



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

“SER OU NÃO SER PROFESSOR (A)?” A Construção da Identidade Profissional
Docente

EMANUELLA SANTANA VIEIRA

JOÃO PESSOA – PB

2023

EMANUELLA SANTANA VIEIRA

“SER OU NÃO SER PROFESSOR (A)?” A Construção da Identidade Profissional
Docente

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS – UFPB), em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Charliton José dos Santos Machado

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V657s Vieira, Emanuella Santana.
?Ser ou não ser professor (a)? a construção da
identidade profissional docente / Emanuella Santana
Vieira. - João Pessoa, 2023.
193 f.

Orientação: Charliton José dos Santos Machado.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação de professores. 2. Ensino de sociologia.
3. Identidade docente. 4. Licenciatura. 5. Ciências
sociais. I. Machado, Charliton José dos Santos. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DA BANCA EXAMINADORA COMPOSTA PARA
AVALIAR EMANUELLA SANTANA VIEIRA

Aos 28 dias do mês de agosto de 2023, às 10 horas, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de defesa de Tese, intitulada: "SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)? A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE" apresentada pela(o) discente EMANUELLA SANTANA VIEIRA, estando a Comissão Examinadora composta pelos docentes: CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO (Orientador), SIMONE MAGALHÃES BRITO Membro Interno (PPGS/UFPB), TERENCE MULHAL Membro Externo (DCS/UFPB), e MARIA ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO Membro Externo (PROFSOCIO/UFCEG), ROSANE MARIA ALENCAR DA SILVA Membro Externo (PPGS/UFPE). Dando início aos trabalhos, a(o) professor(a) CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO (Orientador), na qualidade de Presidente da Comissão, convidou os demais integrantes da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida foi concedida palavra à(o) defendente para expor uma síntese de sua Tese que, após, foi arguida pelos membros da Comissão Examinadora. Encerrados os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito de APROVADA. A seguir foi encerrada a reunião, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a Lei, expedir o respectivo Diploma de DOUTORA EM SOCIOLOGIA.

OBSERVAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA

RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAMENTO E PROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES E RESULTADOS.
REVISÃO DE LINGUAGEM E DE QUESTÕES NORMATIVAS.

Documento assinado digitalmente
gov.br CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO
Data: 28/08/2023 12:06:08 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE MAGALHÃES BRITO
Data: 04/09/2023 01:30:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SIMONE MAGALHÃES BRITO
PPGS/UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br TERENCE MULHAL
Data: 04/09/2023 12:14:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

TERENCE MULHAL
DCS/UFPB


MARIA ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO
PROFSOCIO/UFCEG /UFCEG

Documento assinado digitalmente
gov.br EMANUELLA SANTANA VIEIRA
Data: 28/08/2023 12:13:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

EMANUELLA SANTANA VIEIRA
Defendente

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANE MARIA ALENCAR DA SILVA
Data: 30/08/2023 10:42:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ROSANE MARIA ALENCAR DA SILVA
PPGS/UFPE

**Ao meu companheiro de vidas Joelson, aos
meus filhos Fernando Ânjo e Gabriella
Aymée, todo meu amor e gratidão.**

AGRADECIMENTO

Toda gratidão a Deus e à espiritualidade amiga que me amparou durante todo esse processo, desde o momento da prova de seleção até agora para finalizar essa etapa da minha vida;

Ao meu esposo, companheiro e amigo de todas as horas Joelson Andrade Feitoza pelo seu apoio, carinho e amor nessa jornada;

Ao meu filho Fernando Ânjelo que aonde ele estiver sempre está comigo em sentimento e amor; e à minha menininha Gabriella Aymée por ser essa luz e alegria que nos ilumina e encanta todos os dias;

Aos meus pais José Vieira e Rose pelo apoio e compreensão conosco nesse período;

Aos meus irmãos Otávio e Horácio pelas partilhas sobre as alegrias e incertezas da luta para concluir um doutorado;

À minha amiga Joelma pelas conversas, risos e choros compartilhados nos momentos mais difíceis e nos felizes também;

Ao meu orientador Professor Charliton que teve para comigo um carinho, um cuidado, uma gentileza, um amigo fraterno que ganhei durante esse doutorado que tem minha total admiração e meu pleno respeito;

À professora Simone e o professor Terry que me acompanham desde a graduação, a professora Rosane que compartilha mais esse momento e a professora Maria Assunção, grata por terem aceito participar desse encerramento de ciclo;

À Capes pelo apoio financeiro por meio da bolsa que foi de extrema importância para minha permanência no curso de doutorado.

GRATIDÃO A TOD@S!

*“Diante de mim, o presente, elaborando o futuro.
O passado são as lições aprendidas e as vantagens
do conhecimento servindo-me de suporte para o
crescimento interior. Confio e renovo-me,
tranquilizando-me no Bem”.*

(Joanna de Ângelis)

RESUMO

Estudos sobre a formação de professores no Brasil não são poucos e fazem parte de um grande roll que trata da formação profissional. Mas estudos voltados à formação do professor de Sociologia no ensino médio ainda é escasso no Brasil. Este projeto de tese versa sobre a formação de professores e tem como norteadores os conceitos de *habitus*, classe social, campo, capitais e trajetórias sociais desenvolvidos por Pierre Bourdieu e, sobre as escritas de si a partir do que no apresenta Borges (2010). Utilizamos a conceituação de socialização primária e secundária desenvolvida por Berger e Luckmann e socialização profissional apresentada por Claude Dubar. Nos questionamos como as experiências teóricas e práticas vivenciadas no processo de formação inicial, partindo da educação básica e culminando na formação em nível superior contribuem e/ou podem contribuir para a aquisição do *habitus* profissional e de uma identificação com a profissão docente. Como acontece e se estabelece a identificação com a profissão, tendo como campo de análise as relações estabelecidas entre estudantes, professores e os demais indivíduos nos locais por onde aconteceram as vivências práticas e teóricas do processo formativo. Quais as relações que são estabelecidas entre esses indivíduos? Como essas relações contribuem para a constituição do *habitus* profissional? Partimos da hipótese de que a socialização profissional promovida pelo processo formativo no curso de graduação e das vivências antecipadas do conteúdo profissional obtidas nas disciplinas de estágio supervisionado (prática de ensino), acerca da atuação do futuro cientista social, permite a constituição de um arcabouço de conhecimentos prévios à prática profissional que possibilitaria uma possível identificação com a profissão docente. E como o processo, para a maioria foi incompleto devido ao não acesso aos momentos de prática e vivências em salas de aulas no ensino médio, a constituição desse *habitus* fica comprometida levando a não internalização desses saberes práticos da experiência que seriam de grande valor na composição do conhecimento e reconhecimento da profissão.

Palavras-Chaves: Formação de Professores; Ensino de Sociologia; Identidade Docente; Licenciatura; Ciências Sociais

ABSTRACT

Studies on teacher training in Brazil are not few and are part of a large group that deals with professional training. But studies aimed at training Sociology teachers in high school are still scarce in Brazil. This thesis project is about teacher training and is guided by the concepts of habitus, social class, field, capital and social trajectories developed by Pierre Bourdieu and about the writing of oneself based on what Borges (2010) presents. We use the conceptualization of primary and secondary socialization developed by Berger and Luckmann and professional socialization presented by Claude Dubar. We question how the theoretical and practical experiences experienced in the initial training process, starting from basic education and culminating in higher education, contribute and/or can contribute to the acquisition of professional habitus and identification with the teaching profession. How identification with the profession happens and is established, having as a field of analysis the relationships established between students, teachers and other individuals in the places where the practical and theoretical experiences of the training process took place. What relationships are established between these individuals? How do these relationships contribute to the constitution of professional habitus? We start from the hypothesis that the professional socialization promoted by the training process in the undergraduate course and the anticipated experiences of the professional content obtained in the supervised internship subjects (teaching practice), regarding the performance of the future social scientist, allows the creation of a framework of knowledge prior to professional practice that would enable possible identification with the teaching profession. And as the process, for the majority, was incomplete due to the lack of access to moments of practice and experiences in high school classrooms, the constitution of this habitus is compromised, leading to the non-internalization of this practical knowledge from experience that would be of great value in the composition knowledge and recognition of the profession.

Keywords: Teacher Education; Teaching of Sociology; Teaching Identity; Graduation; Social Sciences

RÉSUMÉ

Les études sur la formation des enseignants au Brésil ne sont pas rares et font partie d'un grand groupe qui s'occupe de la formation professionnelle. Mais les études visant à former des professeurs de sociologie au lycée sont encore rares au Brésil. Ce projet de thèse porte sur la formation des enseignants et est guidé par les notions d'habitus, de classe sociale, de terrain, de capital et de trajectoires sociales développées par Pierre Bourdieu et sur l'écriture de soi à partir de ce que présente Borges (2010). Nous utilisons la conceptualisation de la socialisation primaire et secondaire développée par Berger et Luckmann et la socialisation professionnelle présentée par Claude Dubar. Nous nous interrogeons sur la manière dont les expériences théoriques et pratiques vécues dans le processus de formation initiale, depuis l'éducation de base jusqu'à l'enseignement supérieur, contribuent et/ou peuvent contribuer à l'acquisition d'un habitus professionnel et à l'identification au métier d'enseignant. Comment se produit et s'établit l'identification à la profession, en ayant comme champ d'analyse les relations établies entre étudiants, enseignants et autres individus dans les lieux où se sont déroulées les expériences pratiques et théoriques du processus de formation. Quelles relations s'établissent entre ces individus? Comment ces relations contribuent-elles à la constitution d'habitus professionnels? Nous partons de l'hypothèse que la socialisation professionnelle favorisée par le processus de formation au cours du premier cycle et les expériences anticipées du contenu professionnel obtenu dans les matières de stage supervisé (pratique pédagogique), en ce qui concerne la performance du futur chercheur en sciences sociales, permettent la création de un cadre de connaissances préalable à l'exercice professionnel qui permettrait une éventuelle identification au métier d'enseignant. Et comme le processus, pour la majorité, a été incomplet en raison du manque d'accès aux moments de pratique et d'expériences dans les classes du lycée, la constitution de cet habitus est compromise, conduisant à la non-intériorisation de ces connaissances pratiques issues de l'expérience qui être d'une grande valeur dans la connaissance de la composition et la reconnaissance de la profession.

Mots-clés: Formation des enseignants; Enseignement de la sociologie; Enseigner l'identité; L'obtention du diplôme; Sciences Sociales.

Lista de Tabelas

Tabela A – Sexo	75
Tabela B – Idade	76
Tabela C – Estado civil	76
Tabela D – Filhos	77
Tabela E – Etnia	77
Tabela F – Escolaridade Paterna e Materna	78
Tabela G – Renda Familiar	79
Tabela H – Onde cursou o Ensino Fundamental.....	79
Tabela I – Onde cursou o Ensino Médio.....	80
Tabela J – Turno em que cursou o Ensino Médio.....	80
Tabela K – ENEM/Vestibular	81
Tabela L – Motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Sociais	81
Tabela M – Ciências Sociais como 1ª opção.....	82
Tabela N – Formação em nível superior anterior.....	82
Tabela O – Curso de graduação finalizado ou concluído anteriormente	83
Tabela P – Atividade Remunerada.....	84
Tabela Q – O que os estudantes esperam do curso de Licenciatura	84
Tabela R – Participação em programa de incentivo à docência.....	85
Tabela S – Participação em Evento acadêmico destinado à Docência	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE	22
1.1 – CONCEITUANDO O HABITUS	23
1.2 – CONCEITUANDO SISTEMA SIMBÓLICO, CAPITAIS, CAMPO E CLASSES SOCIAIS	26
1.3 – AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E A PROFISSÃO	33
1.4 – OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO COMO MEIO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS <i>HABITUS</i> SOCIAIS E PROFISSIONAIS	39
CAPÍTULO 2 – A LICENCIATURA E SEU PROCESSO FORMATIVO	42
2.1 – OS SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	42
2.2 – O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	47
2.3 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	50
CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
3.1 – A PESQUISA QUALITATIVA.....	57
3.2 – A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	58
3.3 – OS QUESTIONÁRIOS.....	60
3.4 – OS MEMORIAIS COMO “ESCRITAS DE SI”	61
3.5 – ANÁLISE DE NARRATIVAS – COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS	66
CAPÍTULO 4 – ANALISANDOS OS DADOS	69
4.1 – ACOMPANHANDO AS TURMAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	69
4.1.1 – Em busca de uma escola para estagiar	69
4.1.2 – As atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado.....	71
4.1.3 – Acompanhando os estudantes na escola de ensino médio	72
4.2 – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS LICENCIANDOS.....	74
4.3 – ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS – A CONSTRUÇÃO DE SI.....	87
4.3.1 – Estudante Fernanda	88
4.3.2 – Estudante Joana	96
4.3.3 – Estudante Rafaela	100
4.3.4 – Estudante José	107
4.3.5 – Estudante Gianina.....	114
4.3.6 – Estudante Brigida.....	121

4.3.7 – Estudante Joaquim	125
4.3.8 – Estudante Renato	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	150

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a formação de professores no Brasil não são poucos e fazem parte de um grande roll que trata da formação profissional. Mas estudos voltados à formação do professor de Sociologia no ensino médio ainda são escassos no Brasil. O ensino de Sociologia na Educação Básica apresenta uma intermitência no que se refere a sua presença nos programas curriculares dessa etapa de ensino, como todos nós já temos um vasto entendimento desse processo. E essa intermitência acarreta, também, implicações das mais variadas no processo formativo dos futuros professores de Sociologia e, podemos incluir no debate ampliado sobre a formação docente em contexto nacional.

