no modelo remoto?”, se faziam presentes desde o momento da matrícula e essas indagações eram compartilhadas por todas e todos colegas da turma, bem como pelos professores.

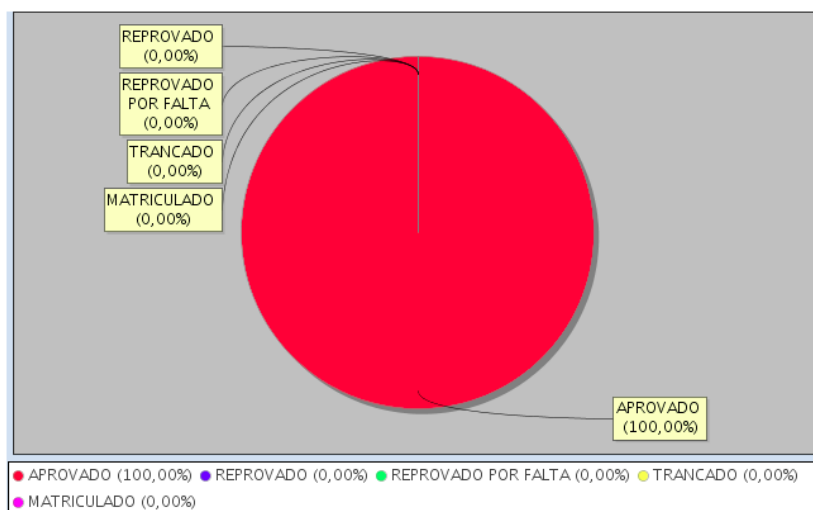
É preciso esclarecer que os estágios cursados nesta licenciatura e citados neste trabalho não seguiram a ordem cronológica tradicional. Apesar dos debates e críticas em relação às sequências cronológicas dos Estágios, o distanciamento social, a paralisação dos períodos durante a pandemia, a crescente demanda de solicitação de disciplinas pelos estudantes e em meio às manifestações dos mesmos a fim de concluir o curso, a Universidade Federal da Paraíba possibilitou que as matrículas pudessem acontecer fora da ordem e, para que não prejudicasse ainda mais a formação dos concluintes, a coordenação do curso de Ciências Sociais assumiu a responsabilidade dos primeiros Estágios Supervisionados, uma vez que o Centro de Educação não concordou – no primeiro momento da pandemia – com a realização dos Estágios em período remoto.

Desta forma, na medida em que as disciplinas foram disponibilizadas os estudantes poderiam se matricular. Mesmo com a sequência realizada de forma diferente da original, a minha experiência nos Estágios não foi prejudicada, pois, mesmo que as ofertas estejam fora de ordem, a sequência que segui permitiu perceber que os estágios se complementam. A

sequência cursada dos meus Estágios Supervisionados foi da seguinte maneira: Estágio II, I, IV e III. Sendo I e IV realizado concomitantemente no período de 2020.2.

É importante frisar que, diante da necessidade daquele período, a Coordenação de Ciências Sociais assumiu os Estágios Supervisionados se colocando, dentro de uma realidade específica, responsável pela disciplina mesmo sem a experiência concreta, visto que os Estágios Supervisionados são tradicionalmente responsabilidade do Centro de Educação. Esta situação abriu um novo debate no curso: Como desenvolver um Estágio que seja de responsabilidade do departamento e coordenação do curso em Licenciatura em Ciências Sociais? E por que essa inexperiência é tão normalizada dentro do curso já que, há uma licenciatura em voga no DCS/CCHLA? A professora Geovânia Toscano, também orientadora deste trabalho, inaugurou a experiência se responsabilizando pela disciplina e provocou, não só nela mesma, esses questionamentos sobre os estágios, mas nos respectivos estudantes concluintes. Esta provocação foi um dos gatilhos deste trabalho.

Gráfico 1: Estatística da turma do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II – 2020.1



Fonte: Sigaa – UFPB

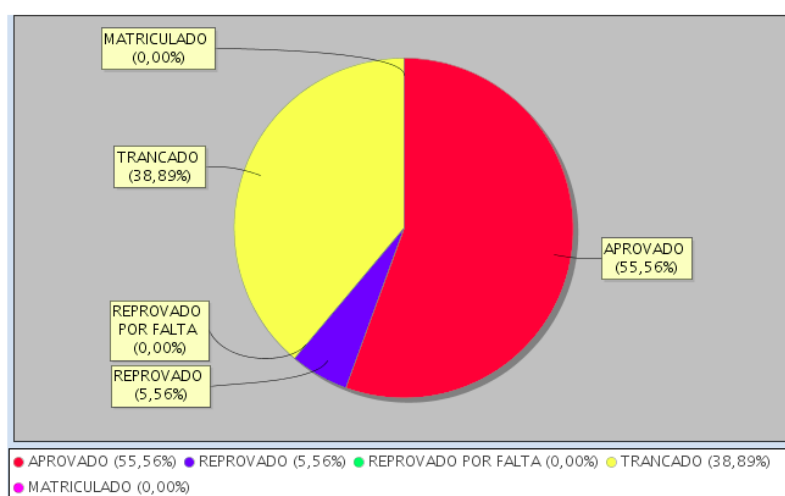
O primeiro contato com o estágio foi o Estágio Supervisionado II, onde se baseou na formação e debates teórico-metodológicos do fazer educacional. Os outros contatos seguiram a partir da disponibilidade e oferta. O Estágio II, oferecido no período 2020.1, foi ministrado pela professora Geovânia da Silva Toscano, professora do Departamento de Ciências Sociais. Foi o primeiro estágio que a coordenação do curso de Ciências Sociais se responsabilizou, dado a

grande reivindicação dos estudantes e a negação do departamento de educação. Nele, foram seis estudantes matriculados. Todos cursaram até o final, como demonstra o gráfico 1 fornecido pelo próprio Sigaa da UFPB.

No estágio seguinte que eu me matriculei, foi o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, cursado no período de 2020.2. Nele, foram 11 alunos matriculados. Os professores responsáveis já pertenciam ao Departamento de Educação, Orlandil de Lima Moreira e Charliton José dos Santos Machado. Neste estágio, houve uma grande quantidade de alunos que resolveram trancar, por não conseguirem se adequar ou não concordarem com a adaptação do estágio de maneira remota.

A estatística da turma, conforme o Sigaa, demonstra que 38,8% dos alunos trancaram, 5,56% foram reprovados e 55,56% continuaram e foram aprovados na disciplina, conforme gráfico 2:

Gráfico 2: Estatística da turma do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I – 2020.2

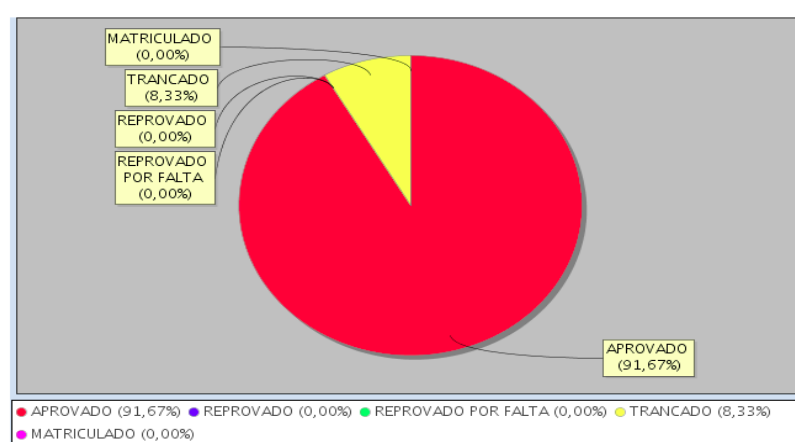


Fonte: Sigaa - UFPB

Recordo que nos encontros e debates do estágio, a preocupação central era como adentrar na escola se esta está com as portas fechadas? Como a maioria dos alunos eram dos períodos iniciais do curso, não se sentiram prejudicados em trancá-lo. Entretanto, precisei ir além. Compreendo a preocupação dos outros colegas, porém, como cientista social não pude ignorar este dado importante: a nova realidade social em que estávamos inseridos. Foi então que tornei este imponderável um elemento central das análises de meus estágios.

O estágio IV, ministrado pela professora Geovânia da Silva Toscano, no período 2020.2, foi cursado por mim concomitantemente ao estágio I. Nele foram 11 alunos matriculados, estes com o curso bastante adiantado, inclusive havia estudantes que estavam prestes a se formarem. Neste, pelo próprio perfil dos matriculados, 91,67% cursaram até o final e foram aprovados, e apenas 8,33% tiveram a matrícula trancada, conforme gráfico 3:

Gráfico 3: Estatística da turma do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV – 2020.2



Fonte: Sigaa – UFPB

Como dito anteriormente, o Estágio I e IV, por terem sido cursados no mesmo período, me permitiram analisar o papel do estagiário na escola, o contato com a experiência docente dentro da realidade remota, o papel do estágio e como é esse processo de adaptação e reflexão da sua importância na formação do estudante de licenciatura. Já no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III, por não ter sido oferecido no semestre de 2021.1, foi preciso que eu fizesse uma solicitação especial, pois somente eu estava com pendência neste estágio para concluir o curso.

Este estágio foi oferecido somente para a minha demanda e foi prontamente atendida pelo professor Charliton José dos Santos Machado. Como somente eu estava matriculada nesta disciplina, o estágio foi realizado de forma como um estudo dirigido, pois, depois das experiências nos outros estágios, ela me serviu de base para leituras e revisão teórica, além de reflexão e análise de toda a experiência obtida nos estágios anteriores dialogando, assim, a experiência com a literatura sobre o tema.

3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

O Estágio Supervisionado II foi a minha primeira experiência com a prática docente. O plano de estudo deste estágio se deu a partir da proposta de estudar a “realidade educacional brasileira do ensino em Ciências Sociais” e como se deu a adaptação a essa nova realidade. As atividades foram pensadas de forma que pudéssemos nos aproximar e conhecer as ações dos órgãos normativos e executivos do sistema, bem como outros espaços educacionais não escolares já que teriam muitas atividades virtuais por razão da pandemia.

Buscou-se nele, compreender os aspectos da realidade educacional brasileira no campo das ciências sociais nesse contexto, ajudando a identificar as possibilidades de articulação no Estado junto com os órgãos normativos e executivos para que nós tivéssemos contato com a implantação e legitimação do campo, bem como mapear as possibilidades de observação e ação em espaços escolares e não escolares. Os encontros foram divididos em síncronos e assíncronos, de forma que pudesse orientar e fomentar debates e ações para a disciplina. Foram entre encontros e desencontros que nos empenhamos para realizar os objetivos dentro das possibilidades de modo que não prejudicasse nossa formação. Como a situação já previa, tivemos algumas limitações, porém nada que não pudesse se tornar objeto de reflexão e análise sociológica.

A sociologia, por estudar os comportamentos sociais e as interações diante a teia social, contribuiu para analisar as diversas situações em que fomos inseridos, por conseguinte, o que parecia limitar nossa atuação e análise, se tornou um novo elemento de reflexão. Nas aulas tivemos oportunidade de debater alguns temas e entrar em contato com eventos de educação em sociologia, o que fez me inserir no universo pedagógico. Esse primeiro contato serviu para me contextualizar no campo de trabalho. Acompanhamos reuniões virtuais da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e outras entidades representativas; conhecemos as ações das associações e dos grupos organizados por profissionais da área, ajudando com a familiarização da realidade e a formação de identidade, principalmente no que tange a realidade dos professores e o ensino em sociologia no Estado da Paraíba.

Com intuito de pensar a realidade do ensino de sociologia no Estado, foi pensado em uma atividade para que nós tivéssemos a oportunidade de ouvir dos órgãos estatais do Estado da Paraíba sobre o assunto. Foi debatido e desenvolvido um convite com um roteiro de entrevista (Anexo III) à Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia. Imaginando

que, por conhecer uma pessoa do gabinete, eu teria certa facilidade em entrar em contato com a pessoa a ser entrevistada.

Entrei em contato com a minha informante que prontamente encaminhou o convite e, como imaginava, tive um retorno pontual e positivo. Enviei o convite com as perguntas e aguardei as respostas. Após duas semanas entrei em contato para perguntar sobre o posicionamento do secretário e descobri que o convite nunca havia chegado. Visto que há um mal-estar entre o Estado e as entidades representativas quando se trata do ensino de sociologia no estado e um movimento de silenciamento e escanteamento da disciplina de sociologia nas escolas básicas por parte do governo federal, a pergunta que fica é: houve algum erro ou uma falta de interesse em responder questões sobre a realidade da educação e do ensino de sociologia na Paraíba?