Dados obtidos do último Censo Escolar referente ao ano de 2022 para o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é para a disciplina de Sociologia com apenas 39,3% das turmas que são atendidas por professores com formação adequada, ou seja, para todo o território nacional apenas 39,3% dos professores que estão em salas de aulas com a disciplina de Sociologia tem formação em Licenciatura em Ciências Sociais ou em Licenciatura em Sociologia.

Este trabalho de tese versa sobre a formação de professores e tem como norteadores os conceitos de *habitus*, classe social, campo, capitais e trajetórias sociais desenvolvidos por Pierre Bourdieu e, sobre as escritas de si a partir do que nos apresenta Borges (2010). Busca analisar a formação do cientista social que cursa a graduação na modalidade licenciatura. Também utilizamos a conceituação de socialização primária e secundária desenvolvida por Berger e Luckmann e socialização profissional apresentada por Claude Dubar. A abordagem da fenomenologia, também por sua similaridade com a abordagem sintética de Bourdieu complementa o entendimento do conceito de *habitus* dentro desse processo mais amplo da aquisição de normas, valores e formas de ação que são aprendidos e apreendidos pelos sujeitos no transcorrer das suas vidas em sociedade por meio das diversas socializações pelas quais são submetidos.

Os cursos de formação superior se apresentam como um dos locais institucionalizados destinados ao desenvolvimento de tais atributos tão desejados pelos indivíduos que vivem em uma sociedade cada vez mais complexa e individualizada.

A formação profissional pode ser obtida em ambientes formadores diversos, e o que nos interessa no momento, é a formação ofertada pelo curso de graduação em Ciências Sociais da

Universidade Federal da Paraíba na modalidade licenciatura. A aquisição de saberes profissionais específicos ocorre durante todo o processo de formação inicial, e próximo aos últimos anos do curso, são ofertadas as disciplinas de estágio supervisionado, um momento em que será possível uma aproximação com a prática docente nesse processo de formação de professores.

Nos questionamos como as experiências teóricas e práticas vivenciadas no processo de formação inicial, partindo da educação básica e culminando na formação em nível superior contribuem e/ou podem contribuir para a aquisição do *habitus* profissional e de uma identificação com a profissão docente. Como acontece e se estabelece a identificação com a profissão, tendo como campo de análise as relações estabelecidas entre estudantes, professores e os demais indivíduos nos locais por onde aconteceram as vivências práticas e teóricas do processo formativo. Quais as relações que são estabelecidas entre esses indivíduos? Como essas relações contribuem para a constituição do *habitus* profissional?

Articulando os dados sobre a produção acadêmica acerca da temática da constituição do *habitus* social (profissional), partimos da hipótese de que a socialização profissional promovida pelo processo formativo no curso de graduação e das vivências antecipadas do conteúdo profissional obtidas nas disciplinas de estágio supervisionado (prática de ensino), acerca da atuação do futuro cientista social, permite a constituição de um arcabouço de conhecimentos prévios à prática profissional que possibilitaria uma possível identificação com a profissão docente.

Como *Objetivo Geral* desse estudo buscamos compreender a construção da identidade profissional docente dos licenciandos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba, Campus I que cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado entre os períodos de 2018.1 e 2019.2. Como *Objetivos Específicos* estão 1) Organizar um perfil socioeconômico-educacional dos estudantes participantes da pesquisa; 2) Analisar as trajetórias individuais dos percursos de formação inicial e na graduação desses estudantes e 3) Identificar as disposições desenvolvidas no processo de formação inicial e na graduação para uma identificação com a profissão docente.

Buscamos o chamado “estado da arte” para vislumbrarmos quais temáticas estão sendo estudadas e produzidas nos cursos de pós-graduação sobre o Ensino de Sociologia. Nos últimos anos alguns professores/pesquisadores da grande área da Sociologia da Educação desenvolveram pesquisas exploratórias em busca do “Estado da Arte” em relação aos trabalhos defendidos e publicados nas bases de dados da Capes e dos repositórios das universidades que já disponibilizam em seus sites esses trabalhos.

Tivemos acesso aos trabalhos de Bodart e Cigales (2017), Handfas e Maçaira (2014) e

Handfas (2011) que versão sobre o assunto e que tiveram suas publicações mais recentes.

Handfas (2011) traz um levantamento sobre as teses e dissertações apresentadas entre os anos de 1993 a 2010 com o intuito de caracterizar a produção acadêmica da pós-graduação por Estados, instituição, por programa de pós-graduação (Educação / Ciências Sociais /Sociologia) e por tema pesquisado.

Entre os anos de 1993 a 2010 foi levantado por Handfas (2011) um total de 33 dissertações e 2 teses localizadas dentro do tema mais geral acerca do ensino de Sociologia. Verificou-se que o Estado de São Paulo concentra, ainda, a maior parte da produção sobre o assunto, seguido pelo Rio de Janeiro e Paraná, dentre outros. Os trabalhos em sua maioria, foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação com um total de 22 trabalhos defendidos, nos programas de Sociologia e/ou Ciências Sociais foram defendidos 11 trabalhos e em outros programas foram localizados 2 trabalhos. As principais temáticas desenvolvidas foram sobre 1) a institucionalização das Ciências Sociais – os primeiros manuais e história da disciplina escolar; 2) currículo – disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos e didática; 3) percepções sobre o ensino da Sociologia no ensino médio – alunos e professores; 4) trabalho docente – condições de trabalho do professor de Sociologia e 5) disputas pela implementação da Sociologia no ensino médio.

Com essas informações Handfas (2011) observou uma tendência da produção acadêmica sobre a temática, o que poderia ser um indicativo de formação de uma comunidade científica sobre o ensino de Sociologia. Mas, também, observou que poucos foram os trabalhos que estavam pensando sociologicamente o ensino de Sociologia.

Seguindo essa tendência no sentido de acompanhar o desenvolvimento da área de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, Handfas e Maçaira (2014) trazem outro estudo exploratório sobre a produção científica acerca da temática e atualizam os números sobre as dissertações e teses desenvolvidas em os anos de 1993 até 2012. A pesquisa foi realizada em 2013 no banco de dados da BDTD e repositórios das instituições de ensino superior. No tema geral sobre o ensino de Sociologia no Brasil identificaram 41 dissertações e 2 teses.

As autoras observaram uma oscilação nas defesas dos trabalhos entre os programas de pós-graduação de Educação e de Sociologia em que 23 trabalhos foram defendidos em PPGs de Educação totalizando 53% e defendidos em PPGs de Sociologia e/ ou Ciências Sociais foram 19 trabalhos totalizando 44% desse total.

1993 a 1999	2000 a 2006	2007 a 2012
3 em Educação	6 em Educação	14 em Educação
1 em Letras	6 em Sociologia / C.S	12 em Sociologia / C.S
	1 em Letras	

Fonte: Banco de teses da Capes. Elaboração das autoras Handfas e Maçaira (2014, p. 49).

Esses trabalhos foram desenvolvidos em 6 grandes temáticas principais que onde 1) currículo – a grande maioria dos trabalhos versavam sobre esse tema; 2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino – aparecendo como tema secundário a formação do professor; 3) as concepções sobre a Sociologia escolar; 4) a institucionalização das Ciências Sociais; 5) o trabalho docente e 6) a formação do professor – como tema principal (apenas uma dissertação fazendo a relação entre bacharelado e licenciatura).

A necessidade desse estudo e levantamento segundo as autoras se dá em conhecer a trajetória de um campo de estudo cuja produção cresce com o debate sobre o retorno da Sociologia nos currículos escolares no início da década dos anos 2000.

Recentemente, Bodart e Cigales (2017) realizam outro levantamento sobre o “estado da arte” em relação aos trabalhos defendidos nas pós-graduações com o intuito de mapear e categorizar os principais temas de pesquisa com foco no ensino de Sociologia. O levantamento realizado pelos autores foi feito em Junho de 2016 e mapearam 106 trabalhos defendidos sendo 94 dissertações e 12 teses que em comparativo com o levantamento feito por Handfas (2014) houve um aumento de 64 novos trabalhos totalizando um incremento de 74,4% (Bodart e Cigales, 2017, p. 262).

Defesas PPGs	Teses	Dissertações	Total
Educação	8	43	48%
Ciências Sociais		31	29%
Antropologia Social	1		
Sociologia	1	15	15%
Ciência Política		1	
Sociologia e Antropologia		1	

Fonte: banco de teses da Capes. Compilado pelos autores Bodart e Cigales (2017, p. 262).

Um fator importante foi levantado por Bodart e Cigales (2017, p. 273) onde se observa essa grande disparidade de trabalhos de dissertação em detrimento das teses pode ser observado devido a dois programas de pós-graduação apenas possuir o curso de mestrado, no caso, a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e o programa da UEL em Londrina. Em muitos programas de pós-graduação em Sociologia ou em Ciências Sociais não possuem linhas de pesquisa voltadas aos estudos sobre o ensino de Sociologia, o que segundo os autores, dificulta um pouco a continuidade dos trabalhos iniciados nos mestrados e, terem mais pesquisas em programas de doutorado. Mesmo assim, houve um incremento nos trabalhos de dissertação sobre a temática de formação docente.

Tendo em vista os dados acima relatados, buscamos no banco de dados de teses e dissertações – BDTD o que foi publicado nesse intervalo de tempo que compreendeu do ano de 2016 ao fim de 2019 nos programas de pós-graduação nacionais com a palavra chave principal ensino de Sociologia e obtivemos os seguintes dados.

Ano	Dissertação	Tese	PPG
2016	Sociologia e cinema		PPGCS – UFRN
2016	Vivências escolares		PPGE – UFMG
2016	Saberes docentes - Formação de professores		PPGS – UFPE*
2016		Narrativas de si – formação docente	PPGE – UFSM
2017	Produção pós- graduação ens. Sociologia		PPGE – UNESP
2017	Prática docente		PPGCS – UFRN
2017	Prática pedagógica		PPGE – UFC
2017	Prática pedagógica relato de profs		PPGE – UFSCAR
2017	Ensino de sociologia		PPGE – UEOeste do Paraná
2017		Livros didáticos – sociologia	PPGSP – UFSC
2017		Identidades docentes (Fabiana Conceição)	PPGS – UFPE
2017		As sociologias	PPGCS – UFRN
2017		Representação social – prof soc.	PPGS – UFG
2018	Diretrizes curriculares e		PPGE - UFMG

	trabalho docente		
2018	Perspectivas dos profs soc		PPGCS – UFRN
2018		Currículo sociologia	PPGE – USP
2019		Identidade e trajetórias curso técnico – sociologia (Ivon Rodrigues)	PPGS – UFPE

Fonte: Banco de dados teses e dissertações. Capes. Compilação da autora, 2020.

*Dissertação defendida pela autora.

Como podemos constatar em um levantamento breve no banco de dados da Capes de 2016 até 2019, dos trabalhos já disponibilizados, temos 9 dissertações abordando temas variados que englobam o ensino de Sociologia na educação básica sendo que 1 (um) deles desenvolve sobre a formação docente em Sociologia. Com os trabalhos de tese temos 7 (sete) defendidos e dentre eles 2 (dois) versam sobre a formação docente para o ensino de sociologia.

Tendo em vista este grau geral do “estado da arte” sobre os trabalhos defendidos entre os anos de 1993 até 2019, podemos observar pouquíssimos trabalhos que abordam a formação do professor para o ensino de Sociologia na escola básica, ao nível do ensino médio.

Pensar e pesquisar sobre a formação profissional partindo da teoria sociológica contribui de forma significativa para a ampliação de uma área de pesquisa que estuda as profissões, desde suas origens, delimitações de áreas de atuação, reconhecimento profissional, de status etc.

A importância das pesquisas através das teorias sociológicas com área de concentração na Sociologia e nas Ciências Sociais que envolvam a formação de futuros profissionais assume um caráter de delimitação de um território de estudos e pesquisas que, com as novas configurações no mundo do trabalho e a participação da disciplina de Sociologia nos currículos escolares da educação básica, nos ajudam a pensar como está sendo organizada e desenvolvida a formação acadêmica em Ciências Sociais.

Com a criação do Programa Reuni em 2008 oportunizou a criação de novos cursos de graduação nas universidades federais em todo o país. Na UFPB um dos cursos criados foi o de Ciências Sociais na modalidade licenciatura. Conjuntamente ocorreu o retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia ao currículo do ensino médio na educação básica e foi instituído o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que alavanca novas pesquisas direcionadas ao campo do ensino de Sociologia e demais temáticas adjacentes.

Entender a procura, a permanência com a possível conclusão e aquisição de diplomas

de licenciatura nos faz pensar sobre quem são esses indivíduos, quais as suas origens sociais, econômicas e escolares, quais as motivações para essas escolhas, quais foram os fatores que influenciaram tal escolha, quais vivências e expectativas foram vislumbradas por tais indivíduos.

A escolha por um curso de graduação parte, em princípio, por uma identificação que o indivíduo estabelece em sua trajetória de vida e de estudos. A identidade de acordo com Dubar (2005) nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída. Sendo assim, ela depende de fatores de formação para que possa ser efetivada enquanto constituição individual e coletiva.

As pesquisas empíricas permitem precisar as diferentes maneiras como são vividos os habitus. A sociologia processual une a parte conceitual com a pesquisa de campo dando corpo aos conceitos através dos dados.

Investigar a socialização não apenas como adaptação do indivíduo e sua adequação as exigências da formação no seu curso de graduação, nem tão pouco dar atenção apenas a interação tendo em vista somente a sua subjetividade, nos faz pensar a socialização como mediação, como interação que se dá mediante ações e práticas que vão se constituindo numa relação de trocas, que são diversas, ainda que mantenham traços comuns. A forma pela qual o indivíduo irá interagir nessas relações vão depender das disposições que foram adquiridas por ele em toda a sua trajetória de vida.

Várias questões surgiram quando pensamos sobre as trajetórias de vida dos estudantes de Ciências Sociais da licenciatura. Primeiramente quem são esses indivíduos? Suas origens familiares? Por que a escolha desse curso? O que os levaram a escolha por essa formação? Que fatores sociais contribuíram ou influenciaram nessa escolha? Seria por melhores postos de trabalho? Por vocação? Influência da família, trabalho, grupos de amigos?

Importante ressaltarmos que este trabalho de tese teve sua pesquisa de campo realizada entre os períodos 2018.1 e 2019.2 do calendário da graduação. Logo em seguida no início do ano de 2020 foi decretada a Pandemia de Covid 19 no Brasil e no mundo, algo que pensamos que seria um surto ou algo parecido e que seria controlado, tomou proporções avassaladoras em todo o mundo. A vida pode ser hoje orientada como antes e depois da Pandemia de Covid 19, nossas vidas, trabalhos, relações, todo um entendimento que tínhamos de mundo se modificou, a referência sobre a importância das pessoas ao nosso redor se modificou drasticamente. Foram mais de dois anos vivendo essa incerteza, isolados durante meses, receosos com tudo, estagnados com medo durante muitos dias, até surgir a vacina e com ela a esperança de um retorno à normalidade.

Mas nem só de momentos difíceis foram esses últimos anos, pessoas amadas chegaram e partiram nessa mesma velocidade, e depois de dias nublados sem esperança, a vida se renova com a chegada de mais um alguém que trouxe consigo a simplicidade de um sorriso e um amor imenso em forma de uma nova vida. A vida muda novamente e com a chegada de nossa filha, novos planos e novas metas, aprendizados e um novo panorama se estabelece com vistas para um futuro a ser trilhado a cada dia.

Com esse breve relato dos últimos três anos, apresentamos nesse momento um trabalho de tese que sofreu modificações e que precisou ser revisto dentro das novas perspectivas em que estamos imersos. Os dados coletados tem sua importância sociológica pois retratam um momento de formação daqueles sujeitos que estavam prestes a concluir suas graduações.

O nosso trabalho está composto por dois capítulos teóricos, um capítulo metodológico, a análise dos dados obtidos e as conclusões. No primeiro capítulo apresentamos a teoria sociológica que serviu de base para o estudo, coleta de dados, análise e suas conclusões, que tem como autor principal e norteador das discussões Pierre Bourdieu e sua teorização sobre o *habitus*, classe social, campo, capitais e trajetória social, também compõem este capítulo a teoria desenvolvida por Claude Dubar sobre o processo de socialização profissional.

No segundo capítulo apresentamos uma base teórica sobre o processo formativo e educacional para a constituição de uma identidade docente, como está estruturado o curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFPB e, em especial, como se apresentam as disciplinas de estágio supervisionado como momentos de construção, consolidação e reflexão acerca da constituição desse futuro docente.

No terceiro capítulo apresentamos um caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, a metodologia e as técnicas que foram utilizadas para a coleta de dados e as ferramentas para a análise e tratamento desses dados obtidos. No quarto capítulo está composto da análise dos dados obtidos nas observações participantes, nos questionários e nos memórias – as “escritas de si” e, por fim a conclusão do trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE

Para melhor organizar as ideias em torno da construção de uma identificação com a profissão docente foi escolhida como linha de base para a análise do material obtido com os sujeitos participantes da pesquisa o conceito de *habitus* que abarca a teoria sobre a sua construção e os processos de socialização pelos quais todos os sujeitos passam no transcorrer de suas trajetórias sociais e profissionais.

Os estudos sobre o processo de socialização se apresentam nas teorias sociológicas nas correntes funcionalistas, estruturalistas, interacionistas, críticas dentre outras. O termo “socialização” faz parte desses conceitos básicos da Sociologia e possuem tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o “social” (Dubar, 2005).

A preeminência das abordagens em que o sujeito social é colocado como o centro e a chave das análises sociológicas partem dos anos de 1960 e 1970 e, atualmente, esta é a pedra de toque de toda uma moderna Sociologia, a mais ver, de todas as Ciências Humanas (MONTAGNER, 2007, p. 241).

A perspectiva crítica buscou trazer a discussão alguns temas como classe, gênero, raça, justiça e igualdade com o objetivo de transformação social. Os estudos de Pierre Bourdieu se situam nessa corrente teórica e tal abordagem focaliza a socialização em uma perspectiva mais abrangente do ponto de vista do contexto político e social.

A Sociologia disposicionalista está ancorada na teoria da ação que tem como objetivo revelar as disposições que orientam as ações dos indivíduos nos mais variados contextos – família, escola, trabalho, grupos etc. – onde estes estejam inseridos.

Na teoria da ação em Bourdieu encontramos as noções de interiorização ou de incorporação das estruturas objetivas, de sistema de disposições, de fórmula geradora ou de princípio gerador e unificador das práticas, de transponibilidade ou de transferibilidade das disposições. A interiorização pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo (BOURDIEU, 1983, p. 14).

Com o conceito de *habitus* pretende-se apreender o social sob sua forma incorporada o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir. A partir da tradição disposicionalista nos ajuda no raciocínio sociológico sobre as disposições sociais incorporadas,

os *habitus*, o *ethos*, as inclinações, os “pendores” contraídos no decorrer de experiências sociais repetidas.

A teoria da ação teve seu maior expoente o teórico Pierre Bourdieu que através de suas pesquisas desenvolveu conceitos que serviram para explicar os mecanismos estruturantes da sociedade contemporânea. Para Bourdieu o mundo social pode ser explicado a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capital que se encontravam nas estruturas sociais que determinariam as ações e disposições adquiridas pelos atores sociais.

1.1 – CONCEITUANDO O *HABITUS*

Trabalhar com uma teoria de síntese como essa desenvolvida por Bourdieu se faz necessário, compreendermos seus conceitos essenciais e que servem de base para o estudo proposto nesta pesquisa e, para isso iniciamos com o conceito de *Habitus*. A teoria bourdieusiana parte do entendimento de que

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados (NOGUEIRA, 2004, p. 33).

No livro *O Poder Simbólico*, no capítulo III, o mesmo intitulado “A gênese dos conceitos”, Bourdieu relata a escolha que fez por utilizar ou (re)utilizar o conceito de *habitus*, a muito esquecido como ele o diz, retoma a velha noção aristotélica de *hexis*, que foi convertida pela escolástica em *habitus* (reagindo contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação), se colocando próximo as ideias que Chomsky estava elaborando com a noção de *generative grammar*, mas Bourdieu desejava pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (algo que a palavra hábito não poderia dizer) mas chamando atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como Chomsky assim o fazia, mas cunhava a ideia

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a

hexis, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção [...] (BOURDIEU, 2017, p. 61).

Assim sendo, Bourdieu alicerça com a noção de *habitus*, como um sistema transferível de disposições socialmente constituídas, onde podemos vislumbrar todo um programa para uma sociologia da socialização onde o *habitus* é apresentado como

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas para a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15).

Os modos de agir e pensar, as normas, valores e padrões são internalizados, aprendidos e apreendidos pelos indivíduos sem que eles possam perceber de forma concreta, pois o *habitus* faz parte de seu processo de socialização, de adequação e participação no mundo social.

Com o conceito de *habitus* observamos e podemos compreender como são organizadas, aprendidas e apreendidas normas, valores e modos de ação que serão utilizados pelos sujeitos no seu dia a dia. Todo um sistema de classificação e de práticas são estabelecidas pelos *habitus* constituídos pelos sujeitos. Sendo assim

Quando se considera que a prática se traduz por uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante”, explicita-se que a noção de *habitus* não somente se aplica a interiorização das normas e dos valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de “esquemas generativos” que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior a ação (BOURDIEU, 1983, p. 16).

Como constituinte da ação a ser realizada pelos sujeitos, o *habitus* elabora todo um conjunto de elementos de forma objetiva e subjetiva. Estabelece as ações não só de forma individual, mas também as ações em grupo.

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam (BOURDIEU, 1983, p. 17-18).

Observamos a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos para a formação das categorias e valores que orientaram a prática futura dos indivíduos.

As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas. Assim, um *habitus*, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (BOURDIEU, 1983, p. 18).

Em resumo, podemos estabelecer que o conceito de *habitus* em Bourdieu é visto como uma interiorização da exterioridade, bem como uma exteriorização da interioridade, ou seja, as normas, os valores, as ações esperadas que sejam realizadas pelos indivíduos, são incorporadas, aprendidas e apreendidas para posteriormente, em convívio social sejam realizadas sem serem, necessariamente, pensadas à priori, e vistas e tidas como normais, naturais e esperadas.

São as estruturas que constituem um tipo particular de meio, e que apresenta características de uma condição material específica de uma classe, são disposições essas que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades estando associada a um

meio que é socialmente estruturado, e, assim, se produzem os *habitus*.

Sendo assim, o *habitus* tem a tendência de conformar e orientar as ações, mas também, é produto das relações objetivas que o perpassam. Quando pensamos nas práticas sociais, podemos perceber que ele atua “como uma estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (ORTIZ, 1983, p. 16). Com isso, podemos dizer que o conceito de *habitus* se aplica tanto na interiorização das normas e valores quanto também inclui os sistemas de classificação que preexistem às representações sociais.

Podemos, então, utilizar o conceito de *habitus* para entendermos como este se produz, reproduz e se estabelece no decorrer do processo de formação profissional destinado à atuação docente, ao qual os indivíduos participantes dessa pesquisa estavam inseridos.

1.2 – CONCEITUANDO SISTEMA SIMBÓLICO, CAPITAIS, CAMPO E CLASSES SOCIAIS

Para entendermos melhor esse sistema de incorporação e aquisição pelo qual os indivíduos são socializados, o conceito de sistemas simbólicos estabelecido por Bourdieu se faz relevante.

Em um trabalho de síntese teórica, o autor se utiliza de três tradições sociológicas e filosóficas a respeito das produções simbólicas para estabelecer seu entendimento acerca de que como ele se estabelece, relaciona e determina os nossos *habitus* e toda uma estrutura social.

Bourdieu identifica e se contrapõe a três tradições sociológicas e filosóficas de reflexão sobre as produções simbólicas (moral, arte, religião, ciência, língua, etc.). A *primeira* que tem Durkheim seu maior representante sociológico, toma os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes, como elementos que organizam o conhecimento ou mais amplamente a percepção que os indivíduos têm da realidade. A *segunda*, cuja origem se encontra no estruturalismo linguístico de Sausurre e que teve em Lévi-Strauss um dos seus grandes expoentes, analisa os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, ou seja, como realidades organizadas em função de uma estrutura subjacente que se busca identificar. Finalmente, a *terceira tradição*, representada sobretudo pelo marxismo, concebe os sistemas simbólicos, antes de mais nada, como instrumentos de dominação ideológica, ou seja, como recursos utilizados para legitimar o poder de determinada classe social (NOGUEIRA, 2004, p. 34) (grifo nosso).

Com essa síntese estabelecida por Bourdieu articulando estas três tradições foi possível estabelecer o entendimento, segundo Nogueira (2004) de que os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes exatamente porque são estruturados, sendo assim, capazes de organizar a percepção dos indivíduos, bem como propiciar a comunicação entre eles, sendo internamente estruturadas, apresentam uma organização ou até mesmo uma lógica internas, que pode ser identificada através da investigação científica.

Pode ser verificado que a estrutura que está presente nos sistemas simbólicos e, que por sua vez, orienta as ações dos indivíduos ou dos agentes sociais (assim denominados por Bourdieu), reproduz as principais diferenciações e hierarquias que estão presentes em nossa sociedade, estas traduzidas como as estruturas de poder e dominação social.

Para Bourdieu as produções simbólicas participam da reproduzam das estruturas de dominação social, porém, se fazem de forma indireta e, a princípio de maneira irreconhecível, ou seja, para uma quantidade significativa dos indivíduos elas não são percebidas ou questionadas, tidas apenas como normais e/ou naturais.