Apesar do estranhamento em realizar a entrevista sem contato direto com a pessoa entrevistada, principalmente por ser virtual, houve a soma da frustração de nunca receber retorno. Tinha esperanças de que por conhecer e ter amizade a pessoa que intermediou a entrevista, poderia ter mais sucesso. Utilizei da vantagem de conhecer alguém de dentro, mas não deu certo. A entrevista iria fornecer dados importantes para análise da situação do ensino e dos professores de sociologia no Estado, mas ela nunca aconteceu.

Além dos encontros síncronos com a turma e a professora Geovânia Toscano, outras atividades foram deliberadas como parte da nossa formação: acompanhamentos e observações de aulas em escolas e institutos federais. Fui orientada a acompanhar as aulas com uma professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBBT) do Instituto Federal da Paraíba do *Campus* de Cabedelo. O objetivo foi fazer uma observação técnica para coleta de dados. Por conta do calendário escolar daquela instituição, só pude acompanhar duas aulas, o que não tornou a experiência menos rica de detalhes e impressões para reflexão sobre a formação docente.

O Campus de Cabedelo do IFPB é localizado no bairro Jardim Camboinha e foi criado em 2008 como resultado do Plano de Expansão da Educação Profissional. Oferece os Cursos Técnicos de Recursos Pesqueiros, de Meio Ambiente, de Química, de Multimídia e de Panificação, bem como os Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico e de Licenciatura em Ciências Biológicas. Além das aulas presenciais, o campus também é Polo de Educação a Distância (EAD), onde oferta vagas para os Cursos Técnicos de Segurança no Trabalho e de Secretaria Escolar.

Imagem 2: Campus Cabedelo do IFPB



Fonte: <https://www.ifpb.edu.br/cabedelo/institucional/sobre-o-campus>

Apesar do Campus ser polo de ensino à distância, as turmas que acompanhei são do curso técnico de Recursos Pesqueiros da modalidade presencial. Eles estão em aulas remotas e compartilham de todas as dificuldades que enfrentamos. A primeira aula que assisti foi com uma turma e a segunda foi com duas turmas unidas. Explico: a professora tinha dois horários de aulas no mesmo dia, da mesma disciplina, para turmas diferentes. Para otimizar o tempo e a aula, ela optou por unir as turmas. Das terças em dois horários passou para um horário na sexta.

No primeiro dia de observação, dia 03 de dezembro de 2020, eu “cheguei na sala” com vinte minutos de atraso. A princípio iria acompanhar a turma do segundo horário, porém decidi entrar na primeira aula porque o colega do curso, que iria dividir as turmas comigo, não conseguiu aparecer a tempo. Acabei perdendo as primeiras falas e apresentações, e por razão disso não pude saber como foi a apresentação inicial, nem como se deu a relação com os alunos no primeiro momento. As aulas tinham duração de 1 hora que permitiam explanações rápidas e resumidas do conteúdo. Numa das conversas informais, a professora comentou sobre a limitação e dificuldade em “dar conta do conteúdo” nesse curto período.

O tema era “Sociedade: Organização da economia e relações de trabalho” e entre exposição do conteúdo e outras estratégias de fixar o conteúdo, a professora fazia indicações de filmes para ilustrar o tema, e acrescentava exemplos do cotidiano dos estudantes para fazê-los compreender melhor o assunto. Ao simular uma situação da futura área de atuação

profissional deles com a cultura local da pesca, relacionou-a com o tema da substituição da força de trabalho do homem pela máquina e propôs um pequeno debate a partir da ótica social. Ao lançar a pergunta para os alunos, indicou uma das alunas para responder. A mesma defendeu a substituição da mão de obra humana pela máquina e, ao se autodeclarar “polêmica” (fala da própria aluna), sabia que seu ponto de vista era frágil e questionável. A professora tentou argumentar e trazer mais elementos acerca do assunto, mas o pouco tempo de aula limitou as discussões. Era preciso dar conta do conteúdo e fazer fruição sobre os temas e as possibilidades de debates acabaram sendo frustrados. É nesse momento que a reflexão de como a sociologia vem sendo debatida em sala de aula vem à tona, principalmente nas limitações do tempo remoto.

Ao longo da aula houveram muitas “entradas e saídas” na sala, causa provável da oscilação da internet que contribui para a alta taxa de evasão escolar. Eu, enquanto usava o celular, não conseguia de fato acompanhar a aula. A tela pequena do celular dificulta muito a acompanhar tanto a aula, quanto recursos de slides que a professora utilizava. O que nos faz refletir sobre a situação de desvantagem que a maioria dos alunos tinham, pois a maioria só possui o celular para acompanhar as aulas remotas. Este fato só confirma o abismo educacional existente em consequência da desigualdade tecnológica do país.

Sabemos que no Brasil, segundo dados de 2017 do IBGE, 43,4% dos domicílios possuem computadores pessoais, 13,7% *tablets* e 93,2% telefones celulares (pelo menos 1 por casa). 82% das escolas privadas e 73% das escolas públicas do meio urbano possuem acesso à internet e no meio rural apenas 42% para escolas privadas e 13% para escolas públicas. E, segundo pesquisa do CEDIC de 2018, apesar de 83% dos brasileiros terem telefone celular, 16% ainda estão fora dessa realidade e que 27% das casas possuem computadores portáteis, 19% computadores de mesa e 14% *tablets* (FLORES e ARNT, 2020).

Os estudantes da turma que acompanhei pertencem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), cujo objetivo é dar oportunidade de conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional para aqueles que não fizeram no tempo regular. Portanto, o perfil dos alunos é de jovens e adultos, sendo boa parte que já são inseridos do mercado de trabalho, sendo obrigados a dividir o tempo de estudos com atividades laborais. Apesar da aparente dificuldade, não houve nenhum assunto muito difícil para a compreensão deles, algumas temáticas já eram até familiares. Foi muito fácil relacionar o tema do debate com a realidade da comunidade e dos alunos.

Durante a aula todos permaneciam com a câmera e microfone fechados, aparecendo apenas seus ícones. Uma característica bem comum nas aulas com uma turma mais jovem. Talvez por formação pessoa, eu tenho grande preocupação com debates e participações em sala de aula e confesso que essa relação com a tecnologia não era tão intensa como atualmente, por isso estranhei o comportamento impessoal e mecânico de algumas turmas das disciplinas da licenciatura na universidade e também nas turmas que acompanhei nos estágios. Enquanto aluna sempre fiz questão de abrir a minha câmera e participar ativamente das aulas remotas. Ao presenciar esse lugar do professor com a tela e os ícones, tanto como estudante quanto observadora da prática docente, me fez refletir sobre a solidão docente neste período remoto, onde a sala de aula é uma tela e os alunos são ícones.

Presenciei professores dando aula para estudantes sem saber se realmente estavam presentes ou prestando atenção. A relação professor/aluno foi intermediada por uma tela preta e, em alguns casos, os professores e estudantes sequer se conheceram pessoalmente. Na aula da professora observada no IFPB, apenas duas pessoas participaram com o áudio e pouquíssimos se comunicavam pelo chat do *Meet* (recurso de mensagem da plataforma de transmissão) para responder ou conversar paralelamente. Não houve muito entrosamento no assunto, não houve troca de ideias, somente poucas perguntas ou dúvidas tiradas.

Em um dos momentos uma participação me chamou atenção e visivelmente constrangeu a professora em seu primeiro dia de aula foi quando a perguntaram se ela é “de esquerda ou de direita?”. Depois de tanto incentivo ao constrangimento e controle didático por parte do governo federal, imagino que esta seja a pergunta que tem se colocado no palco de muitos debates atualmente é a mais usada para desvios dos debates em sala de aula.

A pergunta não pareceu uma surpresa entre os alunos, menos ainda para a professora. Ela surgiu como elemento de satisfação e curiosidade coletiva. Sabendo que além da transmissão da imagem e da fala da professora, há interações paralelas entre estudantes e, por mais que nem todos tenham se manifestado, as conversas no chat demonstravam esse entrosamento. Com as câmeras fechadas é mais difícil controlar e acompanhar a atenção dos estudantes e, se antes era um desafio ter a atenção deles, nestas circunstâncias o nível de dificuldade aumenta exponencialmente.

Foi visível o incômodo da professora em relação a pergunta. Houve um certo constrangimento por ter sido pega de surpresa, entretanto a sua resposta teve uma saída perfeita. Ao responder à pergunta da turma, explicou a contextualização política brasileira e o processo

de engessamento de ideias e fragilização da democracia, enfatizou a importância de conhecer os conceitos e a complexidade deles, trazendo a resposta para a perspectiva sociológica.

Essa situação me remeteu à Freire (2004) quando chama atenção para o educador sobre a tarefa de não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a “pensar certo”. Ao fazer relação da curiosidade da aluna, o desvio da atenção para o tema da aula para a análise social, a professora vinculou a participação da estudante com o campo da disciplina.

De fato, a pergunta não fazia parte da aula. É evidente que a sociologia tem ganhado destaque no que se refere à intolerância e miopia ideológica. Há muitos preconceitos em relação à disciplina e aos professores desta. Ver a professora passar por aquela situação, me fez refletir sobre como eu lidaria com esses imponderáveis em sala de aula. Se meu papel é falar com clareza e incentivar a curiosidade do estudante, como lidar com as curiosidades maliciosas dentro do contexto escolar num momento tão tenso em que estamos vivendo?

Paulo Freire (2004) já dizia que ensinar não é transferir conteúdo e assim como aprender não é decorar conteúdo, ensinar e aprender faz parte de um movimento só. Um não existe sem o outro. É preciso ter empenho crítico das duas partes (FREIRE, 2004). Ao ver a “saída de mestre” da professora pude compreender como utilizar a curiosidade estudantil e trazer para o campo sociológico, devolvendo com uma reflexão da própria pergunta, pode enriquecer e incentivar a participação.

O segundo momento de observação nessa escola foi no dia 11 de dezembro de 2020. As turmas estavam unidas numa sala-virtual só. A mudança foi uma estratégia para que os estudantes pudessem participar mais. Agruparam as turmas para aumentar o número de participantes e quiçá a possibilidade das discussões. Às nove horas havia a professora e um aluno na sala, os demais foram chegando ao longo da aula. Como esta aula ia ser assistida por duas turmas, a expectativa era de que haveria mais estudantes, porém não passou de 13 pessoas presentes. Isso incomodou bastante a professora. Foi uma decepção para ela. As expectativas para essa aula estavam pautadas no planejado de que, além da união das turmas, dois estudantes do projeto extracurricular de leituras compartilhadas iriam fazer uma participação especial. Os convidados iam ler trechos do assunto da aula como forma de dinamizá-la. Apesar da pouca presença dos alunos, a proposta se manteve e as leituras participativas aconteceram e na medida que os alunos liam, ela complementava com comentários e reflexões sobre o tema.

O tema da aula foi sobre questões culturais na sociedade. Nela foi trabalhado o conceito de cultura como uma introdução e a aula seguiu com as referências dos slides da apresentação.

A professora colaborava com reflexões sobre o conceito de cultura e as influências na formação do indivíduo. Com o tom de desnaturalizar os fenômenos e ações sociais, ela orientava análises críticas para os alunos dando exemplos de fatos do cotidiano como machismo e racismo, por exemplo. E mesmo sem a participação dos demais alunos a aula seguiu como planejado.

Sempre acreditei que o silêncio era amigo do professor. Muitas queixas que presenciei em sala de aula tinham relação com o ruído e as conversas paralelas que atrapalhavam a aula. Por muito tempo o silêncio foi sinônimo de atenção, porém nesse novo contexto o silêncio ganha um novo significado. Apesar da professora ter pensado numa estratégia para ter mais participações, a situação era muito parecida com a da aula anterior. O silêncio tomava conta da turma, só havia a participação dos dois leitores. Para Morato (2001) o silêncio não é ausência de interação, não é falta ou excrescência se comparado à linguagem.

O silêncio também significa e a partir dele podemos analisar as relações entre professores e alunos no tempo remoto e ainda tentar compreender como e por quê os jovens estudantes, geração que mais interage e se expõe nas redes sociais, são desinteressados em abrir as câmeras nas aulas virtuais? Fazendo do silêncio o obstáculo central na aula remota, pois quando há, além da falta do contato visual e/ou pessoal, o silêncio acaba por engessar o processo educativo e reflexivo no ensino.

Segundo Adriana Friszman de Laplane (2000) citada por Morato (2001), o silêncio também é linguagem e passa uma mensagem. Por muito tempo, para mim, o silêncio foi um elemento de defesa em sala de aula. Nas relações hierárquicas e competitivas que haviam nas aulas, a forma de evitar que o foco da “análise de competência” me alcançasse era me manter em silêncio. Segundo Laplante (MORATO, 2001), o ambiente escolar com o perfil ruidoso da sala de aula, as ações entre os “falantes contumazes” e “silenciosos teimosos”, acabam tornando-o como uma “arena de lutas”, segundo ela “marcada pela consagração da concepção da linguagem *qua* comunicação (reflexo de uma espécie de capacidade intrínseca de que seríamos dotados, a “comunicabilidade”) e pela injunção social e discursiva contra o silêncio, ambas praticadas em nossa tradição cultural” (LAPLANTE, 2000 apud MORATO, 2001), por isso que o silêncio não é falta de interação ou comunicação. Por vezes, é um refúgio em meio a batalha verbal e ao domínio da fala.