Como coloca Nogueira (2004) mais que do que simples ideologias, ou seja, as visões de mundo distorcidas da realidade, mas que são produzidas com vistas a serem legitimadas pela dominação de classe, os sistemas simbólicos seriam, então, autenticamente sistemas de percepção, de pensamento e comunicação.

Fechando esse entendimento, podemos estabelecer ainda segundo Nogueira (2004) que os sistemas simbólicos podem ser produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo.

Seja em um campo específico ou na sociedade em nossa volta, podemos perceber que os resultados dos produtos simbólicos são utilizados para classificar e hierarquizar não apenas os bens culturais, mas também todas as práticas e representações do nosso dia a dia, uns como sendo considerados vulgares e/ou inferiores e, outras como sendo cultos, refinados ou superiores.

Como coloca Nogueira (2004) na perspectiva apresentada por Bourdieu, as hierarquias culturais reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais que são mais amplas em nossa sociedade, ou seja, nas divisões entre os grupos, as classes sociais e as frações de classe, dos dominantes e dos dominados. Essas hierarquias culturais reforçam a divisão social no momento que classificam os bens por elas produzidos, apreciados e consumidos.

Bourdieu para pensar esse poder que advém dessa posse, da produção, da apreciação ou

do consumo dos bens culturais considerados socialmente dominantes, o autor utiliza o conceito de capital econômico para apresentar desenvolver o conceito de capital cultural.

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até no mercado matrimonial (NOGUEIRA, 2004, p. 41).

Para Bourdieu (2017) o capital pode existir no estado *objetivado*, seja em forma de propriedades materiais; e, em estado *incorporado* no caso do capital cultural e este pode ser juridicamente garantido, representando um poder sobre um campo, em um dado momento, sendo mais preciso sobre um produto acumulado de um trabalho passado, particularmente sobre um conjunto de instrumentos de produção.

As espécies de capital, à maneira de trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de facto, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo). Por exemplo, o volume de capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital económico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural (BOURDIEU, 2017, p. 134).

Como nos coloca Nogueira (2004) a noção de espaço social apresentada na teoria bourdieusiana pretende apreender, justamente, o carácter multidimensional da realidade social e, que é possível representar a estrutura social em termos do modo como os indivíduos ou agentes se distribuem em relação aos dois eixos transversais (disposição em forma de cruz elaborada por Bourdieu) onde no eixo vertical dirá respeito ao volume global de capitais

possuídos pelo indivíduo e, no eixo horizontal vai se referir a estrutura interna desse patrimônio, ou seja, o peso relativo que cada capital forma no volume total de capitais possuídos pelo indivíduo.

Nas sociedades modernas com o modo de produção capitalista fica em evidencia, segundo Bourdieu que os tipos mais importantes de capital a serem possuídos pelos indivíduos seriam o econômico e o cultural. Assim, seguindo o apresentado por Nogueira (2004) os indivíduos ocupariam as posições mais diferenciadas sendo mais ou menos privilegiadas na estrutura social de e em função do volume e da natureza dos recursos possuídos por ela. Alguns indivíduos possuiriam maior capital econômico e pouco capital cultural, outros teriam pouco capital econômico e muito capital cultural e, muitos outros, possuiriam pouco capital seja econômico ou cultural.

O capital social e o campo simbólico também são analisados por Bourdieu de forma mais acurada e suas definições nos auxiliam a entender as formas de hierarquia dentro da estrutura social. As definições a seguir

O primeiro se refere ao conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo. O autor observar que os indivíduos podem se beneficiar dessas relações para adquirirem benefícios materiais (um empréstimo, uma bolsa de estudos ou uma indicação para um emprego, por exemplo) e, o simbólico que diz respeito ao prestígio (decorrente da participação em círculos sociais dominantes) ou à boa reputação que um indivíduo possui em um campo específico ou na sociedade em geral (NOGUEIRA. 2004, p. 51).

Assim sendo, por meio da amplitude dos contatos sociais e da qualidade desses contatos seria possível mensurar o volume de capital social que tal indivíduo possui e, em consequência a posição social que ocupa (volume do capital econômico, cultural, social e simbólico) dos agentes com quem esse indivíduo mantém relacionamentos sociais.

Nogueira (2004) reafirma que as hierarquias estabelecidas entre os bens simbólicos produzidos seriam uma base importante de hierarquização dos indivíduos e/ou agentes e dos grupos sociais. Esses agentes que seriam capazes de produzir, de reconhecer, de apreciar e, principalmente, consumir esses bens culturais distintivos vistos como superiores podem ter ou se manter em posições consideradas mais elevadas da estrutura social. E com isso, está atrelada a ideia de que esses agentes teriam as melhores condições de serem bem-sucedidos no sistema

escolar, no mercado de trabalho, etc.; em resumo, nas principais instâncias onde são disputadas e decididas as posições sociais dos indivíduos.

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital económico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc; que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2017, p. 135).

Quando pensamos em capital cultural herdado da família e o capital escolar acumulado, segundo Bourdieu (2017) este seria o produto garantido dos efeitos acumulados através da transmissão cultural que foi assegurada pela família e da transmissão cultural que foi assegurada pela instituição escolar e, que cuja importância dependerá da importância do capital cultural diretamente herdado da família.

Então, por meio dessas ações de inculcação e de imposição de valor que são exercidas pela instituição escolar, esta irá contribuir, também, por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem desse indivíduo, para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do escolar.

E para entendermos como a posse desses capitais funcionam e se efetivam socialmente e, a posição social que os agentes ocupam na sociedade, precisamos entender como se estabelece o conceito de campo social e classes sociais na teoria bourdieusiana.

Chegamos ao conceito de campo social desenvolvido por Bourdieu e apresentado da seguinte maneira

[...] como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer

dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 2017, p. 135).

Temos assim, o campo social, como se referindo a esses espaços de posições sociais onde determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Segundo Nogueira (2004) com o aumento das populações e da divisão social do trabalho decorrente desse fenômeno, alguns domínios de atividades tornaram-se relativamente autônomos e, no interior desses setores e/ou campos da realidade social, os agentes sociais passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de legitimamente hierarquizar e classificar os bens por eles produzidos. Sendo assim onde

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem (NOGUEIRA, 2004, p. 37).

As classes sociais definidas por Bourdieu se apresentam da seguinte forma em que

A classe social não é definida por uma propriedade (volume e estrutura do capital); nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica, remuneração, nível de instrução); tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção -, em uma relação de causa e efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas (BOURDIEU, 2017, p. 101).

Outra definição de classe apresentada por Bourdieu diz respeito a essa questão de entendimento do conceito enquanto sua existência teórica necessário ao desenvolvimento no campo das ideias, para posteriormente, ser utilizado para realizar seu uso como metodologia científica para o estudo das classes sociais enquanto realidade concreta.

Conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes [...] o conhecimento da posição ocupada neste espaço comporta uma informação sobre as propriedades intrínsecas (condição) e relacionais (posição) dos agentes (BOURDIEU, 2017, p. 136).

Podemos compreender que a posição do indivíduo ou do agente na sociedade e sua alocação em uma classe social específica vai depender das condições de sua existência – suas propriedades intrínsecas aprendidas e apreendidas no decorrer de sua vida e, da posição que ele ocupa nesse espaço social por meio do volume dos capitais que possui e as relações que pode estabelecer a partir de sua ação dentro da sociedade.

Como apresenta Bourdieu (2017, p. 87) as classes de condição de existência podem ser percebidas nas relações de produção, as posições dos indivíduos orientam as práticas por intermédio, principalmente dos mecanismos que a presidem o acesso às posições, além de produzirem ou selecionarem determinadas classes de *habitus*.

Ainda conforme Bourdieu (2017) os indivíduos reunidos em uma classe construída a partir de uma relação particular, apesar de ser particularmente determinante, trazem sempre com eles, além das propriedades pertinentes que se encontram na origem de sua classificação, algumas propriedades secundárias e, por meio desse conjunto de características auxiliares que, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção ou exclusão sem nunca serem formalmente enunciados.

Frações de classe cujo capital escolar (diploma) é relativamente importante para uma herança cultural relativamente restrita (a pequena burguesia de execução), investem sobretudo em estratégias culturais (escola). No interior desse grupo, encontramos os “convertidos” (aqueles que devem à escola o essencial de seu capital cultural) e os “oblatos” (que nela depositam todas as suas expectativas de ascensão social) (NOGUEIRA, 2004, p.79).

De acordo com Bourdieu (2017, p. 99) a relação entre a fração de classe e as práticas dos indivíduos existe o efeito da posição que se ocupa na distribuição das suas propriedades

secundárias associadas a uma classe e, é assim que os membros dessa classe que possuem apenas algumas propriedades modais – por exemplo, os homens em uma profissão fortemente feminilizada ou os filhos de operários, cuja identidade social é marcada profundamente por esta filiação e pela imagem social que ela impõe sobre eles - acabam inevitavelmente considerando-a como referência, independentemente de ter sido assumida ou rejeitada.

1.3 – AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E A PROFISSÃO

De acordo com Bourdieu (1996a) se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Assim, toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições dos *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos.

Segundo Bourdieu (2017) para um determinado volume de capital herdado pelo indivíduo corresponderá um *feixe de trajetórias* prováveis e que levaram a posições praticamente equivalentes, o que chamou o autor de campo dos possíveis, oferecido objetivamente a determinado indivíduo. A passagem de uma trajetória para outra dependerá, na maioria das vezes, de acontecimentos quer sejam *coletivos* (guerras, crises, etc.) quer sejam *individuais* (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) que são descritos comumente como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, da posição e das disposições daqueles agentes que vivenciam tais eventos.

A posição e a trajetória individual não são, do ponto de vista estatístico, independentes na medida em que nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida: eis o que implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam ou, o que vem a dar no mesmo, as trajetórias que levaram a ocupá-las e que, por conseguinte, a trajetória modal faz parte integrante do sistema dos fatores constitutivos da classe – as práticas serão tanto mais irredutíveis ao efeito da posição definida sincronicamente,

quanto mais dispersas forem as trajetórias, como é o caso na pequena burguesia (BOURDIEU, 2017, p. 104).

Podemos entender que os indivíduos que ocupam posições semelhantes em determinado momento estão separados por diferenças que estão associadas à evolução, no decorrer do tempo, do volume e da estrutura de seu capital apreendidos, ou seja, durante sua trajetória individual. Existe, então, uma correlação entre as práticas sociais e a origem social desses indivíduos, sendo assim

[...] é uma resultante de dois efeitos por um lado, o efeito de inculcação diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro lado, o efeito de trajetória social propriamente dita, ou seja, o feito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio – nesta lógica, a posição de origem é apenas o ponto de partida de uma trajetória, a referência em relação à qual define-se o sentido da carreira social (BOURDIEU, 2017, p. 105).

Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social, mas eles estão submetidos por meio de mecanismos objetivos de eliminação e de orientação e às forças que organização e estruturam esse espaço, bem como das suas propriedades adquiridas nesse processo, sua existência pode ocorrer no estado incorporado, e sob a forma de disposições, ou através do estado objetivado, por meio dos bens, dos títulos, etc.; e tudo isso pode se opor as forças do campo que se está inserido ou se quer inserir.

As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou se não pode “permitir-se a si mesmo” implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (isso não é para nós) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeitar e a fazer respeitar – e isto, sem dúvida, de modo tanto mais firme quanto mais rigorosas são as condições de existência e quanto mais rigorosa é a imposição do princípio da realidade (BOURDIEU, 2017, p. 141).

Com o entendimento de que existem formas possíveis de trajetória que são incorporadas pelos indivíduos para suas escolhas pessoais, podemos também realizar essa correlação com o mundo dos possíveis relativa as escolhas profissionais. A necessidade de se adquirir mais capital cultural e social perpassa o sistema de ensino e a lógica inserida na titulação oficial que traz consigo o reconhecimento.

Mas a lógica da nomeação oficial nunca se vê tão bem como no caso do *título* – nobiliário, escolar, profissional -, capital simbólico, social e até mesmo juridicamente, garantido. O nobre não é somente aquele que é conhecido, célebre, e mesmo conhecido como bem, prestigioso, em resumo *nobilis*. Ele é também aquele que é reconhecido como instância oficial, universal, quer dizer, conhecido e reconhecido por todos. O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo) (BOURDIEU, 2017, p. 148).

A busca dos indivíduos pelos títulos, principalmente os que são oriundos de classes sociais mais baixas, é um caminho possível, mas nem sempre acessível, de passar de uma trajetória para outra, sendo muitas vezes uma tentativa de ascensão social e econômica, entretanto a defasagem existente entre os capitais possuídos pelos indivíduos de classes mais baixas ainda é um empecilho a essa possibilidade de ascensão.

A defasagem entre o capital escolar e o capital cultural, efetivamente possuído, que se encontra na origem das diferenças entre detentores de um capital escolar idêntico pode resultar, também, do fato de que os mesmo diploma pode corresponder a períodos de escolarização bastante desiguais (efeito de conversão desigual do capital cultural escolarmente adquirido): os efeitos diretos ou indiretos de um ou vários anos de estudos nem sempre são sancionados, de fato, pelo diploma (BOURDIEU, 2017,p. 79).

Podemos observar esse fato quando do término dos estudos na educação básica, o fim do ensino médio, nem sempre a entrada é imediata ao ensino superior. Muitos indivíduos realizam várias tentativas até conseguirem o ingresso em alguma faculdade e/ou universidade.

Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, ele tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir directamente com a moeda) (BOURDIEU, 2017, p. 148-149).

Em busca desse capital simbólico conferido pelo título profissional temos que perceber a relação que se estabelece entre o diploma e a profissão a ser escolhida e/ou pretendida e um possível prestígio intelectual/profissional a ser alcançado. Assim

[...] em determinados setores do espaço social (cujo acesso depende em maior ou menor grau do diploma), a profissão depende do diploma, mas também porque o capital cultural que, segundo se presume, é garantido pelo diploma, depende a profissão ocupada que pode pressupor a manutenção ou o crescimento do capital adquirido na família e / ou na escola (pela e para a promoção profissional), ou, ao contrário, o definhamento desse capital (em decorrência da desqualificação) (BOURDIEU, 2017, p. 99).

Quando nos referimos a busca da aquisição de um diploma, direcionamos nosso olhar ao diploma de licenciado, aos títulos que possibilitam exercer a profissão docente. Para nosso estudo observar o efeito da condição profissional que espera os estudantes dos cursos de licenciatura, possibilita entender suas escolhas pelo curso e o que os levou a fazê-lo.

[...] estabelecer a distinção entre o efeito do trabalho propriamente dito que, por sua própria natureza, pode exigir um maior ou menos investimento, e de um modo mais ou menos constante, de capital cultural, portanto, a manutenção deste capital, e o efeito da carreira possível que procura ou exclui investimentos culturais propícios para garantir a promoção profissional ou legitimá-la (BOURDIEU, 2017, p. 99).

Pensando em relação os estudantes que estão nos cursos de licenciatura, o capital cultural possuído que seja suficiente para entrar, permanecer e ter uma perspectiva de futuro

com essa formação. A origem social de muitos desses estudantes proporciona a entrada em cursos menos prestigiados, como é o caso, infelizmente, dos cursos direcionados a formação de professores. Tendo em vista os fatores relacionados com a valorização social e profissional, os salários e as perspectivas de futuro que estão atreladas a escolha pela profissão de docente e, em especial, em Sociologia.

O efeito do meio profissional, ou seja, o fortalecimento exercido sobre as disposições e, em particular, as disposições culturais (ou religiosas e políticas) por um grupo homogêneo no tocante à maior parte das relações que o definem: assim, em cada caso, seria necessário analisar em que medida as condições de existência profissional favorecem ou desfavorecem a realização desse efeito, o que implicaria levar em consideração as próprias características do trabalho (penibilidade, etc.), as condições em que ele se realiza – ruído ou silêncio favorável à comunicação, etc. – os ritmos temporais que ele impõe, além do tempo livre que ele concede e, sobretudo, a forma das relações horizontais ou verticais facilitadas por ele dentro ou fora dos locais de trabalho – durante a atividade e nas pausas -, etc. (BOURDIEU, 2017, p. 99).

Em relação a profissão docente observar as condições de trabalho que são oferecidas nas escolas de educação básica, a questão salarial e institucional relativa a atividade docente vivenciada por essa classe de trabalhadores em nossa sociedade e realidade nacional. Isso, certamente nos ajudará compreender o porquê de a sociedade concebê-la como uma profissão menos privilegiada no campo.

Pensarmos um pouco sobre a concepção de que a escolha da carreira docente seria ou por vocação ou por “amor”, nos esclarece Bourdieu que

A homogeneidade das disposições associadas a uma posição e seu ajuste, aparentemente miraculoso, às exigências inscritas na posição, são o produto, por um lado, dos mecanismos que fornecem orientação para as posições aos indivíduos ajustados de antemão, seja por se sentirem feitos para determinados cargos como se estes tivessem sido feitos para eles – trata-se da “vocação” como adesão antecipada ao destino objetivo que é imposta pela referência prática à trajetória modal na classe de origem -, seja por aparecerem como tais aos ocupantes desses cargos – neste caso, trata-se da cooptação baseada na harmonia imediata das disposições – e, por outro, da dialética que se estabelece, no decorrer de uma vida entre as disposições e as posições,

entre as aspirações e as realizações (BOURDIEU, 2017, p. 104).

Observar o espaço social escolhido para esta pesquisa, como coloca Bourdieu (2017) como uma representação abstrata, que foi produzida por intermédio de um trabalho específico de construção e, tal qual um pequeno mapa, proporcionar uma vista panorâmica sobre os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa, sendo um ponto de vista sobre um pequeno conjunto de agentes comuns, em que o sociólogo e o leitor em suas habituais condutas, direcionamos nosso olhar sobre o mundo social.

Para que possamos avançar no entendimento da constituição de um *habitus*, direcionada para a carreira docente, podemos afirmar que

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio da divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das condições que é, também, um sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo que a distingue de tudo que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença (BOURDIEU, 2017, p. 164).

Pensando no processo de formação de professores desenvolvido na universidade podemos identificar, analisar e compreender como as várias disposições e a constituição de um *habitus* professoral atrelado as múltiplas socializações pelas quais os indivíduos foram submetidos influenciam na escolha e permanência em cursos de formação de professores com uma possível identificação com a carreira docente.

1.4 – OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO COMO MEIO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS HABITUS SOCIAIS E PROFISSIONAIS

Os estudos sobre o processo de socialização se apresentam nas teorias sociológicas nas correntes funcionalistas, estruturalistas, interacionistas, críticas dentre outras. O termo

“socialização” faz parte desses conceitos básicos da sociologia e possuem tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o “social” (Dubar, 2005).

Para Berger e Luckmann (2010) a compreensão de uma realidade que constitui a matéria da ciência empírica da Sociologia; a saber, o mundo da vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.

Com o conceito de socialização apresentado por Berger e Luckmann podemos obter elementos que permitem esclarecer como os indivíduos se inserem na sociedade, nas mais diversas áreas, para que possam participar de alguma forma do mundo social e, em especial na instituição escolar na vivência como futuros professores.

A socialização primária é o primeiro processo pelo qual o indivíduo passa, sendo realizada por intermédio da família ou de cuidadores durante a infância em que o indivíduo incorpora sentidos e conhecimentos práticos que são básicos para o convívio em seu grupo familiar. E, nesse caso, enfocando a questão da socialização poderemos entender como se dá, no contexto das atividades desenvolvidas durante a formação para a docência.

A socialização secundária constitui o processo subsequente que introduz o indivíduo a outros setores da sociedade, seja ele a escola, o trabalho, a religião dentre outros; por meio das interações entre os indivíduos e essas instituições, ambos os processos compõem a estrutura e a organização da vida dos indivíduos.

Berger e Luckmann (2010, p. 180) colocam que para ocorrer a interiorização de conhecimentos pelos sujeitos é construído um corpo de imagens e alegorias que tem por base instrumental a linguagem. Linguagens específicas também são estabelecidas como aquelas destinadas a alguma função no mundo do trabalho, que pode ser a de professor, essa linguagem é interiorizada pelo indivíduo por completo na medida em que ele vai exercitando essa atividade. Um sujeito torna-se um professor ou cavalarião não somente por adquirir as habilidades exigidas para essas funções, mas também, por serem capazes de compreender e usar essa linguagem específica para a função que ocupam na sociedade.

Este processo de interiorização acarreta em uma identificação subjetiva com a função e suas normas consideradas adequadas. O caráter dessa socialização também depende do *status* do corpo de conhecimento em questão e que estão no interior do universo simbólico e sua totalidade, ou seja, essa socialização deve conter aspectos que façam com que os sujeitos a reconheçam como importantes e válidas em todo o âmbito de atuação daquela função específica. Para isso o treinamento é necessário para aprender a sua função dentro desse contexto social.

Para Dubar (2005) a socialização se define, antes de tudo, pela imersão dos indivíduos, no que chamou de mundo vivido, que é ao mesmo tempo um universo simbólico e cultural, bem como um saber sobre esse mundo. Sendo assim, a socialização secundária é definida pelo autor como a interiorização de subdivisões de mundos institucionais e especializados, e a da aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho. Trata-se, da aquisição de saberes especializados, para os quais o autor chamou de saberes profissionais, que se constituem como um novo gênero de saberes em determinado momento da formação dos indivíduos.

Sendo assim, ainda de acordo com Dubar (2005), a identidade humana não é dada de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. A identidade é produto das sucessivas socializações. O emprego condiciona a construção das identidades sociais, em passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar. A identidade social é a articulação entre a identidade individual e a coletiva; uma transação interna ao indivíduo e uma externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage.

De acordo com Dubar (2005), a estruturação identitária se organiza na articulação dos processos identitários que se desenvolvem nas várias relações da vida, que se apresentam como heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Para essa dinâmica acontecer, pode-se considerar os processos biográficos através da construção da identidade para si e os processos relacionais da construção da identidade para o outro. No desenvolvimento desse processo ocorre a articulação entre a atribuição de papéis pelo outro.

A interiorização por meio da aceitação e vivência do papel e da incorporação do mesmo, gerando assim no indivíduo, através desse processo o papel que passa a fazer parte da identidade social-profissional dele, bem como a influência das trajetórias objetivas e subjetivas que trazem consigo experiências que serão mobilizadas durante o processo de formação profissional.

Para Dubar (2012) o conceito de socialização profissional se apresenta através de um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo em construção permanente. Definida como a maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa onde a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância, e a formação

profissional tornou-se “formação ao longo da vida” e, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro.

A compreensão do social que se pode obter por meio dos indivíduos através da visualização dos conjuntos de disposições que os indivíduos herdaram, por meio das suas ativações ou inativações, por meio das incorporações e desincorporações ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e formativo são relevantes no modo como os indivíduos pensam, sentem, atuam e agem nas relações sociais.

De acordo com Dubar (2005, p. 93-94) a problemática assim ampliada faz da socialização um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência. Sem dúvida, ela implica uma relação histórica de causa entre o passado e o presente, entre a história vivida e as práticas atuais.

Sendo assim, corrobora Benites (2007) que a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

CAPÍTULO 2 – A LICENCIATURA E SEU PROCESSO FORMATIVO

2.1 – OS SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Pensando sobre a formação de professores buscamos nas palavras de António Nóvoa o ponto de partida dessa análise quando ele relembra o que disse Jennifer Nias (1991) que merece ser novamente pronunciada: “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*”. E Nóvoa (2007, p.15) complementa dizendo que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 2007, p. 16).

Pensando no processo identitário tendo como ponto de partida a construção de um *habitus* docente, precisamos de um conceito de formação que possa nos oferecer uma visão ampliada desse processo que envolve múltiplos setores da vida dos indivíduos. Utilizaremos o conceito de formação tomado por Moita (2007, p.114) em que é entendido não só como uma atividade de aprendizagem situada em espaços e tempos limitados e precisos, mas também como uma ação de construção de si próprio, sendo fundamental as relações entre os vários polos de identificação.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2007, p. 115).

E dentro desse processo de formação que engloba variadas e sucessivas interações dos indivíduos buscamos junto a Moita (2007) o conceito de formação desenvolvido por Dominicé (1985) que identifica esse processo como um desenrolar bastante complexo, um verdadeiro conjunto em movimento, com uma globalidade própria às vidas dos indivíduos. E para ter acesso a essa globalidade e complexidade, parte da identificação de *processos parciais de formação* delimitando-os como linhas de força, com componentes e de traços dominantes de uma história de vida.

Para entendermos o processo formativo dos futuros docentes se faz necessário delimitarmos que tipos de conhecimentos e/ou saberes são necessários para a formação desses futuros professores(as). Apresentamos a seguir alguns autores que contribuem para esse entendimento.

Para Pimenta (2002) para além da finalidade de conferir uma habilitação legal, é esperado que os cursos de formação de professores formem o profissional colaborando para o seu início na docência e, por fim, essa formação continuará ao longo do exercício da sua profissão. Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo que inclui experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos entre outros. Em 1990 no Brasil, primeiramente, com os estudos de Tardif e Lessard (2013), os saberes docentes são colocados em foco sobre a prática profissional docente por meio da valorização da experiência profissional, produção de um conhecimento prático e a mobilização de uma pluralidade de conhecimentos.

Quando os estudantes chegam ao curso de licenciatura já possuem um conhecimento ou saberes acerca do que é um professor através das suas experiências como alunos com diferentes professores durante sua formação escolar. Outro momento de experiência que os indivíduos, ainda enquanto estudantes da graduação, podem observar os saberes docentes que os professores veteranos produzem durante a execução de suas atividades cotidianas nas escolas onde lecionam.

Puentes et al (2009) parte da premissa de que existe um conjunto de conhecimentos base para o ensino e que é possível articular esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Os conhecimentos necessários à docência fazem referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Esse corpus seria composto de saberes, competências e conhecimentos específicos ao desenvolvimento da atividade docente.

O termo “saberes” se refere à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência e é utilizado pelos autores que desenvolveram trabalhos sobre os conhecimentos base

no Brasil. Dentre eles destacaremos aqueles que consideramos os que melhor descreveram tais conhecimentos. A seguir apresentaremos as contribuições oferecidas por Shulman (2005, 1986), Gauthier (1998), García (1992), Pimenta (1998) e Tardif (2014).