O silêncio aqui ganha mais um novo elemento: a câmera fechada. A falta de contato visual dos estudantes traz um novo significado, bem como traz à tona novamente a solidão docente. E nos faz questionar como os estudantes estão se relacionando com seus professores,

colegas e assuntos da temática escolar? Estas preocupações se tornam questões centrais para se pensar nos efeitos da educação remota nas próximas gerações. Os interesses que estão por trás dos discursos que defendem educação remota e a educação à distância, não consideram estes imponderáveis em suas análises e, além de fornecer um tipo de ilusão democrática, não consideram as desigualdades sociais e a condição de trabalho e sobrecarga dos profissionais docentes nos diferentes espaços escolares.

As aulas remotas acontecem no ambiente virtual e se misturam com a casa e toda sua dinâmica. Na minha experiência nas aulas remotas, bem como nas observações das aulas de estágio, o trabalho e os afazeres domésticos, por vezes, se misturavam. De fato, isso foi, e ainda é, um dilema comum nesses tempos remotos: ter que lidar com um espaço para várias funções concomitantemente.

Ao longo da conclusão do curso fui interrompida inúmeras vezes em razão do meu trabalho, agora por meio remoto. O regime de “*home-office*” me permitiu assumir vários compromissos em casa, mas também me obrigou a estar à disposição por mais tempo. Neste contexto de ensino remoto o tempo se tornou mais confuso e também mais flexível.

Trazendo a referência do “não-lugar” de Marc Augé (1994), penso que um novo lugar foi criado: o lugar híbrido, multifuncional. Um lugar público e privado ao mesmo tempo. Que se identifica com o pessoal, mas que não se realiza totalmente. Ao trazer a sala de aula para um lugar na internet e para sua casa, você incorpora um não-lugar para um lugar. Em outras palavras, Marc Augé (1994) define um Lugar como “identitário, relacional e histórico” e o Não-lugar como “diametralmente oposto ao lar, à residência, ao espaço personalizado”, portanto oposto ao Lugar. Ao passo que estamos confinados em casa, estudando, dando aula, trabalhando, vivendo a dinâmica da rua dentro de casa, estamos vivendo dois lugares “identitário, relacional e histórico” concomitantemente.

Segundo Tereza Sá (2014, p.212),

se, por um lado, os “não lugares” permitem uma grande circulação de pessoas, coisas e imagens em um único espaço, por outro transformam o mundo em um espetáculo com o qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em espectadores de um lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte.

Para Augé (1994, p.73) “o lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” e se um lugar não pode se definir como identitário, relacional, nem como histórico, este será o não-lugar. O lugar e não-lugar são espaços que existem simultaneamente em espaços construídos e espaços vividos. O não-lugar

possibilita a aceleração do tempo, o lugar tem a ver com as relações que acontecem nele. Para Sá (2017), Marc Augé (1994) estabelece um contraste entre as interações existentes nesses não-lugares como relações de “solidão”, associadas à ideia de “contratualidade solitária”, e as que se praticam nos “lugares” são denominados relações de sociabilidades. Nas palavras de Augé (1994, p.74) “o lugar e não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação”. Em tempos de pandemia e aulas remotas, um lugar da casa se torna a escola, que se caracteriza como espaço público, um “não-lugar” dentro do lugar privado.

Esse é o dilema que parece universal neste momento: Onde começa o espaço privado e onde termina o espaço público? No meio da aula, enquanto a aluna fazia a leitura do texto, o áudio da professora estava ligado e os ruídos do cotidiano da sua casa estavam se destacando na aula. Foi neste momento que o espaço da casa se misturou com o espaço de trabalho. O público e privado se fundiram e a intimidade se tornou coletiva. Além do mais, o ruído estava atrapalhando a leitura e escuta do texto, então porque ninguém se pronunciou? Havia constrangimento? Por quê? O que nos faz voltar para o silêncio dos estudantes e no lugar do trabalho e do estudo na educação à distância. Pensar nisso é também levar em consideração a situação e as condições do trabalho do educador. Freire (1996) nos atenta sobre a desvalorização do professor e nos advertia sobre estarmos vigilante contra as práticas de desumanização, por isso a reflexão tão necessária para a leitura crítica da sociedade e desse modelo de educação.

Apesar de todo esforço da professora em ter buscado uma forma de fazer com que os estudantes participassem da aula, a união da turma não trouxe mais alunos e a leitura dos textos não trouxe mais participação nos debates. O tempo, o lugar e a tecnologia não contribuíram para melhorar a aula. A própria professora se queixou da corrida contra o tempo para dar conta de todo o conteúdo. É notório que os temas debatidos não conseguem ser trabalhados de forma aprofundada nas aulas, o que nos faz refletir sobre o próprio ensino de sociologia seja em tempo de ensino remoto ou não, visto que a sociologia geralmente tem o tempo mais curto e há tempos é boicotada nas escolas.

Para Almeida (2012), os fatores que dificultam o ensino da sociologia no ensino médio, principalmente em relação às outras disciplinas, no que concerne ao grau de domínio dos conteúdos por parte dos alunos, é, além da dificuldade de adaptação da linguagem dos conteúdos das Ciências Sociais à realidade dos alunos, o pouco tempo dedicado à disciplina,

pois a carga horária está cada vez mais sendo comprimida, principalmente agora com a sua falta de obrigatoriedade. A desvalorização por parte dos poderes públicos e pelos estudantes se torna cada vez mais dominante, principalmente quando ela é pouco cobrada nos exames de seleção para o ensino superior.

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

O Estágio Supervisionado I foi a única experiência de cursar com dois professores. Neste estágio, uma das questões mais presentes, inclusive que norteou os primeiros debates entre os estudantes, foi a questão do papel do Estágio, da prática escolar e como esse novo modelo poderia afetar a formação docente.

O Estágio teve como proposta debater os fundamentos teóricos sobre o ensino em Ciências Sociais, dialogando com a formação do professor e a sua inserção no mercado de trabalho, bem como discutir sobre a ética profissional nas ciências sociais e no campo de estágio. Uma das questões que me fez sentir confortável neste estágio, foi justamente os professores serem da área de atuação, o que ajudou e facilitou a fomentar os debates com mais propriedade e identificação nos aproximando bem da realidade docência. Os objetivos do estágio, segundo o próprio plano de curso, foram:

Discutir o significado da Lei nº 11.684 de 2008 e os seus impactos na escola pública e privada; trabalhar as questões da formação do professor de sociologia a partir das iniciativas teórico-práticas; discutir trabalhos sociológicos, antropológicos, políticos e educacionais que tenham como base: ética, metodologia e técnica e acompanhar e orientar os relatórios da observação no campo de estágio. Tais objetivos foram pautados a partir das transformações recentes no artigo 36 da Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, sugerem o debate acerca da rigorosa formação, especialmente, nos fundamentos e nas metodologias de ensino, na perspectiva da sua qualidade e promoção da cidadania conforme o Plano de Curso do Estágio.

Neste Estágio um dos temas centrais era sobre a entrada do estudante de Licenciatura à escola e às reflexões de como essa experiência influencia na transformação do estudante para professor. Como apoio aos debates, os professores fizeram uma série de conversas com participações de alguns ex-estudantes do próprio curso de Licenciatura (alguns antigos colegas

do bacharelado com quem tive a oportunidade de estudar). Estes fizeram falas sobre as próprias experiências profissionais e a inserção no mercado de trabalho. Compartilhando saberes, depoimentos e impressões pessoais sobre a formação e a prática docente. Este momento se tornou importante para nos aproximarmos da realidade profissional e das possibilidades de atuação dentro dessa realidade.

Assim como afirma Braga (2009), o profissional de sociologia em formação e o estudante devem se reconectar a partir da própria vivência, com a “sociologia pública”. Valorizando a experiência prática e a permanência no interesse de assuntos escolares. Nesse sentido, a ampliação de estudos sobre o tema e da valorização da formação dos estudantes de sociologia voltada à temática pedagógica se torna elemento fundamental e o Estágio o caminho indispensável para essa formação.

É na fase de observação no estágio que é possível fazer o reconhecimento da realidade do cotidiano dos que fazem a escola. Só a observação que permitirá contribuir com a reflexão da relação entre a teoria e a prática pedagógica, permitindo a elaboração de uma avaliação do ensino-aprendizagem e do ensino de sociologia para o jovem, principalmente nesse período remoto.

A importância de se debater sobre o ensino e refletir sobre a participação do profissional da sociologia em discutir e pensar sobre a educação em sociologia se tornou elemento central no Estágio Supervisionado I e dentre os debates ocorridos, ficou evidenciado sobre as possibilidades que a sociologia profissional contribuiria na disciplina escolar, seja na definição dos conteúdos da disciplina ou paralelo a formação de novos sociólogos que ocuparão as salas de aulas.

Foram realizadas observações das aulas remotas da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI (ECIT Papa Paulo VI), localizada em Cruz das Armas, João Pessoa-PB. Esta escola, segundo o site do Educa Mais Brasil, possui 88% dos professores com ensino superior completo. Gostaria aqui de explicar mais sobre a estrutura da escola, a equipe de direção e o corpo técnico, porém, o contato com a diretoria se resumiu à assinatura do Termo de Compromisso de Estágio (TCE e Plano de Atividades de Estágio (PAE) (Anexo V), documento obrigatório e exigido pela Universidade Federal da Paraíba para podermos realizar o Estágio e que foi entregue via e-mail pela secretaria da escola. Na ocasião, fiz a tentativa de perguntar sobre a escola para poder fazer a contextualização, todavia, nunca fui respondida.

Imagem 3: ECIT Papa Paulo VI



Fonte: Google Maps

Em pesquisas pela Internet, algumas informações sobre a escola, datadas de 2018, informam que neste mesmo ano 13% dos alunos da Escola participaram do Enem, sendo 479 a média geral de pontos, com o melhor rendimento na Redação. E apesar de ter a média na área de Ciências Humanas, que compreende as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, inferior à cidade de João Pessoa, ela teve média de 461.52 e é uma média maior 11.55% do que a média brasileira¹⁰.

As observações levaram em consideração os comportamentos dos estudantes; a participação ou não dos mesmos; a quantidade de estudantes e a assiduidade; como são realizadas as aulas; como é o desempenho do professor; a forma como o professor ministra a aula; a receptividade dos alunos; como são as relações entre aluno/professor e aluno/aluno; os conhecimentos prévios dos alunos; a relação dos conhecimentos abordados com os conhecimentos prévios; as formas e estímulos para um novo conhecimento; como se dá a utilização de livro didático ou outros materiais de apoios; quais os materiais; como são as tarefas solicitadas aos estudantes; quais as alternativas de atividades e o levantamento do perfil dos estudantes e intervenção com aula na temática desenvolvida do conteúdo programático da turma.

10 <https://www.educamaisbrasil.com.br/escolas/escola-cidada-integral-estadual-de-ensino-fundamental-e-medio-papa-paulo-vi>

Foi percebido que uma das maneiras de compreender as nuances e as perspectivas sociais do aprendizado, principalmente diante a conjuntura remota, é a realização de observações e vivências nas salas aulas, levando em consideração as realidades de cada ambiente e, principalmente, no contexto em que estávamos inseridos. Fazer observação do campo de atuação para conhecer a realidade que os estudantes estão vivenciando, a partir do seu ponto de vista, é tão importante para a nossa formação quanto para pensarmos numa educação que consiga dialogar com a realidade social da comunidade, pois assim teremos capacidade de pensar nas possibilidades e alternativas de experiências práticas da formação docente.

Deste modo, apesar das limitações que a situação nos impôs, as experiências obtidas no Estágio I se tornaram importantes para a formação docente, mesmo que o conceito de Escola teve que ser flexibilizado, transformando-a numa sala de aplicativo de transmissão de imagem. Porém, assim como a educação não se limita à sala de aula, a experiência de estágio docente em espaços diferentes à própria sala de aula não anulou a formação, mas permitiu que a experiência de atuação para além do ambiente tradicional, permitisse novos olhares e reflexões sobre a educação.

3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

A experiência no Estágio Supervisionado IV buscou além de fazer o exercício de como se introduzir na realidade do cotidiano dos que também fazem a escola, a exemplo dos estudantes, introduziu a experiência prática do exercício docente. Ao mesmo tempo que eu estava cursando o Estágio Supervisionado I, que debatíamos e problematizávamos sobre o espaço escolar e a introdução do estudante de licenciatura neste ambiente, enquanto estagiário, as discussões versavam sobre o papel do Estágio na formação pedagógica, nas formas como se daria o processo de adaptação no contexto de isolamento social e como um docente em formação poderia se inserir enquanto pesquisador desta realidade. O Estágio IV, se deu, justamente, como um complemento dessa preocupação, onde a entrada no campo de pesquisa e da prática docente se concretizava.