Segundo García (1992) o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deve possuir um professor para o ensino são as bases para a composição dos saberes docentes. Então, quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes, disposições que deve possuir um professor para atuar no ensino secundário, atualmente chamado ensino médio da educação básica?

O autor apresenta quatro conhecimentos que compõem esse conjunto de saberes docentes. São eles: a) *Conhecimento Pedagógico*: concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem dos estudantes, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da sala de aula dentre outros; b) *Conhecimento do Conteúdo*: associados aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam; c) *Conhecimento do Contexto*: que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; d) *Conhecimento Didático*: um tipo especial de conhecimento que se refere a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os estudantes, ou seja, a transposição didática.

Para Shulman (2005) o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para com isso a profissão de professor se estabeleça, enfim, entre as privilegiadas na sociedade. O autor em seu texto sobre o desenvolvimento do conhecimento no ensino apresenta os fundamentos para uma reforma na educação que traz a ideia central de que o ensino deveria enfatizar a compreensão, a transformação e a reflexão. Estas seriam a base intelectual, prática e normativa para a profissionalização docente.

O autor apresenta seis conhecimentos básicos para a docência são: a) *Conhecimento do Conteúdo*: aquele próprio e específico da cada disciplina; b) *Conhecimento Pedagógico*: seria o didático geral, especialmente aqueles princípios e estratégias gerais da condução e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; c) *Conhecimento do Currículo*: considerado como o especial domínio dos materiais e os programas que servem como ferramentas para a prática docente; d) *Conhecimento dos estudantes e da aprendizagem dos mesmos*; e) *Conhecimento dos contextos educativos*: são aqueles que compreendem desde o funcionamento do grupo e/ou da sala de aula, a gestão e financiamento da escola, chegando até

o caráter das comunidades e da cultura que envolve a escola; f) *Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores* educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para Pimenta (2008) os conhecimentos necessários à atuação docente abrangem quatro saberes que são: a) *Saberes da Experiência*: que seriam aqueles sobre o modo como os indivíduos se apropriam do ser professor ao longo da vida; b) *Saberes da Área do conhecimento*: aqueles conhecimentos específicos, científicos, pois, afinal, ninguém ensina o que não sabe; c) *Saberes Pedagógicos*: aqueles conhecimentos propriamente ditos responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e as diversas direções de sentido que compõem a formação humana; d) *Saberes Didáticos*: seriam aqueles responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, como a relação professor-estudante, técnicas de ensino, processo de aprendizagem etc.; para que o professor possa ensinar em contextos distintos.

Gauthier (1998) apresenta seis saberes a serem mobilizados pelos professores para o exercício da docência onde a) *Saber Disciplinar*: seria aquele referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Saber Curricular*: seria aquele referente a transformação dos saberes produzidos pela ciência em um *corpus* que será ensinado nos programas das escolas; c) *Saber das Ciências da Educação*: seria aquele relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; d) *Saber da Tradição Pedagógica*: seria aquele relativo ao saber “dar aula” que se tem antes da formação docente, adaptando e modificando mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, sendo validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) *Saber Experiencial*: seria aquele referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, que é elaborado ao longo do tempo, sendo uma espécie de jurisprudência; f) *Saber da Ação pedagógica*: seria aquele referente ao saber da experiência dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Dentre estes autores um se destaca no que se refere ao desenvolvimento de estudos e teorias sobre os saberes docentes e a formação de professores que foi bem difundido em nosso país. O Maurice Tardif apresenta em um de seus livros intitulado “Saberes docentes e formação profissional” uma descrição bem detalhada do que seriam esses tais saberes e conhecimentos necessários à prática docente.

Tardif (2014, p. 12-14) começa apresentando o conceito de saber social para a composição do que seriam posteriormente os saberes docentes necessários para a prática da docência. Segundo o autor um saber é considerado social porque é partilhado por todo um grupo de agentes, por exemplo, os professores, que possuem uma formação comum; trabalham em

uma mesma organização dentro de uma estrutura coletiva de trabalho cotidiano; com condicionamentos e recursos comparáveis dentre eles, bem como programas, matérias e regras do estabelecimento em que desenvolvem seu trabalho, no caso dos professores, a instituição escolar.

O saber é social porque a sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. Essa legitimidade é outorgada e reconhecida seja pelas universidades, as administrações escolares, os sindicatos, as associações profissionais, grupos científicos, as instâncias de atestação e de comprovação das competências a exemplo dos conselhos e, no caso do ensino pelo ministério da educação.

O saber é considerado social porque os seus objetos próprios são os objetos sociais, isto é, as práticas sociais; ensinar é agir com outros indivíduos; é saber agir com outros indivíduos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros indivíduos que sabem que sou um professor. O que os professores ensinam – os saberes a serem ensinados – e sua maneira de ensinar – o saber ensinar – evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Tardif (2014) resume bem quando coloca que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. Seguindo esse raciocínio, Tardif apresenta que os saberes sociais seriam então um conjunto de saberes e que dispõe uma sociedade. A educação seria um conjunto de processos de formação e de aprendizagens elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com bases nesses valores. E o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de

aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2014, p. 35).

Assim como os demais autores apresentados anteriormente, Tardif (2014, p. 36-38) também identifica e apresenta quais seriam os saberes necessários à docência que seriam oriundos da formação profissional. São eles os a) *Saberes Profissionais*: um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) *Saberes Pedagógicos*: que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa; c) *Saberes Disciplinares*: são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, transmitidos nos cursos e departamentos universitários; d) *Saberes Curriculares*: são os que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se em forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; e) *Saberes Experienciais*: ou práticos são adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, onde desenvolvem os saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Com vistas ao objetivo da presente pesquisa esse conceito de processos parciais de formação se encaixa na análise do processo formativo que os indivíduos participantes da pesquisa passaram desde a educação básica e no ensino superior, situando esse intervalo como um processo parcial formativo com vistas ao mundo do trabalho após terminada essa formação.

2.2 – O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Nesse complexo processo formativo pelo qual todos os indivíduos passam no decorrer de suas trajetórias de vida, situaremos o processo parcial de formação referente ao período da graduação e, mais especificamente, aos períodos que englobam as disciplinas de estágio supervisionado e sua importância na construção identitária do futuro professor de Sociologia.

Primeiramente situaremos como se organiza e estrutura o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba, Campus I localizado na cidade de João

Pessoa, capital paraibana. Para isso, recorreremos aos Projeto Político Pedagógico elaborado para o curso como fonte base de informações e análise.

Reiteramos que a nossa proposta é que por meio do conhecimento de como o curso foi formulado, possamos analisar como o tem ocorrido o processo de formação a ele atrelado, bem como tem sido sua efetivação através dos relatos dos estudantes participantes desta pesquisa. Não temos como foco a desvalorização do curso, pelo contrário, queremos trazer luz as várias questões formativas que se apresentam durante o processo formativo ao longo dos anos de existência do curso e, quem sabe, possamos contribuir na discussão sobre reformulações que poderiam ser cogitadas com relação ao currículo e as diretrizes do curso.

Todas as informações apresentadas a seguir foram extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais que consta no anexo deste trabalho.

Contextualizando o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Sociais que nasce do desdobramento do curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Após duas tentativas sucessivas de implantação, uma em 1998 e outras entre os anos de 2005 e 2006, sendo descartadas tais implantações devido a contextos desfavoráveis à criação da Licenciatura. Vale destacar, como relatado no PPP do curso de Licenciatura, nesse período de tentativas de implantação do curso, já tinham sido implantados em outras universidades federais, em especial na região Nordeste, na UFPE, UFMA, UFCG, UFCE e UFBA.

Sendo apenas com a Resolução CNE/CEB nº 4 de 16 de agosto de 2006 que alterou o Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 3 de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico, que por meio dessa resolutiva as disciplinas de Sociologia e Filosofia retornam como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio.

Segue no PPP a informação que no ano de 2006 constava no relatório do INEP, destaque de que a inexistência do curso de Licenciatura em Ciências Sociais poderia restringir as oportunidades as oportunidades profissionais dos estudantes das Ciências Sociais, com isso favorecendo uma formação considerada “excessivamente acadêmica”.

A comissão responsável pela implementação da Licenciatura evidenciou que com o curso nessa modalidade ajudaria na diminuição da evasão dos estudantes, no tempo de permanência na universidade dentro do prazo ideal previsto para a conclusão do curso.

Ressalta, ainda no texto do PPP da Licenciatura que a origem social de maior parte de seus estudantes, oriundos das classes populares, não permitiriam que abrissem mão do trabalho remunerado para dedicação exclusiva para os estudos do curso de graduação. Consta na página 9 que “a oferta de tal curso no período noturno, de alguma forma, poderá minimizar o problema da evasão, à medida que permitirá a compatibilidade entre as duas atividades, ou seja,

possibilitaria a conciliação entre a formação acadêmica e a necessidade de se fazer presente no mercado de trabalho”.

Continua no PPP a afirmar que outro fator que se fez imprescindível foi a necessidade de oferta de professores com formação em Licenciatura em Ciências Sociais para lecionar a disciplina de Sociologia no ensino médio que tinha retornado como obrigatória no currículo escolar. Com essa oferta de curso no período noturno seria uma adaptação ao perfil do estudante / trabalhador e supriria a demanda na ampliação do mercado de trabalho por licenciados em Ciências Sociais. Coadunando com a política educacional à época, do governo federal, no sentido de atender a demanda profissional para os sujeitos que trabalham no período diurno poderem frequentar um curso em nível superior em Licenciatura no período noturno, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior.

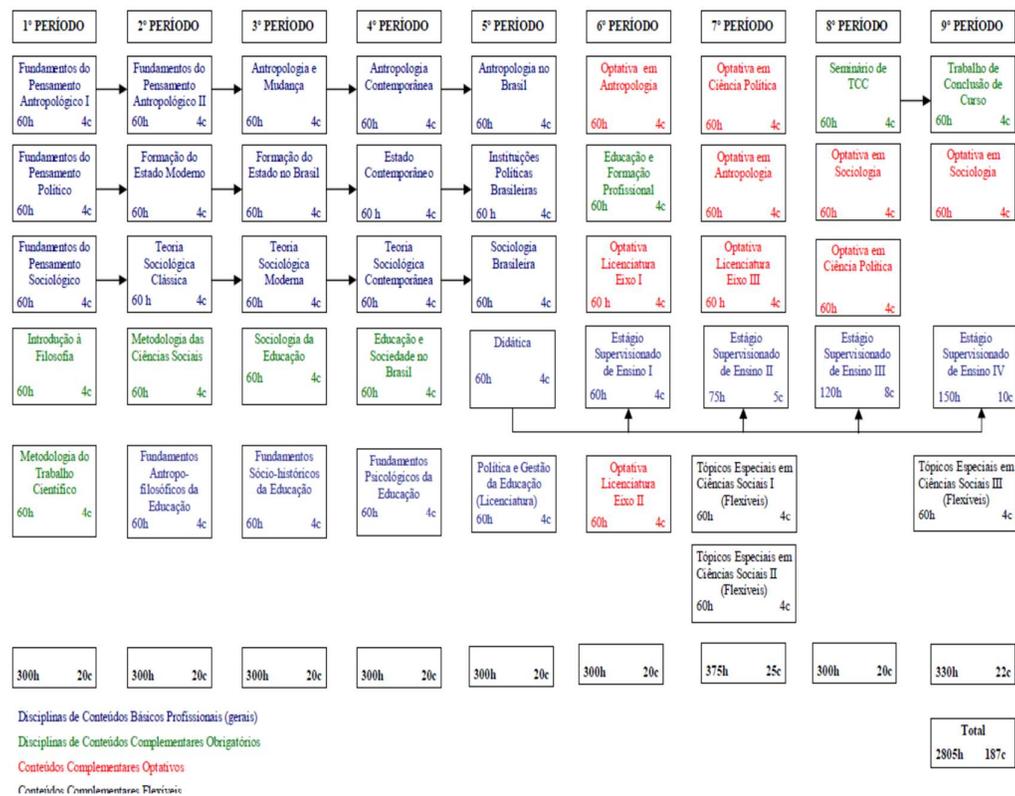
O curso teve sua criação no ano de 2007 por meio da Resolução 44/07 e 45/07 do Consepe, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2009. O perfil do curso tem por finalidade e objetivos promover a capacitação teórica e prática nas três áreas que compõem as Ciências Sociais – a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política – com a combinação de uma formação pedagógica voltada para as competências profissionais.

A estrutura curricular objetiva a estimular a autonomia intelectual do futuro profissional, a capacidade analítica e uma ampla formação humanística, e com reconhecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão – o tripe da universidade. Com um perfil profissional em que os indivíduos estejam capacitados a desenvolver atividades de ensino em diferentes níveis da educação, com as práticas investigativas e os objetivos do cientista social.

Com o campo de atuação privilegiada para o ensino em escolas regulares e instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas. Estarão habilitados e qualificados para atuarem no ensino da Sociologia, da Ciência Política e da Antropologia – corpus de saber das Ciências Sociais, bem como prestar consultorias e planejamentos ou outras atividades que estejam correlacionadas a sua área de competência profissional.