A escola acompanhada no Estágio IV, foi a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI (ECIT Papa Paulo VI), a mesma escola do Estágio I, dado que os dois estágios foram cursados juntos. Nesta escola, acompanhei as turmas do 1º ano, que

somavam o total de 6 turmas com média de 30 alunos matriculados, divididas e nomeadas da letra A ao F. Acompanhei as aulas de um professor, sociólogo e recém ingressante na rede estadual por meio de concurso público, junto com outra colega de turma. As aulas aconteceram nas sextas-feiras, a partir das 07h50min, pela plataforma *Meet* do Google e duravam cerca de 50 minutos. As observações foram iniciadas no dia 07 de maio de 2021 e encerradas no dia 18 de junho do mesmo ano, quando iniciou o recesso escolar.

Foram realizadas observações das aulas levando em consideração os comportamentos dos estudantes; a participação ou não dos mesmos; a quantidade de estudantes e a assiduidade; como eram realizadas as aulas; como era o desempenho do professor; a forma como o professor ministrava a aula; a receptividade dos alunos; como eram as relações entre aluno/professor e aluno/aluno; os conhecimentos prévios dos alunos; a relação dos conhecimentos abordados com os conhecimentos prévios; as formas e estímulos para um novo conhecimento; como se dava a utilização de livro didático ou outros materiais de apoio; quais os materiais; as tarefas solicitadas aos estudantes; quais as alternativas de atividades e o levantamento do perfil dos estudantes. Além dessas observações de campo, houve um momento em que eu participei ativamente da aula, ministrando, portanto, uma aula sobre um tema incluído no calendário e no livro didático usado pela escola.

Nas observações nas aulas remotas, o primeiro fato que chamou a atenção foi a quantidade de alunos conectados na sala. O link da sala era permanente e único para todas as disciplinas. Os professores entravam e saíam de acordo com seu horário designado. As aulas de sociologia aconteciam sempre no primeiro horário das sextas-feiras, iniciando às 7h50min e encerrando às 8h40min. A quantidade média de estudantes conectados no link da aula era de até 56 alunos. Número que variava constantemente e que geralmente diminuía cada vez mais.

À primeira vista houve um estranhamento, pois na experiência no estágio anterior a quantidade de estudantes na turma era bem menor, porém, segundo o professor, aquela quantidade em si era ínfima, pois se considerássemos a quantidade real da turma, deveria ser o dobro. Ou seja, o professor ministrava aulas para seis turmas do primeiro ano com média de 30 alunos cada, contabilizando o total de 180, aproximadamente, porém a quantidade frequentada não representava nem 35% da turma. O que, mais uma vez, me fez refletir sobre como a educação nesse período remoto, não conseguiu alcançar todos os estudantes e como a educação pública, apesar de existir no tempo remoto, não pôde ser eficaz, pois os estudantes não chegaram a ter acesso a ela. E a pergunta que prevalecia era: A educação alcançou todos de

maneira democrática nesse processo de aulas remotas, onde a tecnologia e o acesso à internet se torna o elemento condicional para poder estudar?

Sabemos que a pandemia revelou o que, no fundo, todos já sabiam: no Brasil não há democratização no acesso às tecnologias da informação. Segundo o IBGE, somente 43% dos domicílios brasileiros possuem computador e menos de 15% possuem Tablet. O telefone celular é o dispositivo que mais está presente com 93%, porém é válido considerar que isso refere-se à menos de um celular por domicílio. A desigualdade social e tecnológica brasileira é muito grande e mesmo que as pessoas tenham algum tipo de dispositivo tecnológico em casa, nem sempre há acesso à internet (FLORES E ARNT, 2020). Considerando esse contexto, é compreensível esse baixo acesso dos estudantes nas aulas remotas na ECIT Papa Paulo VI.

Para o levantamento e a aproximação da realidade social dos estudantes, sob orientação da professora Geovânia Toscano, foi pensado um formulário online de questões para que os estudantes respondessem através do aplicativo do Google. Este recurso serviu para me aproximar do corpo estudantil e conhecer um pouco a realidade social, o ambiente familiar, a qualidade de acesso à tecnologia e internet, bem como idade, sexo, gênero e outras questões culturais dos estudantes para entender a dinâmica nas aulas. Como a frequência dos estudantes nas aulas era muito baixa, o percentual de amostra da turma foi ainda menor, pois apenas 27 dos, em média, 50 estudantes que frequentavam as aulas responderam o questionário.

A minha preocupação era conseguir, dentro dos limites da pesquisa e acesso pela internet, chegar mais próximo das realidades e pensamento da juventude na qual estava acompanhando e em breve ministraria minha primeira aula. Era de fato, uma situação inusitada. Nunca havia visto o rosto de nenhum dos alunos, e mais, os mesmos alunos que, provavelmente, nunca tiveram tempo de se conhecer, nem conhecer o próprio professor. Então, meu medo se concentrava na minha posição, naquele lugar, naquele momento, onde seria o centro e o foco das atenções. Meu objetivo era conseguir alcançá-los pela linguagem, de forma que o meu papel fosse o incentivo à reflexão e não meramente transmissora de conteúdo.

Das observações realizadas e nas conversas informais com o professor, a impressão era de que havia certo desânimo em oferecer além do que estava no livro didático da escola. Considerando que o professor só teve 3 meses de acesso aos estudantes, era totalmente compreensível que as relações não tivessem sido fortalecidas. Ao contrário da professora do IFPB, *Campus Cabedelo*, que tinha acesso anterior e já acompanhava as turmas em momentos anteriores, o professor da ECIT Papa Paulo VI, não chegou a criar um vínculo com os alunos.

Segundo Soldatelli (2020), citada por Menezes, Martilis e Mendes (2021), as condições de trabalho junto com a insegurança sanitária, graças às condições que a pandemia causou, configurou um intenso desgaste emocional nos professores, e esse desgaste foi reforçado pela frustração do desenvolvimento do trabalho, onde a realidade da imensa maioria dos estudantes do Brasil e de professores, é apresentada pela falta de estrutura e atenção ao trabalho em modalidade remota.

Essa frustração foi percebida tanto nas aulas da professora Joana¹¹, no IFPB, quanto nas aulas do professor Afonso¹². Entretanto, ao contrário da professora Joana, que buscava várias maneiras de dinamizar a aula e incentivar a participação dos estudantes, nas aulas do professor Afonso notei uma aparente apatia, onde, a função de professor se resumia à leitura mecânica dos textos conforme se apresentavam no livro didático. O professor não usava muitos recursos, chegava atrasado e sua aparência era sempre de cansaço e desânimo. Os estudantes, apesar de ter simpatia pelo professor, não pareciam levar a sério o tema da aula e o professor não aparentava interesse em instigar o debate.

De fato, o ensino remoto trouxe bastante desafios a todos nós, envolvidos nele. Principalmente para os professores, que vez por outra, senão sempre, necessita da troca das relações e do envolvimento real e cotidiano dos estudantes em sala de aula, incluindo as relações interpessoais, as observações comportamentais e as reações diante o ensino para conseguirem realizar a eficácia didática. Quando, em sala virtual, onde as relações são limitadas à uma tela preta e as palavras digitadas em um teclado, colocando o professor no centro da imagem, em seu ambiente doméstico, tendo sua exposição as pessoas anônimas que estão a todo tempo colocando-o sob vigilância, o desafio não é apenas didático, mas psicológico. Segundo Menezes, Martilis e Mendes (2021), a crise sanitária agravou ainda mais o adoecimento mental que já vinha sendo provocado pela conjuntura política, econômica, social e cultural do país e que se relacionam diretamente às questões de classe, raça e gênero em realidades urbanas e rurais.

Quando pensei no questionário, meu objetivo, além de ter acesso às informações dos estudantes, foi tentar alcançá-los de alguma maneira, para que se quebrasse um pedaço da barreira que nos dividia e nos distanciava ainda mais. A sensação de que o professor está num

11 Nome fictício.

12 Nome fictício.

lugar de avaliação e dúvida ética, tem se fortalecido cada vez mais nesses últimos tempos, incentivado, principalmente, pelo ultraconservadorismo, nos colocando, muitas vezes, em relação à oposição política. A preocupação com o tema a ser debatido, a forma como falar e os assuntos que são, possivelmente, mais aceitos e que precisam ser mais trabalhados, para quebrar preconceitos, tem sido mais presente e mais necessários. Notei este tema se fortalecendo desde as disciplinas da Licenciatura que vieram se confirmar nas observações dos Estágios.

Segundo autores, “o professor se encontra coagido, submetido a constante vigilância e controle por parte de gestores, familiares dos estudantes e, sobretudo, a empresários da educação que capturam até a subjetividade do trabalhador” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 apud MENEZES, MARTILIS E MENDES, 2021, p. 56). Essa tensão, criada em sala de aula, parece se intensificar ainda mais, quando se trata de uma sala virtual, com possibilidade de gravação e ações anônimas de pessoas que podem ser, ou não, seus alunos.

Através do questionário pude perceber que o perfil dos estudantes do primeiro ano da disciplina de sociologia ministrada pelo Professor Afonso, na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI, são adolescentes com média de 16 anos de maioria feminina e que se considera parda, sendo 90% naturais e moradores de João Pessoa-PB. A maioria dos estudantes moram em casas com famílias com mais de 3 pessoas, compostas por dois núcleos familiares (pais e avós) em bairros populares da cidade e próximos à escola. A maior parte dos estudantes possuem internet com banda larga em casa (88% dos que responderam), porém 90% deles utilizam somente o celular para estudar. Uma das maiores dificuldades relatadas está relacionada à falta de concentração, falta de estrutura – local de estudos, silêncios – em casa.

Além de servir como apoio para entender o contexto social e econômico desses estudantes, busquei através do formulário conhecer os interesses dos mesmos, para me aproximar da cultura jovem. Nele tentei saber quais os assuntos que mais gostavam de discutir, quais os gostos culturais, de estudo, entretenimento e etc. Com intuito de me aproximar do universo juvenil para que, na aula, eu não chegasse como uma estranha, fora de contexto ou que eu falasse de forma que não fizesse sentido. Conheci os gostos musicais, assuntos políticos que gostam de debater, filmes, livros, jogos e etc. Esse acesso me trouxe uma pequena abertura de poder planejar a aula utilizando os códigos e exemplos que eles pudessem reconhecer no cotidiano deles para que o conteúdo fosse de fácil compreensão e que trouxesse sentido para eles (SANTANA, 2021).

Nas respostas do questionário, pode-se notar que os estudantes que assistiam a aula possuíam condições mínimas para acompanhá-las, tendo acesso à internet de banda larga e seu próprio instrumento tecnológico de estudo, porém não eram as condições ideais. É válido ressaltar também que eles representam apenas 15% dos estudantes matriculados e 50% dos que frequentam as aulas. Para que os estudantes respondessem o questionário, o professor encaminhou-o como uma tarefa da disciplina, e ainda assim, teve baixa aderência.

Apesar do apoio do professor, me chamou atenção a baixa quantidade de participação. Um, em especial, surpreendeu-me com respostas um tanto agressivas, pois, além de não considerar as perguntas, as respostas demonstraram um deboche às questões levantadas. Este ou esta estudante de fato chamou a atenção e levantou algumas inquietações como a normalização da cultura de violência e a falsa liberdade e a não responsabilização no anonimato que a internet proporciona àqueles que praticam essas violências.

No questionário o/a estudante adolescente se sentiu confortável em tratar uma mulher, no caso a pesquisadora/professora, de forma machista e agressiva. Ao compartilhar as inquietações com o professor Afonso, o mesmo relatou que em algumas atividades escolares notou que há alunos que tiveram esse mesmo comportamento e atribuiu isso à uma fase de “revolta adolescente”. Sendo esta verdade ou não, o fato é que esse tipo de comportamento aconteceu não só no questionário de pesquisa, mas em atividades que valem nota escolar. Ou seja, existe um tipo de atitude entre os estudantes que traz à tona algo que está além da “fase juvenil” e que, talvez, deva-se prestar mais atenção. O que nos leva a refletir como essas relações virtuais, distanciam ainda mais as relações humanas possíveis entre professores e alunos fora desse contexto.

Como manter o nível de sociabilidade ideal nesse modelo de educação remota? O caso do professor do estágio IV na Escola Papa Paulo VI ainda vai além, pois sua entrada foi dois meses antes do afastamento social e fechamento das escolas. O professor se viu numa nova escola, de um novo Estado, sendo o único professor de sociologia da instituição que não conheceu pessoalmente os seus estudantes.

Sabemos que a educação vai além da transmissão dos conteúdos e por isso ela é resultado da relação de troca de experiências. Não se trata dizer que o conteúdo é o último recurso, mas, sabemos que ela é mais complexa que isso. Para poder ter acesso aos estudantes e conseguir dialogar e transmitir o conhecimento, é preciso conhecê-los e para conhecê-los, a melhor forma é se relacionar com eles. Nesse sentido, parece que o professor de sociologia

estava na mesma situação em que eu me encontrava, inaugurando sua atividade docente com a realidade remota.

As observações do campo de estágio foram realizadas no período de três meses através do recurso tecnológico da plataforma *Meet* do Google, que era a plataforma que a escola utilizava para as aulas. O livro didático “Sociologia em Movimento” utilizado pela escola foi fornecido em Formato Portátil de Documento (PDF) pelo professor e serviu de base para as aulas. O tema da aula ministrada por mim, no dia 11 de junho, foi a “Ação Social do sociólogo Max Weber”. O tema foi definido pelo calendário seguido nas aulas. Não houve abertura na escolha do tema, pois, por se tratar de turmas do primeiro ano, as aulas eram de apresentação básica das teorias sociológicas.

Na aula ministrada por mim, busquei explicar, numa linguagem acessível aos estudantes, a origem da Teoria da Ação Social, o conceito e os tipos de Ação Social pensados por Weber, além de trazer a reflexão sobre indivíduo e sociedade relacionando à realidade dos mesmos. Para isso entendo como necessário relembrar quem foi Max Weber, o contexto histórico de sua vida e obra e reintroduzir o debate sobre o papel da sociologia na sociedade.

A aula, com duração de 50 minutos, foi dividida em duas partes. A primeira com até 40 minutos de explanação dos conteúdos e 10 minutos para o diálogo. Visto que foi muito comum perceber a falta de participação por parte dos alunos, entendi que 10 minutos eram o suficiente para tanto. E confesso que a minha maior preocupação, enquanto professora de sociologia, foi oferecer uma aula que não soasse utilitarista nem conteudista, mas que fizesse com que o interesse pela disciplina fosse para além do livro didático. Por isso, para que a aula se tornasse um elemento de interesse para os estudantes, utilizei o recurso de slides¹³ com exemplos que relacionam com suas realidades.

Os slides se mostraram importantes para a dinâmica da aula, principalmente por notar que no questionário uma das questões levantadas eram a falta de uma ação diferenciada nas aulas, o que as tornavam enfadonhas, na opinião dos alunos. Com o acesso às informações dos estudantes através do formulário, mesmo que tenha tido pouca adesão, consegui acessá-los com os exemplos mais aproximados de suas realidades ou de seus interesses. O tema do programa de TV, o Big-Brother-Brasil (BBB), juntamente com o fenômeno de Juliette de Campina

13 Ver os anexos.

Grande/PB e um seriado assistido por alguns estudantes, me serviram como exemplos para relacionar com o tema pautado na aula.

Como dito, o objetivo foi não usar uma metodologia enciclopédica, transmitindo apenas conteúdos distanciados dos estudantes, mas busquei contribuir com o olhar sobre o mundo de forma mais ampla, sem as vendas do cotidiano. Busquei desenvolver a “imaginação sociológica” (MILLS, 1972) e estimular o exercício do estranhamento, da desnaturalização das ações e dos fatos sociais, ou seja, “ascender as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata” (LAHIRE, 2014).

Neste sentido, minhas ações partiram do pressuposto que é preciso que os assuntos sejam trabalhados de forma que os estudantes consigam relacionar com a realidade em que vivem e que tragam sentido na sua experiência pessoal (PEREIRA, 2012), pois a educação deve estar vinculada à realidade social dos estudantes, como já defendia na pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987). Entretanto, sigo com a impressão de ilusão da ação docente diante a dificuldade de lecionar no ambiente virtual, pois não há como saber se o conteúdo foi realmente absorvido pelos estudantes e se foi da forma correta já que participação é limitada. O número de estudantes é limitado e boa parte não possui condições estruturais para garantir um estudo de qualidade. Além da baixa participação dos estudantes, o distanciamento e a falta do contato humano trazem mais um peso nesta relação educacional que é somada com o permanente boicote à sociologia.

Apesar de esperar a baixa participação dos estudantes, o recurso dos exemplos com assuntos do cotidiano deles possibilitou que eu me aproximasse e contribuísse para a participação dos mesmos. Na maioria das aulas observadas, a interação em relação ao assunto da aula era mínima. Apesar das câmeras se manterem sempre fechadas, a dinâmica da participação que acontecia no chat e nas raras participações via microfone, o silêncio, neste caso, não se tornou o elemento principal daquele dia. Trazer fatos que, no dia a dia dos estudantes, não passariam pela análise sociológica, contribuiu para ampliar a visão de “utilidade” da sociologia.

A utilidade como traço fundamental da sociedade moderna, capitalista, onde a união de setores funcionais a ela, formaria o tecido harmônico que garante sua estabilidade. A visão da sociologia clássica na elaboração das teorias sociais sustentara essa visão de mundo por muito tempo. Segundo Dubet (1994) citado por Silva (2009), a sociedade moderna, com sua unidade

funcional complexa, permite fazermos uma análise em termos de sistemas, onde cada elemento só tem utilidade pela combinação ligada ao sistema geral da sociedade.

A noção de utilidade, dentro do imaginário social, coloca um propósito em diversos elementos, e na escola as matérias precisam ter uma função dentro da estrutura capitalista. Assim, como a matemática é vista como uma matéria importante na formação profissional do indivíduo, a sociologia é apresentada em sala de aula, muitas vezes fazendo um caminho contrário ou questionador, como um elemento chave para se compreender e abrir os horizontes sobre essa mesma utilidade.

Mesmo que a sociologia no ensino médio não seja para formar cientistas sociais, assim como a história ou a matemática não é para formar os profissionais da área, mas para introduzir aos alunos os temas relacionados à matéria, ela tem sofrido pressões para não fazer mais parte das grade curricular com a justificativa de que, além de não oferecer utilidade dentro do mercado de trabalho, ela só se torna importante no ensino superior já que os temas são complexos demais e desnecessários para estudantes que não pretendem seguir na área.

3.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

O derradeiro Estágio Supervisionado realizado foi o III, cursado no período de 2021.1, ministrado pelo professor Charliton José dos Santos Machado. Este estágio se deu de forma diferenciada, pois, o período não estava oferecendo e os prazos de formação da licenciatura estavam findando. Com o perfil de Estudo Dirigido, fui a única estudante matriculada neste Estágio, que só se realizou por solicitação direta à coordenação e ao centro de educação.

Nele tive acesso à mais leituras que sustentaram os debates e discussões sobre o processo formativo enquanto professora, sobre a educação brasileira e o ensino de sociologia no Brasil, toda transformação e retrocesso em que estamos vivendo, convergindo os debates realizados nos estágios anteriores, amadurecendo ainda mais o debate para este TCC, principalmente no que tange às questões da formação docente em ciências sociais a partir das iniciativas teórico-práticas, trazendo para o debate trabalhos sociológicos, antropológicos, políticos e educacionais que tivessem como base: ética, metodologia e técnica, contribuindo enfim, para a análise de uma pesquisa no ambiente do estágio.

O livro que serviu de base para as leituras no Estágio III, é um compilado de debates realizados no Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica que aconteceu

em 2017 na cidade de Porto Alegre e buscou fazer a autorreflexão a respeito da produção da sociologia no Brasil, bem como avaliar o processo de internacionalização e rever constantemente a qualidade do Ensino de Sociologia oferecido no Ensino Médio, na graduação e nos cursos de pós-graduação.

Contextualizar o debate com a conjuntura da educação brasileira, política e de como essa realidade afeta a educação e o ensino de sociologia, retomando o principal papel da ciência em analisar a sociedade e colocar em evidência o olhar crítico sobre a realidade social, cultural, política, econômica, fez da disciplina um elemento central para a análise das sociedades contemporâneas. A reflexão da importância da sociologia para alertar sobre as perseguições que a disciplina sofreu ao longo do tempo de institucionalização e maturação, principalmente no Brasil, tem que continuar sendo evidenciada. Ao longo dos anos, a sociologia esteve em lugares insalubres e não tão diferentes dos tempos sombrios passados, hoje ela retorna ao centro das perseguições, justamente pela sua característica principal, fomentar a leitura crítica sobre os fenômenos sociais (MARTINS, 2017).

Ao longo dos capítulos da obra supracitada temos acesso a diversas vertentes de análise e pontos importantes que trazem à luz do contexto da educação, reflexões e questionamentos que nos servem de base para continuarmos mantendo a construção crítica e emancipatória da sociologia da educação e na educação. É um esforço coletivo de cientistas sociais brasileiros e brasileiras que se dedicam à Sociologia na Educação Básica como campo de exercício da docência e da pesquisa que trazem diversas experiências e análises importantes para pensar esse campo de atuação, aspectos relativos à formação docente e ao papel da Universidade nesse processo.

Temas como Projeto Escola Sem Partido que fazem parte dos desafios do ensino desta disciplina no ensino médio; o neoliberalismo e as grandes investidas de privatização e a mudança nas formas de ensino, modelos de mercantilização da educação; Análises sobre as mudanças na Educação Brasileira e seus impactos para o Ensino de Sociologia nos seus 10 anos de obrigatoriedade servem de base, inclusive, para o debate proposto em meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Traz também as análises sobre o ensino e as tecnologias, o que nos faz pensar diretamente a realidade em que estamos vivendo, realidade pandêmica onde as tecnologias foram as intermediárias da educação e que tornou ainda mais grave o abismo e as desigualdades sociais e os acessos à educação básica por milhares de crianças e jovens.

Os três artigos: “Formação de professores de Ciências Sociais”, de Amurabi Oliveira e Leandro Raizer; o “Ser docente e formar docentes: reflexões sobre uma prática” de Bruna Lucila dos Anjos e “A formação identitária do professor de Sociologia: caminhos e descaminhos que levam os sujeitos de estudantes ao exercício da docência” de Marcos Antônio Silva, serviram de ponto de referência para os debates sobre a formação de professores, relacionando, principalmente à formação nesse período de isolamento, na coordenação e dependência da educação pelas plataformas digitais e da crise na educação por razão da crise sanitária.

Os artigos presentes neste livro, serviram de apoio para o debate do meu TCC que trabalha, justamente, a formação docente em plena pandemia, onde, eu, pesquisadora e pesquisada, relato sobre a experiência de uma formação prática baseada em experiências de situações e reflexões que foram citadas neste livro. Debates estes, que fizeram presente não só no TCC, mas ao longo dos encontros nas disciplinas de Estágio, no qual fiz de forma remota. O livro fornece não só base para o debate sobre a educação, mas suporte para a análise da formação profissional e inspiração para o exercício pedagógico. Corroborando a colocação de Carlos Benedito Martins faz no prefácio, com o sistemático ataque à cultura nacional, às universidades públicas e também às ciências humanas, a Sociologia tem o desafio de demonstrar para o país que ela é um ator fundamental na vida nacional e tem muito a contribuir através de suas pesquisas para enfrentar uma série de questões cruciais existentes no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta autoenografia vem como um exercício reflexivo para se pensar não só a experiência da formação acadêmica na Licenciatura em Ciências Sociais na UFPB num contexto extremamente atípico, mas, também, apresentar os impactos e as impressões da formação docente no período que compreende os anos de 2021 e 2022.

Dentro da Antropologia o método tem um lugar fundamental e é considerado, ele próprio, como demonstração da interação social (DAVEL e OLIVEIRA, 2018), por isso que a autoenografia se tornou o método ideal para o contexto deste trabalho. Esta prática metodológica trouxe a subjetividade desta pesquisadora como parte recorrente e intrínseca do debate, colaborando tanto para o plano individual quanto para o plano coletivo, possibilitando refletir sobre os possíveis impactos, causados pelo período remoto, à formação docente. Ao me identificar enquanto ser que aprende e que pode ensinar, me convidei, enquanto sujeito crítico que se coloca como centro da própria análise, a pensar e repensar não só sobre a formação docente através das experiências e aprendizados durante a trajetória, mas sobre a própria licenciatura em Ciências Sociais.

No que tange a educação na realidade pandêmica, os impactos causados durante esse período são muito mais preocupantes do que demonstraram ser. Sabemos que com o agravamento da pandemia, muitos setores foram obrigados a fechar as portas ou limitar seu funcionamento, e esse contexto acabou se tornando a “tempestade perfeita” para o discurso neoliberal que, há anos, vê a educação como a “menina dos olhos”, colocando-a como um elemento “essencial” dentro do discurso sobre a “manutenção da qualidade vida”, que no fundo se trata da manutenção do mercado, supervalorizando, assim a educação remota e alimentando ainda mais o mercado da educação à distância (EAD). Em meio a isso tudo, a reforma do ensino médio ameaça o ensino de sociologia na escola, principalmente nas escolas públicas, afetando inclusive os estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais são os futuros profissionais licenciados que estarão em busca de vagas no mercado de trabalho.