O curso é oferecido no período noturno, com 40 (quarenta) vagas disponibilizadas por ano de ingresso, sendo composto por 187 créditos e com um total de 2.805 horas/aulas. Com o tempo mínimo de 09 (nove) semestres e no máximo de 14 (quatorze) semestres para conclusão do curso. Ao final a apresentação e defesa de uma monografia para efetiva conclusão do curso.

A seguir o fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.



2.3 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Apresentada a contextualização de implantação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e apresentado o fluxograma do curso, partimos para o campo de estudo em que está inserida nossa pesquisa, que são as disciplinas de estágio supervisionado.

As disciplinas de Estágio Supervisionado estão distribuídas a partir do 6º período do curso e tem como pré-requisito a disciplina de Didática, ou seja, apenas seria possível cursar as disciplinas de estágio após ter cursado a disciplina de Didática (ofertada por docentes do Centro de Educação).

As atividades relativas aos Estágios Supervisionados de Ensino, que compõem os conteúdos básicos profissionais, ficam distribuídas ao longo de quatro semestres letivos, a partir do 6º período, submetidos à legislação da UFPB que rege a matéria e a normas específicas do Colegiado do Curso de Graduação em Ciências Sociais.

Todas as disciplinas do Estágio Supervisionado de Ensino possuem a disciplina Didática como pré-requisito e tem que ser cursadas em seqüência (PPP, 2007, p. 14).

De acordo com o PPP do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (2007, p.26) apresentaremos como estão distribuídas e organizadas as disciplinas de Estágio Supervisionado, bem como apresentando as suas ementas específicas. As ementas estão contidas no anexo deste trabalho.

No 6º período a disciplina de Estágio Supervisionado I possui 04 créditos com carga horária de 60 h/a. Como conteúdo a ser abordado pela disciplina estão os fundamentos teóricos sobre o ensino de Ciências Sociais; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a ética do profissional em Ciências Sociais e a Observação no campo de estágio.

No 7º período a disciplina de Estágio Supervisionado II possui 05 créditos com carga horária de 75 h/a. Como conteúdo a ser desenvolvido na disciplina estão a realidade educacional brasileira do ensino em Ciências Sociais, com ações junto aos órgãos normativos e executivos do sistema e / ou outros espaços educacionais não-escolares; Observação no campo de estágio.

No 8º período a disciplina de Estágio Supervisionado III possui 08 créditos com carga horária de 120 h/a. Como conteúdo a ser trabalhado pela disciplina estão os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino de Ciências Sociais associados à pesquisa e a investigação do ambiente escolar; Prática de ensino.

No 9º período a disciplina de Estágio Supervisionado IV possui 10 créditos com carga horária de 120 h/a. Os conteúdos a serem desenvolvidos estão as experiências de observação, planejamento e vivências a partir da prática de ensino em Ciências Sociais.

Para as disciplinas de Estágio Supervisionado estão destinados 27 créditos a serem integralizados e uma carga horária total de 405 horas / aulas. Uma quantidade expressiva de tempo destinado aos estudantes terem suas experiências de ensino nas escolas da rede regular atuando como estagiários nas turmas de ensino médio.

Observamos que como conteúdo a ser desenvolvidos no estágio I e II já consta a observação em sala de aula em escolas da rede regular de ensino. E no estágio III a orientação é de que ocorra a prática de ensino desse estagiário junto as turmas de ensino médio com a disciplina de Sociologia. No estágio IV ocorreria os momentos de reflexão acerca de todo o processo ocorrido nas disciplinas de estágio e suas implicações.

Como podemos observar a Resolução N° 2, de 1º de Julho de 2015 no Art. 13 e inciso 6º estabelece que

[...] o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (p.12).

Para Andrade e Resende (2010) observam as disciplinas de estágio como o componente curricular fundamental dentro do processo formativo do futuro professor. Este, oportuniza aos estudantes a realização de atividades teórico-práticas, bem como crítico-reflexivas, com o respaldo obtido através dos referenciais teóricos obtidos nas salas de aulas da universidade e, através do conhecimento da realidade de atuação dentro das escolas da educação básica.

Ainda segundo Andrade e Resende (2010) dentro do ideário da formação de professores, durante sua formação os estudantes deveriam ter uma aproximação da realidade da escola básica e, por meio das observações e das vivências dentro da instituição, organizar reflexões sobre sua formação e a prática pedagógica. Com isso, poderia realizar uma reflexão ampliada que proporcionaria a (re)construção de seus conhecimentos e dos saberes profissionais referentes a sua formação para a docência.

De acordo com Andrade e Resende (2010) o aprender a ser professor é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino e as questões relativas à profissão, a carreira docente, as relações de poder e os processos de ensino-aprendizagem podem ser desenvolvidos e ampliados nas disciplinas de estágio supervisionado.

Estágio supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário. Por isso é, que esse momento se chama estágio curricular supervisionado; é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE e RESENDE, 2010, p. 241).

Corroborando com o exposto Barros et al (2011) enfatiza que a disciplina de estágio supervisionado é um momento crucial para a conexão entre a teoria estudada ao longo do curso de formação com a prática dentro da sala de aula na escola de ensino médio. Os estudantes, futuros professores, precisam conhecer a sua futura área de atuação e ter oportunizada a aplicação dos métodos e das técnicas estudadas nas disciplinas durante sua formação.

Oportunizada o (re) conhecimento da realidade escolar, agora do ponto de vista do professor. Vivenciar a práxis educativa mediante a aplicação das metodologias de ensino, as formas de organização e planejamento das aulas e o processo avaliativo a ser empregado de acordo com os objetivos que estabelecidos para aquele bimestre letivo. Como enfatiza Oliveira, a disciplina de estágio possibilita conhecer:

[...] não apenas a prática docente na Sociologia, como também os momentos que a antecedem: o planejamento, a seleção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais utilizados, bem como viabiliza a percepção do hiato que se estabelece entre o planejado e o executado em sala de aula (OLIVEIRA, 2014, p. 206).

Pensando todo esse processo de formação que culmina com as disciplinas de estágio, e a construção identitária desse futuro docente, nos coloca Pimenta que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1996, p. 76).

Dentro desse processo de construção do ser professor, necessário se faz, mobilizar os saberes que serão utilizados para a prática docente, experienciar esses saberes e tê-los aprendido e aprendido de forma clara e significativa.

Com isso, nos referimos aos saberes da *experiência* adquirido durante o seu processo formativo e das oportunidades de prática e das reflexões sobre elas realizadas; o *conhecimento* que se refere as teorias a serem desenvolvidas em sua área de atuação e a diferenciação entre

informação e conhecimento; e os saberes *pedagógicos* que englobam os conhecimentos didáticos, as técnicas e os métodos próprios para o ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que esses saberes caminham juntos no processo de ensino e que não devemos vê-los de forma isolada, mas um conjunto harmônico que direciona as formas de ensinar e aprender.

Em meu trabalho de dissertação no mestrado realizado em uma escola de ensino médio com estudantes das licenciaturas em Geografia, Física, Ciências Sociais e Educação Física e que participavam como bolsistas do Programa PIBID e atuavam nas salas de aula no ensino médio com a presença do professor responsável pela turma, apresentamos as dimensões que foram relatadas por esses estudantes da licenciatura que foram consideradas importantes dentro do processo formativo para o exercício da docência e da construção do ser professor.

A dimensão da *experiência* entendida como um processo em que consiste em uma identificação e de uma incorporação pelos indivíduos das práticas e das rotinas institucionalizadas pelos grupos que atuam nesse trabalho. Com a experimentação de ministrar aulas e do convívio como professor titular da disciplina no cotidiano da escola, oportuniza a esses licenciandos essa antecipação da experiência de lecionar, de atuar em uma sala de aula real em uma escola regular, estreitando, portanto, o diálogo entre os conhecimentos teóricos do curso e as experiências práticas da profissão docente (COSTA, 2015).

Agregando assim, a experimentação da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos que foram estudados e, por outro lado, propicia um momento de aquisição de novos conhecimentos e habilidades oriundos da observação de um professor experiente em sua função cotidiana na escola. Processos que englobam o processo de ensino-aprendizagem, a gestão da sala de aula e das formas de distribuir e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, se apresentam como atividades importantes que oferecem aos licenciandos a construção de um repertório que poderá ser acessado quando da sua entrada no mercado de trabalho após sua formação.

A antecipação da vivência do cotidiano do professor aparece como a grande contribuição que o programa promove aos bolsistas no tocante à experimentação do planejar, executar, improvisar e avaliar a prática docente em um ambiente real do cotidiano dos professores (VIEIRA, 2016, p. 72).

O que corrobora com Tardif (2014), para quem os saberes experienciais ou práticos são adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, onde desenvolvem os saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

A dimensão relativa à *competência* entendida como o saber que engloba desde os conhecimentos, as competências, as habilidades e/ou aptidões até as atitudes, relaciona-se com o chamado saber-fazer e saber-ser, ou seja, os saberes profissionais que por muitas vezes são chamados de saberes da ação ou saberes do/no trabalho, que podem ser observados e estabelecidos nas rotinas de trabalho e na estrutura prática profissional. Nesse processo de construção do ser professor envolve o sentido de ter a competência de gerir uma sala de aula e de sua importância para a futura prática docente.

O ato de ensinar estando atrelado a competência que o professor deve possuir em relação aos conhecimentos que serão trabalhados nos conteúdos programáticos, de conhecer, dominar e apresentar os conteúdos aos estudantes em sala de aula (VIEIRA, 2016, p. 74).

A dimensão que engloba *a teoria e a prática* docente está diretamente relacionada ao processo de formação e de constituição do futuro docente. Os saberes didáticos articulados com as teorias da educação com as de ensino e, os saberes adquiridos através dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares estão relacionados diretamente na composição do saber-ser, saber-fazer e no saber-ensinar dos futuros docentes. Nesse processo se faz necessário o desenvolvimento da transposição didática

Esse conhecimento didático que se refere a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os estudantes, se trata da tão falada transposição didática [...] a preocupação nas formas e meios de fazer o conhecimento científico e acadêmico ser transmitido de forma mais próxima ao entendimento dos estudantes (VIEIRA, 2016, p. 84).

E por fim, a dimensão que envolve a *qualificação* entendida por muitos estudantes como capacitação profissional. Entendida essa qualificação a fase de exploração que pode ser caracterizada pelos momentos de aprendizagem intensa a respeito da profissão nos momentos de observação e de regências das aulas no processo de estágio. Durante esse período de estágio seria oportunizado uma edificação de um saber experiencial que se transformará em certezas profissionais, em artifícios da profissão, em rotinas, em modelos de gestão da classe ou de transmissão da matéria a ser ensinada.

A vivência antecipada das atribuições do papel de professor em coparticipação com os professores experientes nas instituições de ensino básico, auxilia na aquisição e consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos cursos de formação inicial nas diversas licenciaturas por meio da socialização profissional promovida pelo programa e a aquisição dos saberes docentes que compõem o repertório de conhecimentos que serão necessários para a futura atuação e, uma possível identificação com a profissão docente posteriormente a conclusão do cursos de graduação (VIEIRA, 2016, p. 96).

Corroborando, assim, com Pimenta (1997) que observa a prática como aquisição de experiência e, o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou uma “ação”. A profissão de professor é também prática e, se o curso de graduação na modalidade licenciatura tem por função preparar o futuro profissional para ensinar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que os cursos assumam o lugar da prática profissional, o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso.

Defendo conjuntamente a Leite et al (2008, p. 35-36) que no estágio o estudante/estagiário deverá ter oportunizada o desenvolver da docência, preparando-se para efetivamente para as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa que é a realidade da sala de aula, com suas dificuldades, desafios e percepções, diante das exigências de cada momento da realidade histórica.

O estágio na escola deve oferecer ao estudante de licenciatura as condições para que perceba que o professor é um profissional, que está inserido em determinado espaço e tempo históricos, para que possa ser capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social na qual a profissão se insere.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho apresenta a metodologia de pesquisa qualitativa de estudo de caso, mas também, trazendo dados primários coletados para montagem de perfis sociais. Está inserida na perspectiva sociológica processual que tem como categorias analíticas as relações de poder, os comportamentos, as emoções e os conhecimentos adquiridos nos processos sociais e históricos pelos quais passam os sujeitos em suas trajetórias pessoais e nos processos formativos.

A seguir apresentaremos como compusemos a metodologia adotada para a realização da pesquisa, a obtenção dos dados, sua análise e interpretações.

3.1 – A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa analisa experiências de indivíduos e/ou de grupos, e essas experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas – cotidianas ou profissionais – e, podem ser tratadas analisando-se conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia. Ela examina as interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, por meio da observação e do registro de práticas de interações e comunicações, bem como na análise desse material. Podendo usar a investigação em documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações para compor a análise final. Para Amado:

A aprendizagem dos métodos qualitativos não se converte num procedimento simplista, mas se traduz numa atitude reflexiva dos futuros investigadores, acompanhada por uma forte confiança no porquê e no como de todo o processo (AMADO, 2017, p.15).

Essa abordagem tem o foco em esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão mais rica em detalhes de “certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar, modos de viver e de construir a vida” (AMADO, 2017, p. 17).