Com as experiências nos estágios supervisionados da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB, pude sentir e experimentar, mesmo que virtualmente, a atividade que um dia me distanciei. Apesar de todas as críticas em relação à experiência no modelo remoto - sem contato pessoal e sem conviver com a dinâmica escolar e suas relações sociais - o papel do docente em relação ao alunado junto com a preocupação da transmissão do conhecimento e do diálogo que

permita uma aula que faça sentido aos estudantes e que não seja conteudista, tornou-se o foco das minhas afetações e que, a meu ver, todo professor e professora de sociologia deve (ou deveria) ter, pois a ação docente é um momento de conexão subjetiva e política, e deve versar na emancipação e contribuição na reflexão do mundo (FREIRE, 2004).

O estágio supervisionado, mesmo neste contexto limitado, se tornou fundamentalmente enriquecedor na formação docente e esta experiência, mesmo que não tenha sido presencial, ofereceu oportunidade de refletir sobre a formação e o papel do educador, proporcionando uma nova experiência de atuação: professora/pesquisadora. Esta experiência trouxe a sensibilidade de olhar o espaço escolar enquanto um campo complexo de pesquisa, me dando a possibilidade de contribuir com a produção do conhecimento, para a aproximação da pesquisa sociológica da educação e para uma sociologia pública nas escolas (BRAGA, 2009).

Considero que a experiência nos Estágios Supervisionados na licenciatura em Ciências Sociais da UFPB permitiu não só pensar a educação, a realidade social que os alunos estão inseridos como também a minha formação, colocando em evidência o lugar de futura docente de sociologia que, diante da realidade atual, deve agir em constante defesa da disciplina, da ciência, da sua importância e seu papel na sociedade. Assim sendo, entendo que, se tornar educadora num contexto como este é preciso ter coragem, consciência e atenção no enfrentamento para exercer um papel educacional emancipatório.

REFERÊNCIAS

AFRÂNIO, et al. **SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016. P. 45-48.

AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. **A prática docente e a construção da identidade profissional do professor**. In: XIII Congresso Nacional de Educação (Educere), XIII, 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: EDUCERE, 2019. ISSN 2176-1396. p. 4612– 4626.

ARAÚJO, Mairce da Silva; et al. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

ATIÉ, Lourdes. Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente. **Desafios da Educação**. Rio Grande do Sul. 15 de junho de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docente-pandemia/>>. Acesso em 26 de outubro de 2020.

AUGÉ, Marc. Dos Lugares aos Não-lugares. In: **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas-CP, Papirus. 1994. pp. 71-105.

BARBIERI, I.T.S. **Memórias da formação: aprendendo a conhecer e a ser aquela que ensina e aprende**. In: RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 311-320. ISBN 978-85-386-0472-3. Available from: doi: 10.7475/9788538604723.0015. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/3vrq5/epub/rodrigues-9788538604723.epub>.

BIMBATI, Ana Paula. Sem computador nem apoio: Desigualdades na educação aumentam na pandemia. **Educação**. UOL. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/28/desigualdades-da-educacao-durante-a-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 jul de 2021.

BOURDIEU, Pierre. Por uma ciência das obras. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 53-89.

BRAGA, R. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio. In: BRAGA, R.; BURAWOY, M. In: **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 161-171.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. IBGE. (2018) **PNAD – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. Brasília: IBGE.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 464**, de 25 de julho de 2018. Dispõe sobre Trabalho Social nos Programas e Ações do Ministério das Cidades. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 1, n. 143, p. 71. 26 jul. 2018. Seção 1.

BRUM, Ceres Karam. Os 10 anos da Sociologia no ensino médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 18 - Nº 41 - Jan./Abr. De 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p187/>.

CALAÇA, Suelídia Maria; SILVA, Severino Bezerra da. **Formação de professores no Ensino Superior: as licenciaturas como cursos de formação de professores**. In: Formação docente: história, políticas e práxis educacional: volume 2 / Arnindo Quillici Neto, Vilma Aparecida de Souza, Femanda Duarte Araújo Silva (Organizadores). Uberlândia : Cornposer, 2015.

CARUSO, Haydeé e SANTOS, Mário Bispo dos. **Rumos da sociologia na educação básica: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

COSTA, J. Para uma auto-etnografia dos estados de vulnerabilidade: ensaio num caso de disfunção da tireóide. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**, 5., 2016, Porto. Atas do. Porto: Ludomedia, 2016. v. 3, n. 1, p. 256-265. Disponível em: <256-<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/49>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas**. Psic. da Ed., São Paulo, 33, 2o sem. de 2011, pp. 7-28.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; OLIVEIRA, Cybele Amado de. **A reflexividade intensiva na aprendizagem organizacional: uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional**. O&S - Salvador, v. 25, n. 85, p. 211-228, Abr./Jun. 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4a. Ed., Cap. 7, São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979 (p. 87-107). In: John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FEIJÓ, F. **Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil**. Revista Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 01, jan. / jun. 2012, p. 133-153.

FERNANDES, Florestan. **Elementos de Sociologia Teórica**. São Paulo, ed. Nacional, 2 ed. 1974.

FERRAZ, Cláudia Pereira, ALVES, Alndré Porto. **Da Etnografia Virtual à Etnografia de Internet – Deslocamentos dos estudos qualitativos em rede digital**. 41. Encontro Anual - ANPOCS. Caxambu, 2017.

FERREIRA, Wallace e SANTANA, Diego Cavalcanti de. Reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.o 21, 1o sem. 2018, pp. 41-53.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Col. educadores MEC, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FIORELLI SILVA, Ileizi. **Os ciclos dos nossos patrimônios intelectuais, educacionais e pedagógicos: o que temos e o que está sob Ameaça?**. In: RUMOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ENESEB, 2017.

FLORES, Natália e ARNT, Ana. **Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem?**. Blog de Ciências UNICAMP – COVID-19. Abril de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. 142p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito a educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua Inserção no Ensino Médio. **Rev. MovimentAção**, Dourados, v. 3, no. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>. Acesso em 26 de outubro de 2020.

FREITAS, Revalino Antônio de. **Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na Licenciatura em Ciências Sociais**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFPE, Recife (PE), 2007.

FUZEIRA, Victor. Pandemia acentua abismo na educação, mas favorece modernização do ensino: especialistas avaliam que as escolas foram forçadas ao uso da tecnologia como aliada da aprendizagem, mas que adesão foi tardia. **Metrópoles**, Brasília, nov. 2020. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/pandemia-acentua-abismo-na-educacao-mas-favorece-modernizacao-do-ensino>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Reflexões sobre A sociologia na educação básica em tempos de retrocesso**. In: RUMOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ENESEB, 2017.

HAYASHI, Carmino; SOEIRA, Fernando dos Santos; CUSTÓDIO, Fernanda Rodrigues. **Análise sobre as Políticas Públicas na Educação a Distância no Brasil**. Research, Society and Development, v. 9, n.1, e87911667, 2020.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JONES, SH; ADAMS, TE & ELLIS, C. **HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY**. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736 p. (Coleção Queer). Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(6):1337-1340, jun, 2015 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>>.

KOCK, Klara Friederike, GODOI, Christiane Kleinübing, LENZI, Fernando César. Discussão e Prática da Autoetnografia: Um Estudo Sobre Aprendizagem Organizacional em uma Situação de Catástrofe. **RGO - Revista Gestão Organizacional**. vol. 5 - N. 1 - Jan./Jun. - 2012.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Problemas de Método e de Ensino: XVII Lugar da Antropologia nas ciências sociais e problemas levantados por seu ensino**. In: Antropologia Estrutural 1 ed. Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 489-540.

LIMA, Bruna e SOUZA, Karinne. Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira. **Correio Braziliense** - Eu Estudante. Brasília. Dez. 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html>>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

MARINHO, Marco Antonio Couto. Trajetórias de Vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas** – Vol. 13, No 17, 2017.

MARTY, Éric. Prólogo. In: MARTY, E. **Roland Barthes: O ofício de escrever**. Rio de Janeiro: DIFEL, p. 11-21.

MAUSS, Marcel. **Lugar da sociologia na antropologia**. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 319-324.

MAUSS, Marcel. **Uma categoria do espírito humano: A noção de pessoa, a de “eu”**. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367-397.

MELO, CIB de, SILVA, SP, FARIAS, IMS de. **Identidades sociais, identidades profissionais, identidades docentes: múltiplas representação do eu** [Internet]. SciELO Preprints. 2021 [citado 29º de março de 2022]. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2937>.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Neoliberalismo, (contra)reformas e educação**. In: RUMOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ENESEB, 2017.

MENEZES, Kelly Maria Gomes, MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa e MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Rev. Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Ano XXXI, n. 67, Brasília, janeiro, 2021. ISSN 1517 1517 – 1779. pp. 50-61.

MILLS, C. W. Capítulo I – A promessa. In **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. pp. 9-32.

MONTALVÃO, Iago. UNE: O desmonte da Educação proposto pelo governo Bolsonaro. **Carta Capital**. São Paulo, 18 de agosto de 2020. Educação. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-desmonte-da-Educacao-proposto-pelo-governo-Bolsonaro/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

MORATO, Edwiges Maria. **"Interação e silêncio na sala de aula": o silêncio como veiculador de sentido e interação**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 77, p. 289-293, Dec. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000400016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 Dec. 2020.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da e BARROS, Nelson Filice de Resenha. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2015, v. 31, n. 6 [Acessado 15 Maio 2021], pp. 1339-1340. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>>. Epub Jun 2015. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>.

NAVARRETE, Ana Carolina e EGYDIO, Carla. O que está nos matando tem nome: neoliberalismo. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, 1 de junho e 2020. Averno Online. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-que-esta-nos-matando-tem-nome-neoliberalismo/>>. Acesso em: 5, maio de 2021.

OLIVEIRA, Amurabi e RAIZER, Leandro. Formação de professores de Ciências Sociais. in: **Rumos da sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Haydée Caruso, Mário Bispo dos Santos (Orgs). Porto Alegre. CirKula, 2019. pp. 159-167.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um olhar Sociológico**. Interlegere, nº 09- 2011, p. 25-39.

PAIVA, Isadora Barreto; JIMENEZ, Susana. A Sociologia No Ensino Médio: Uma Revisão Crítica de Estudos Seleccionados. **Rev. Arma da Crítica**, ano 2, n. especial, dez, 2010. ISSN 1984-473. pp. 277-292.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Relume-Dumará. Rio de Janeiro. 1995. pp. 31-54.

PEREIRA, Luiza Helena. SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: Socialização, reprodução ou emancipação. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 60 – 80, jan/jun. 2012.

PLACIDES, Fernando Mariano e COSTA, José Wilson da. John Dewey e a Aprendizagem como Experiência. **Revista Apotheke**. v. 7 | n. 2 | p. 129-145 | outubro 2021.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Curso de Ciências Sociais Licenciatura. João Pessoa: UFPB, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ccs/contents/ppc/ppc-licenciatura.pdf>>. Acesso em março de 2022.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, Ciências Sociais e Formação Crítica: Uma Revisão da Produção Científica da Educação Física. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 168-185, out./dez., 2018.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os Memoriais Como Potenciais Reflexivos Na/Da Formação Docente: A Importância Dos Roteiros Para A Escrita Dos Memoriais De Formação**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

SÁ, Teresa. **Lugares e não lugares em Marc Augé**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 2. novembro 2014.

SALLES, Roberto de Souza; FAERSTEIN, Educarado; DAL POZ, Mario Roberto; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017**. RBPAE - v. 36, n. 1, p. 310 - 335, jan./abr. 2020.

SANTANA, Clareanna Viveiros. **A casa e a convivência: etnografando numa instituição de atendimento à pessoas que vivem com HIV/AIDS em João Pessoa-PB**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 104. 2014.

SANTANA, Clareanna Viveiros. **POR UM NOVO ATENDIMENTO: Analisando os atendimentos ao portador do HIV/AIDS e as querelas dos casais sorodiscordantes do estado da Paraíba**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Paraíba, p. 68. 2011.

SANTANA, Clareanna Viveiros. **RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I**, Relatório (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Paraíba. 2020.

SANTANA, Clareanna Viveiros. **RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI**, Relatório (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Paraíba. 2021.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. VIII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Campinas. SP. dez. 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0214-1.pdf>.

SANTOS, Mario. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação em Sociologia. Brasília, 2002.

SANTOS, Renata Oliveira. A Sociologia como disciplina escolar: do passado ao presente. **Rev. Urutágua – Acadêmica Multidisciplinar – DSC UEM**. n. 24, mai,jun,jul,ago, 2011. ISSN 1519-6178. pp.18-25.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SAVIANI, Dermeval e GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Rev. Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Ano XXXI, n. 67, Brasília, janeiro, 2021. ISSN 1517 1517 – 1779. pp. 36-49.

SILVA, Girlane Maria da. **Uma investigação sobre a trajetória dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPB**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 56. 2019.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Sociologia: ensino médio**. Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 15-44.

SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da e LOURENÇO, Terezinha. **Formação de professores e identidade docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS – Campus Erechim/RS**. V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Julho, 2017.

SILVA, Marcos Antônio. A formação identitária do professor de sociologia: caminhos e descaminhos que levam os sujeitos de estudantes ao exercício da docência. in: **Rumos da sociologia na educação básica: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Haydée Caruso, Mário Bispo dos Santos (Orgs). Porto Alegre. CirKula, 2019. pp. 219-228.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**. v. 14, n.1, p. 275-290, Jan/Jun. 2009.

SOUZA, Aline Bastos Oliveira. **VOZES DOS PIBIDIANOS: a formação dos egressos da Licenciatura em Ciências Sociais (UFPB)**. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Paraíba, p. 72. 2020.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TORRES, Monica. Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. **Comunicado Imprensa**. Unicef Brasil. Jan 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

VARGAS, Francisco. **O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. In: Vera Lúcia dos Santos Schwarz. (Org.). Educação básica: Um debate teórico sobre o ensino da sociologia. 1ªed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 11-28.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, no 9, jan/jun 2003, p. 174-214.

ZAN, Dirce Pacheco e. O estágio na formação do professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

ANEXO I – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA

Clareanna Viveiros Santana
João Pessoa, PB
24 de novembro de 2020

dr. Cláudio Benedito Silva Furtado

Senhor Secretário de Educação, Ciência e Tecnologia
Governo do Estado da Paraíba

Caro senhor secretário,

Sou estudante da graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba e atualmente estou pesquisando a realidade do meu futuro campo de trabalho como parte da atividade obrigatória da disciplina de Estágio Supervisionado II sob orientação da Professora Dra. Geovânia Toscano. A disciplina tem como ementa “A realidade educacional brasileira do ensino em Ciências Sociais, com ações junto a órgãos normativos e executivos do sistema e/ou outros espaços educacionais não escolares; e observação no campo de estágio”. Um dos objetivos é “compreender os aspectos que envolvem a realidade educacional brasileira no campo do ensino em ciências sociais; Identificar quais as possibilidades de articulação do ensino de ciências sociais na Paraíba com os órgãos normativos e executivos que acompanham a implantação e legitimação deste campo de atuação.”

Para tanto foi pensado em uma atividade para que nós tivéssemos a oportunidade de acompanhar a situação do ensino de Sociologia e a articulação dos órgãos estatais do Estado da Paraíba sobre o assunto. A atividade consiste em uma entrevista com alguns órgãos normativos e executivos que acompanham a implantação e legitimação do ensino de ciências sociais na Paraíba. Deste modo, gostaria de entrevistá-lo para falar sobre a situação do ensino de Sociologia no ensino médio no Estado, como a gestão do governo tem visto, quais os encaminhamentos e decisões para o próximo ano. Nos parece ser, o Secretário da Educação, a pessoa mais indicada para a fornecer tais informações. Elaboramos algumas perguntas que orientará nossa conversa. Podemos fazer esse diálogo por meio de videoconferência ou de forma escrita. Se o senhor tiver dúvidas pode entrar em contato comigo pelo Whatsapp/telefone ou por e-mail.

Desde já agradeço a atenção.

Respeitosamente,

Clareanna V. Santana

contato: (83) 9 9988-3688 / e-mail: clareanna.santana@academico.ufpb.br

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

(Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia)

1. Nome completo:
2. Formação acadêmica:
3. Quanto tempo faz parte da gestão?
4. Quem são os profissionais que formam a equipe da secretaria?
5. Quais os desafios que a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia enfrentou no início da gestão?
6. Quais as principais mudanças que a Secretaria tem proporcionado à educação no Estado?
7. Quais os desafios que a educação do Estado ainda tem enfrentado?
8. Como o Governo do Estado tem lidado com esses desafios?
9. Qual a visão sobre a importância do Ensino da Sociologia no ensino básico?
10. Quais os desafios desse ensino aqui no Estado?
11. Como é a realidade da disciplina da sociologia no ensino básico?
12. Qual o número de professores no ensino de sociologia no Estado?
13. Dos cargos de professor de sociologia, quantos são ocupados por profissionais da área (Sociólogos, Antropólogos, Cientistas Políticos ou Cientistas Sociais)?
14. Quantos Sociólogos (Antropólogos, Cientistas Políticos ou Cientistas Sociais) licenciados ocupam esses cargos?
15. Quantos desses profissionais são concursados e quantos são contratados?
16. Há demanda de contratação de prestação de serviço de professores em sociologia?
17. Há demanda de novos concursos para professores em sociologia?
18. Qual a posição do Governo do Estado quanto a essa realidade?
19. Existem estudos sobre a necessidade de concursos para essa área?
20. Há alguma previsão de concursos?
21. Na sua opinião, quais os avanços que o Estado tem promovido desde a última gestão?
22. Quais as propostas para o ano de 2021, em relação à educação em Sociologia no ensino básico para o Estado da Paraíba?

ANEXO III – DECLARAÇÃO DE ESTÁGIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DECLARAÇÃO PARA ESTÁGIO

Declaro que **Clareanna Viveiros Santana** (Mat. 11319550), aluna matriculada no Curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da UFPB, está cursando a disciplina **Estágio Supervisionada II**, que é um componente obrigatório no Currículo e cuja docente é Professora Geovânia da Silva Toscano. Para cumprir a carga horária da disciplina, a aluna gostaria de passar um tempo na sala de aula no **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB** - Campus Cabedelo. A sua passagem seria apenas para fins de observação como é exigida na ementa da disciplina (nas quartas-feiras às 9h com duração de 1 hora) e será sob a supervisão da professora **Jeane de Freitas Azevedo**.

João Pessoa, 02 de dezembro de 2020.

Assinatura manuscrita de Terence Mulhall.

Prof. Terence Mulhall
Coord. do Curso de Ciências Sociais
UFPB - Mat. SAPE 1316406

Terence Mulhall
Coordenador do Curso de Ciências Sociais
Mat. 1316406

ANEXO IV – TCE/PAE

 Portal Coordenação Graduação	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 04/05/2021 08:38	 PRG-CGE
--	---	---

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO (TCE) E PLANO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO (PAE)
Modalidade do Estágio: OBRIGATÓRIO

(Instrumento decorrente do Convênio UFPB / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E TECNOLOGIA)

Pelo presente Instrumento, o(a) estudante CLAREANNA VIVEIROS SANTANA, do 12º período do Curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, matrícula nº 11319550, regularmente matriculado e com efetiva frequência, doravante denominado **ESTAGIÁRIO(A)**, e o(a) ECIT PAPA PAULO VI, doravante denominado **CONCEDENTE**, vinculado ao convênio com a(o) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E TECNOLOGIA, CNPJ/CPF 08.778.250/0001-69, representado(a) por seu SECRETÁRIO DE ESTADO, o(a) Sr(a). CLAUDIO BENEDITO SILVA FURTADO, com a interveniência obrigatória da Universidade Federal da Paraíba, CNPJ nº 442.051.554-68, doravante denominada **UFPB**, representada por VALDINEY VELOSO GOUVEIA, neste ato sob a responsabilidade do(a) Coordenador(a) do Curso ou Coordenador(a) de Estágio do Curso de CIÊNCIAS SOCIAIS/CCHLA - João Pessoa, e em conformidade com o que determina a Lei nº 11.788/2008, a Resolução CONSEPE nº 29/2020 e a Instrução Normativa do Ministério da Economia nº 213/2019, resolvem firmar o presente Termo, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA 1ª - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, integra o itinerário formativo do educando e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

a) o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

b) a realização do estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza.

CLÁUSULA 2ª - O Estágio se realizará no(a) ECIT PAPA PAULO VI, com vigência de 27/04/2021 a 25/06/2021, correspondendo ao cumprimento da carga horária semanal de 6 horas.

a) na modalidade de Estágio Obrigatório, o total de horas é estabelecido pelo componente curricular ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - CIÊNCIAS SOCIAIS previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CLÁUSULA 3ª - No desenvolvimento do estágio o(a) estudante terá, sob a responsabilidade da UFPB, a cobertura de seguro de acidentes pessoais proporcionada pela apólice de seguro nº 8202143500003601 da seguradora MAPFRE, CNPJ nº 54.484.753/0001-49.

CLÁUSULA 4ª - O(A) **ESTAGIÁRIO(A)**, CLAREANNA VIVEIROS SANTANA, compromete-se a:

a) conhecer e cumprir as cláusulas e condições deste termo, bem como os regulamentos e normas internas do Concedente, especialmente aquelas que resguardem a manutenção do sigilo das informações a que tiver acesso em decorrência do estágio;

b) apresentar ao Concedente e à UFPB relatórios sobre o desenvolvimento das atividades realizadas;

c) comunicar ao Concedente e à UFPB, eventuais alterações nas cláusulas e condições deste termo.

d) manter as informações do estágio atualizadas no módulo de Estágio do SIGAA/UFPB.

CLÁUSULA 5ª - A UFPB, por meio da Coordenação do curso ou da Coordenação de estágio do curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, se compromete a:

a) planejar as atividades e encaminhar o estudante para local de estágio conveniado com a UFPB.

b) designar o(a) professor(a) orientador(a) de estágio GEOVANIA DA SILVA TOSCANO, matrícula SIAPE nº 1313424, com e-mail geotoscana@cchla.ufpb.br e da área a ser desenvolvida no estágio, para acompanhar e avaliar as atividades do(a) estagiário(a).

c) o professor orientador realizará o acompanhamento e orientação do(a) estagiário(a) por meio de orientações individuais e coletivas na UFPB ou no campo de estágio, havendo a possibilidade de visitas sistemáticas ao campo de estágio, onde manterá contatos com o(a) supervisor(a)/preceptor(a) de estágio.

d) manter as informações do estágio atualizadas no módulo de Estágio do SIGAA/UFPB.

e) comunicar-se com a CGE/PRG, por meio do e-mail cge@prg.ufpb.br e/ou do telefone (83)3216-7383, sobre eventuais esclarecimentos do acompanhamento administrativo e/ou pedagógico do estágio.

CLÁUSULA 6ª - A **CONCEDENTE**, por meio do(a) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E TECNOLOGIA, se compromete a:

a) proporcionar ao(a) estagiário(a) atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, compatíveis com o contexto da Profissão ao qual seu Curso se refere;

lrcrgs@gmail.com e com formação e/ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para supervisionar as atividades do(a) estagiário(a);

c) o(a) supervisor(a)/preceptor(a) de estágio realizará o acompanhamento e orientação por meio de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas no campo de estágio, bem como se comunicará com o(a) professor(a) orientador(a).

d) comunicar ao(a) professor(a) orientador(a) eventuais alterações nas cláusulas e condições deste termo.

CLÁUSULA 7ª - O(A) ESTAGIÁRIO(A) será desligado do estágio:

a) automaticamente, quando do término do Estágio;

b) a qualquer tempo, no interesse ou conveniência do CONCEDENTE e/ou da UFPB;

c) a seu pedido;

d) por descumprimento de cláusula deste Termo de Compromisso;

e) quando houver conclusão ou interrupção do curso.

f) depois de decorrida a terça parte do tempo previsto para a duração do estágio, se comprovada a insuficiência na avaliação de desempenho no órgão ou entidade ou na instituição de ensino.

CLÁUSULA 8ª - Da Bolsa e Auxílio Transporte:

a) o(a) estagiário(a) poderá receber mensalmente, a critério da unidade concedente, bolsa de R\$ 0,00 e auxílio transporte de R\$ 0,00 ao dia.

CLÁUSULA 9ª - O(A) ESTAGIÁRIO(A) realizará o seguinte **Plano de Atividades de Estágio (PAE)**:

a) Praticar o ensino de ciências sociais; Conhecer os sujeitos do/no ensino de ciências sociais; Elaborar um plano de aula e reger uma aula.

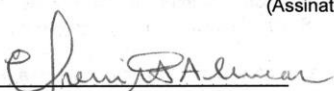
CLÁUSULA 10ª - De comum acordo, as partes elegem o Foro da Justiça Federal, em João Pessoa - PB, para dirimir qualquer questão que se originar deste Termo de Compromisso de Estágio e que não possa ser resolvida amigavelmente.

a) e, por estarem de inteiro e comum acordo com as cláusulas e condições deste termo, as partes assinam-no em 03 (três) vias de igual teor, cabendo a 1ª ao(a) ESTAGIÁRIO(A), a 2ª ao CURSO e a 3ª a CONCEDENTE, e firmam o presente documento.

João Pessoa, 3 de Maio de 2021.

CLAREANNA VIVEIROS SANTANA
ESTAGIÁRIO(A)
(Assinatura)

Coordenador(a) do Curso ou de Estágio do Curso
de CIÊNCIAS SOCIAIS da UFPB
(Assinatura e carimbo)


CONCEDENTE - Local do Estágio
(Assinatura e carimbo)

ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o identificador (11507208), a data de emissão e o código de verificação 149611b129

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2021

 Portal Coordenação Graduação	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 04/05/2021 08:41	 PRG-CGE
--	---	---

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO (TCE) E PLANO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO (PAE)
Modalidade do Estágio: OBRIGATÓRIO

(Instrumento decorrente do Convênio UFPB / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E
TECNOLOGIA)

Pelo presente Instrumento, o(a) estudante CLAREANNA VIVEIROS SANTANA, do 12º período do Curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, matrícula nº 11319550, regularmente matriculado e com efetiva frequência, doravante denominado **ESTAGIÁRIO(A)**, e o(a) ECIT PAPA PAULO VI, doravante denominado **CONCEDENTE**, vinculado ao convênio com a(o) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E TECNOLOGIA, CNPJ/CPF 08.778.250/0001-69, representado(a) por seu SECRETÁRIO DE ESTADO, o(a) Sr(a). CLAUDIO BENEDITO SILVA FURTADO, com a intervenção obrigatória da Universidade Federal da Paraíba, CNPJ nº 442.051.554-68, doravante denominada **UFPB**, representada por VALDINEY VELOSO GOUVEIA, neste ato sob a responsabilidade do(a) Coordenador(a) do Curso ou Coordenador(a) de Estágio do Curso de CIÊNCIAS SOCIAIS/CCHLA - João Pessoa, e em conformidade com o que determina a Lei nº 11.788/2008, a Resolução CONSEPE nº 29/2020 e a Instrução Normativa do Ministério da Economia nº 213/2019, resolvem firmar o presente Termo, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA 1ª - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, integra o itinerário formativo do educando e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

a) o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

b) a realização do estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza.

CLÁUSULA 2ª - O Estágio se realizará no(a) ECIT PAPA PAULO VI, com vigência de 27/04/2021 a 25/06/2021, correspondendo ao cumprimento da carga horária semanal de 2 horas.

a) na modalidade de Estágio Obrigatório, o total de horas é estabelecido pelo componente curricular ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - CIÊNCIAS SOCIAIS previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CLÁUSULA 3ª - No desenvolvimento do estágio o(a) estudante terá, sob a responsabilidade da UFPB, a cobertura de seguro de acidentes pessoais proporcionada pela apólice de seguro nº 8202143500003601 da seguradora MAPFRE, CNPJ nº 54.484.753/0001-49.

CLÁUSULA 4ª - O(A) **ESTAGIÁRIO(A)**, CLAREANNA VIVEIROS SANTANA, compromete-se a:

a) conhecer e cumprir as cláusulas e condições deste termo, bem como os regulamentos e normas internas do Concedente, especialmente aquelas que resguardem a manutenção do sigilo das informações a que tiver acesso em decorrência do estágio;

b) apresentar ao Concedente e à UFPB relatórios sobre o desenvolvimento das atividades realizadas;

c) comunicar ao Concedente e à UFPB, eventuais alterações nas cláusulas e condições deste termo.

d) manter as informações do estágio atualizadas no módulo de Estágio do SIGAA/UFPB.

CLÁUSULA 5ª - A UFPB, por meio da Coordenação do curso ou da Coordenação de estágio do curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, se compromete a:

a) planejar as atividades e encaminhar o estudante para local de estágio conveniado com a UFPB.

b) designar o(a) professor(a) orientador(a) de estágio CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO, matrícula SIAPE nº 1220709, com e-mail charliltonlara@yahoo.com.br e da área a ser desenvolvida no estágio, para acompanhar e avaliar as atividades do(a) estagiário(a).

c) o professor orientador realizará o acompanhamento e orientação do(a) estagiário(a) por meio de orientações individuais e coletivas na UFPB ou no campo de estágio, havendo a possibilidade de visitas sistemáticas ao campo de estágio, onde manterá contatos com o(a) supervisor(a)/preceptor(a) de estágio.

d) manter as informações do estágio atualizadas no módulo de Estágio do SIGAA/UFPB.

e) comunicar-se com a CGE/PRG, por meio do e-mail cge@prg.ufpb.br e/ou do telefone (83)3216-7383, sobre eventuais esclarecimentos do acompanhamento administrativo e/ou pedagógico do estágio.

CLÁUSULA 6ª - A **CONCEDENTE**, por meio do(a) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIENCIA E TECNOLOGIA, se compromete a:

a) proporcionar ao(a) estagiário(a) atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, compatíveis com o contexto da Profissão ao qual seu Curso se refere;

lrcrgs@gmail.com e com formação e/ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para supervisionar as atividades do(a) estagiário(a);

c) o(a) supervisor(a)/preceptor(a) de estágio realizará o acompanhamento e orientação por meio de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas no campo de estágio, bem como se comunicará com o(a) professor(a) orientador(a).

d) comunicar ao(a) professor(a) orientador(a) eventuais alterações nas cláusulas e condições deste termo.

CLÁUSULA 7ª - O(A) ESTAGIÁRIO(A) será desligado do estágio:

a) automaticamente, quando do término do Estágio;

b) a qualquer tempo, no interesse ou conveniência do CONCEDENTE e/ou da UFPB;

c) a seu pedido;

d) por descumprimento de cláusula deste Termo de Compromisso;

e) quando houver conclusão ou interrupção do curso.

f) depois de decorrida a terça parte do tempo previsto para a duração do estágio, se comprovada a insuficiência na avaliação de desempenho no órgão ou entidade ou na instituição de ensino.

CLÁUSULA 8ª - Da Bolsa e Auxílio Transporte:

a) o(a) estagiário(a) poderá receber mensalmente, a critério da unidade concedente, bolsa de R\$ 0,00 e auxílio transporte de R\$ 0,00 ao dia.

CLÁUSULA 9ª - O(A) ESTAGIÁRIO(A) realizará o seguinte **Plano de Atividades de Estágio (PAE)**:

a) observação do campo de estágio em contexto pandêmico e das aulas remotas

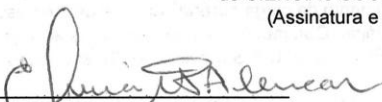
CLÁUSULA 10ª - De comum acordo, as partes elegem o Foro da Justiça Federal, em João Pessoa - PB, para dirimir qualquer questão que se originar deste Termo de Compromisso de Estágio e que não possa ser resolvida amigavelmente.

a) e, por estarem de inteiro e comum acordo com as cláusulas e condições deste termo, as partes assinam-no em 03 (três) vias de igual teor, cabendo a 1ª ao(a) ESTAGIÁRIO(A), a 2ª ao CURSO e a 3ª a CONCEDENTE, e firmam o presente documento.

João Pessoa, 3 de Maio de 2021.

CLAREANNA VIVEIROS SANTANA
ESTAGIÁRIO(A)
(Assinatura)

Coordenador(a) do Curso ou de Estágio do Curso
de CIÊNCIAS SOCIAIS da UFPB
(Assinatura e carimbo)


CONCEDENTE - Local do Estágio
(Assinatura e carimbo)

ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o identificador (11507210), a data de emissão e o código de verificação 5d5b852e3b

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2021

ANEXO V – PLANO DE AULA



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



PLANO DE AULA	
ESCOLA: ECIT PAPA PAULO VI TURMA: 1º ano PROFESSOR SUPERVISOR: Afonso* PROFESSORA: Clareanna Santana (Estagiária do curso de Ciências Sociais - UFPB) DISCIPLINA: Sociologia DATA: 11 de junho de 2021	
TEMA	O conceito de Ação Social e a explicação da relação entre indivíduo e sociedade
OBJETIVOS	Explicar a origem da Teoria, conceito e tipos de Ação Social em Max Weber e trazer a reflexão sobre entre indivíduo e sociedade
CONTEÚDOS	Relembrar quem foi Max Weber e o contexto histórico de sua obra; O papel da sociologia para Max Weber; Conceito de ação social; Os tipos de ação social; A relação indivíduo e sociedade.
DURAÇÃO	50 min
RECURSOS DIDÁTICOS	Google Meet; Apresentação de slides; Livro didático
METODOLOGIA	Aula expositiva e dialogada
AVALIAÇÃO	Mostrar exemplos de ações sociais para os alunos relacionarem com os tipos identificados por Weber e responderem no chat ou pelo microfone
REFERÊNCIAS	AFRÂNIO, et al. SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016. P. 45-48

**ANEXO VI – SLIDES AULA “O CONCEITO DE AÇÃO SOCIAL E A EXPLICAÇÃO
DA RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE”**

O conceito de Ação Social e a explicação da relação entre indivíduo e sociedade

em Max Weber

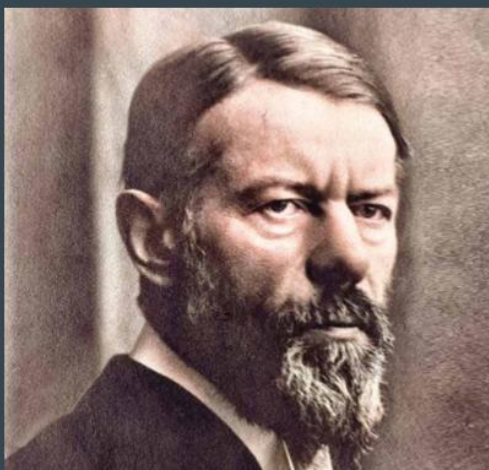
página 45 à 48 do livro didático

professora Clareanna

Quem foi Max Weber?



Maximilian Karl Emil Weber



Max Weber em 1918

Nascimento: 21 de abril de 1864 - Erfurt, Reino da Prússia

Morte: 14 de junho de 1920 (56 anos) - Munique, Alemanha

Ocupação: Jurista, economista e sociólogo

Ideias notáveis: Burocracia, A ética protestante e o espírito do capitalismo, Desencantamento do mundo, Tipo ideal, Individualismo metodológico, Monopólio da violência, Ética protestante do trabalho, Racionalização, Ação social



(quadro Operários de Tarsila do Amaral)

Ação Social

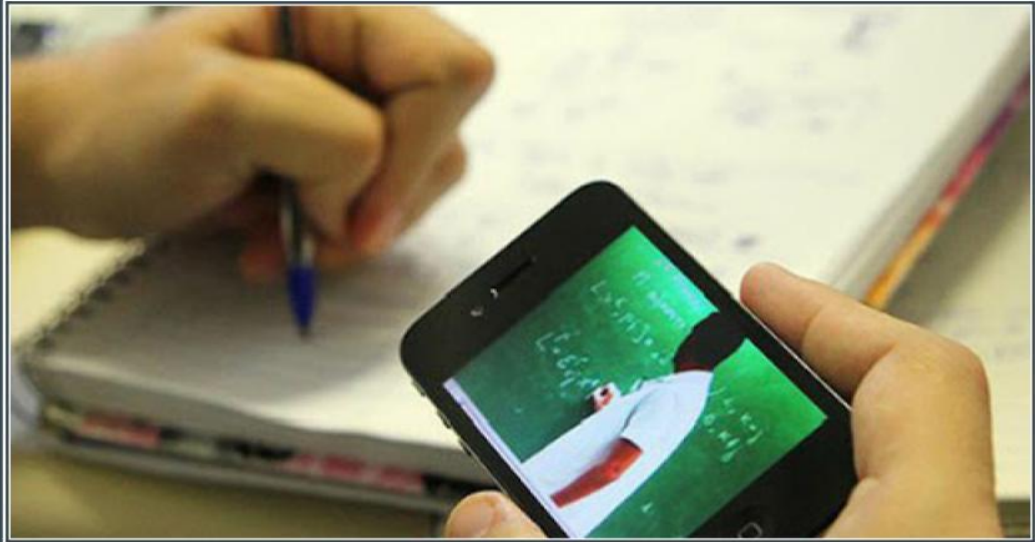
“Como um instrumento de análise sociológica é definida como toda ação realizada pelos indivíduos levando em conta a expectativa de outra ação dos demais”.

(livro didático - pág. 46)





Juliette - BBB





O que podemos
entender disso tudo?

Perguntas para fixar o assunto:

Um cientista que faz pesquisa utilizando um método para descobrir a cura da AIDS

- 1) Racional orientada a fins
- 2) Racional orientada a valores

Um bombeiro que entra em um prédio em chamas para salvar a vida de alguém.

- 1) Afetiva
- 2) Racional orientada a fins
- 3) Racional orientada a valores