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso as experiências, as interações e aos documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço as suas

particularidades e aos materiais nos quais são estudados. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta, processos e artefatos sociais (FLICK, 2008, p. 08).

Com isso uma pesquisa de cunho qualitativo segundo Angrosino (2009, p. 08) visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes.

Podemos, então, definir a pesquisa qualitativa como

[...] uma forma peculiar de fazer pesquisa social, reconhecível por dois traços distintivos: o privilégio de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise do dado as características do objeto (CARDANO, 2017, p. 107).

Para compor a triangulação que vemos como o conjunto para obtenção dos dados para essa pesquisa, apresentamos a pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos que serve de base para a composição teórica tanto na área da Sociologia e seus conceitos quanto dos estudos desenvolvidos sobre a formação docente e profissional.

A pesquisa de campo compõe a parte empírica de aquisição dos dados sendo parte fundamental a ser desenvolvida. De acordo com Gil (2008) o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado.

3.2 – A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Utilizamos a observação participante como técnica desenvolvida no campo de pesquisa para a coleta de dados. Tal técnica permitiu documentar o não documentado, desvelar encontros e desencontros que permeiam o cotidiano, colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem essa realidade específica investigada (DE ANDRÉ, 1995).

A presença do pesquisador na sala de aula durante o processo de interação dos estudantes com o professor nos auxiliou na composição dos dados para a análise posterior das

práticas desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado. O pesquisador que é um participante como observador está mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas. No entanto, suas atividades de pesquisa ainda são reconhecidas (ANGROSINO, 2009, p. 75).

A pesquisa apresenta um cunho etnográfico na qual o pesquisador assume um papel de membro do grupo e, que pode ser chamada de observação participante, que é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa, buscando se transformar (parcialmente) em alguém de dentro (CERES & MACRAE, 2015).

Não devemos, contudo, de acordo com Angrosino (2009, p. 77) pensar na observação participante como um método de pesquisa; ela é antes uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo. O termo é uma combinação do papel do pesquisador (participante de algum modo) com uma técnica real de coleta de dados (observação). As observações nos permitem identificar padrões de comportamento no grupo, buscando temas e regularidades, como eles são percebidos pelas pessoas que vivem na comunidade.

A observação participante propicia ao pesquisador a oportunidade de estar presente durante as interações sociais no momento em que elas acontecem e isso, faz toda a diferença para que seja possível desenvolver uma análise com um posterior entendimento dessas interações sociais. Ou seja, a observação participante implica na tarefa de “envolver-se e olhar e escutar atentamente – ao longo tempo” (CERES & MACRAE, 2015, p. 69). Não se restringindo, portanto, a entender a observação participante como uma técnica de construção de um mero retrato do que se passa no cotidiano (DE ANDRÉ, 1995). Daí a necessidade de que o pesquisador seja treinado para observar os detalhes, o aparentemente insignificante, aquilo que se apresenta como óbvio ou familiar (AMADO & SILVA, 2017, p.155).

A amostra escolhida para a pesquisa foram os sujeitos/estudantes do curso de Ciências Sociais da modalidade licenciatura da UFPB que estiveram cursando as disciplinas de estágio supervisionado. Foram acompanhadas as turmas que integraram as disciplinas de estágio supervisionado I, II, III e IV, de acordo com a oferta dessas disciplinas aos estudantes da graduação durante os períodos letivos de 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2; integralizando com as observações, aplicações de questionários e composição dos memoriais.

Foram acompanhadas as aulas dessa disciplina em quatro semestres da graduação, as aulas que aconteceram no campus da universidade bem como as aulas ministradas pelos estudantes nas escolas em que estavam acompanhando / observando as aulas da disciplina de Sociologia no ensino médio em escolas da rede pública de João Pessoa e região metropolitana.

As observações das aulas foram registradas em um “caderno de campo” em que constam as atividades desenvolvidas nas disciplinas e armazenado o material produzido pelos estudantes tais como planos de curso, planos de aulas, seminários etc.

3.3 – OS QUESTIONÁRIOS

Foram aplicados questionários no início do período letivo junto aos sujeitos / estudantes que aceitaram de livre e espontânea vontade, participarem da pesquisa para obter informações mais específicas e proporcionar uma diversidade de dados e de verificar a multiplicidade nos percursos desses indivíduos.

Com os questionários construímos um panorama geral dos estudantes e compomos um quadro socioeconômico-educacional desses estudantes. Foram aplicados no início das aulas nas turmas observadas sendo composto por perguntas objetivas sobre a situação socioeconômico-educacional do estudante e de sua família.

Para a análise dos dados realizamos a sistematização dos mesmos traçando assim um perfil desses estudantes que cursaram essas disciplinas de estágio supervisionado no período que compreendeu a pesquisa de campo.

De acordo com Bourdieu (1996a) se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Assim, toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos. “A interiorização pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (BOURDIEU, 1983, p. 14).

O intuito da aplicação dos questionários foi de construir um perfil dos estudantes que cursaram a graduação em Ciências Sociais na modalidade Licenciatura para termos uma ideia mais aproximada de quem são esses sujeitos, suas origens, de qual classe social são oriundos, faixa de renda que se alocam na sociedade dentre outras informações que perpassam as questões de cunho social, econômico e escolar.

3.4 – OS MEMORIAIS COMO “ESCRITAS DE SI”

E dentro do estudo das trajetórias individuais podemos utilizar o que Borges (2006) apresenta como documentos da “escrita de si” ou de “produção de si”. Partindo dessa perspectiva da “escrita de si” podemos vislumbrar o seu uso como parte da metodologia a ser utilizada em pesquisas que tem como foco a formação de professores. Exigindo, segundo Passeggi, “[...] um engajamento ético, tanto da parte de quem escreve quanto da parte do pesquisador os analisa” (PASSEGGI, 2008, p. 118). A perspectiva de abordagem através da investigação narrativa, como posta por Brito (2010) pode ser utilizada tanto como fenômeno que se pode investigar, bem como um método de investigação.

Sendo assim, o outro momento da obtenção de dados para a pesquisa foi a compilação por parte dos sujeitos/estudantes participantes de um texto narrativo de suas vivências e experiências de sua formação educacional. Podemos abordar a perspectiva biográfica como uma narrativa de trajetórias sociais como coloca Borges (2006, p. 211) “pensar um indivíduo em sua trajetória, suas origens, sua personalidade e seu contexto”.

A proposta da composição dos memoriais foi apresentada aos sujeitos/estudantes no início do período letivo para ser entregue ao final das aulas da disciplina. Aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa também colaboraram em três sessões de discussão/reflexão/diálogo sobre o processo de formação inicial pela qual estavam finalizando com a aproximação da conclusão do curso de graduação.

E então, o que seriam essas narrativas?

A abordagem narrativa está ligada a perspectiva da (auto) biografia onde

[...] são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca de suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão que resultam no autoconhecimento. Implica, ainda, na revisitação das experiências vividas e das práticas de pesquisa e de formação (BORGES, 2010, p. 53).

A escrita narrativa (auto) biográfica pode ser organizada e/ou produzida no formato de memoriais. Optamos pela composição dos memoriais pois através deles possibilitou uma

imersão dos sujeitos sobre suas trajetórias nos dando um panorama ampliado de suas jornadas pessoais.

Para Borges (2010) um memorial é um relato escrito de forma mais abrangente, sendo composto por uma descrição, uma análise de uma interpretação das memórias selecionadas pelos indivíduos a partir dos conhecimentos produzidos por eles e das aprendizagens obtidas nesse processo, em dimensões reflexivas acerca da escrita de si.

Sendo assim, um memorial é um texto, que apresenta um percurso, uma trajetória individual, cuja composição se organiza como uma rede de conexões da vida social, acadêmica e profissional.

Conceitualmente, acrescentamos, memorial configura um documento escrito de natureza subjetiva, no qual sintetizamos nossa história pessoal, intelectual e profissional. Compreende um olhar retrospectivo, um movimento que consiste em contemplar o passado, com o olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida (BORGES, 2010, p. 58).

A proposta adotada para esta pesquisa foi de pensar no processo de formação de professores a utilização dos memoriais como parte da coleta de dados qualitativos com o intuito de conseguir as informações sobre todo esse processo pelo qual os indivíduos passaram em suas trajetórias sociais.

Então, um memorial de formação segundo Abrahão (2011) é o processo resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Ainda segundo o autor acima citado, em relação ao processo, o memorial trata do indivíduo experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial. Trata-se de o narrador, elaborador de seu próprio memorial, ser realmente o sujeito da narração (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento principal para a compreensão da sua própria formação e, ainda, de que o momento da narração, da forma aqui entendida, é, também ele, um momento formativo.

Visto como um meio de aquisição de dados para a pesquisa utilizamos a composição dos memoriais por conter vários aspectos que o caracterizam de acordo com a necessidade dos dados a serem obtidos. Sendo, assim a

Narrativa (auto) biográfica possui um triplice dimensão: como *fenômeno* (o ato de narrar-se reflexivamente); como *metodologia de investigação* (a narrativa como fonte de investigação); como *processo* (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido) (ABRAHÃO, 2006, p. 166) grifo nosso.

Nessa mesma perspectiva Ribeiro (2016) nos coloca que a produção do memorial é um exercício contínuo de escrita reflexiva. O memorial se apresenta como uma vitrine já que dá visibilidade a processos e produtos relacionados ao saber dizer a prática docente e / ou a prática formativa. A escrita reflexiva cumpre, então, a função de levar o indivíduo a tomar consciência das suas mudanças e das mudanças do grupo de pertença em sua trajetória individual. O memorial deve ser analisado, sim, como um gênero acadêmico, mas também, como um espaço em que “transparentem” reflexões sobre experiências sociais e / ou coletivas. Sobre essa questão, ainda reforça Passeggi:

O memorial, tal como se pratica atualmente, pode ser percebido como uma tentativa de objetivação da escrita subjetiva ou uma subjetivação do discurso objetivo. (PASSEGGI, 2008, p. 125.)

Com vistas no processo de formação inicial de professores como sendo um momento em que os conhecimentos são aprendidos e apreendidos, a utilização dos memoriais ou narrativas (auto) biográficas podem nos

[...] possibilitar a análise das singularidades de professores, as formas como esses se constituíram e como se relacionam consigo e com os outros nos espaços escolares. Permitem, também, a (re) construção da constituição da profissão docente em diferentes tempos e espaços [...] as contribuições dos relatos para investigar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações

específicas na história de vida de cada indivíduo. As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural (NACARATO, 2010, p. 135).

O uso das narrativas (auto) biográficas para o desenvolvimento de pesquisa em formação de professores nos auxilia para o conhecimento acerca dos contextos formativos e construção das identidades profissionais já contidas no processo de formação inicial do futuro profissional da educação.

Conhecer o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades, pois o professor ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação (NACARATO, 2010, p. 135).

Com a constituição de memórias (auto) biográficas podemos conhecer com mais profundidade como ocorreu o processo formativo desses sujeitos, os significados obtidos e as características peculiares de cada formação profissional, assim sendo

[...] os textos narrativos possibilitam identificar, compreender e analisar como se dá o processo de produção de conhecimento ainda na formação inicial. Uma pessoa, quando produz narrativas, pode destacar situações positivas ou negativas, reforçar influências que tenham muitos significados (NACARATO, 2010, p. 150).

A oportunidade de conhecer a narrativa (auto) biográfica de futuros professores podem nos indicar como eles se veem e se constituem enquanto sujeitos sociais, bem como profissionais da educação. Um momento diferenciado que pode servir de reflexão acerca de todo o seu processo de formação para a docência e um rico material de estudo sobre essa formação.

A produção de narrativas de futuros professores sobre suas aprendizagens e sobre determinadas atuações didáticas é entendida como um processo de reflexão pedagógica que permite a eles compreender as consequências de sua atuação, criar novas estratégias de ensino e a nós, revela elementos da base do conhecimento e indícios de desenvolvimento profissional (NACARATO, 2010, p. 150).

Com o exposto podemos resumir o conceito de memoriais de formação como

O processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que diz respeito ao processo, trata-se de experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o sujeito da narração (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a compreensão da própria formação e, ainda, de que o momento da narração, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, momento formativo (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Por meio dos memoriais e os relatos de suas formações contidas neles podemos analisar a composição dos sistemas de disposições que proporcionaram a aprender e apreender os *habitus* e/ou o sistema de disposições que organizam a construção de uma identificação com a profissão docente estabelecida no processo de formação inicial vivenciada no curso de graduação e oportunizada pelas disciplinas de estágio supervisionado.

Para a pesquisa de campo estivemos participantes das aulas nas disciplinas de estágio supervisionado sendo apresentada as turmas como discente do doutorado que acompanharia as aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado. Apresentamos nosso pré-projeto, em linhas gerais, e questionamos aos estudantes da possibilidade de participação/colaboração com a pesquisa.

Em um segundo momento foi distribuído aos estudantes que se dispuseram a participar/colaborar com a pesquisa um questionário socioeconômico-educacional a ser respondido e entregue em seguida sem a necessidade de identificação dos estudantes. Foram

entregues conjuntamente ao questionário um termo de consentimento livre e esclarecido onde nos comprometemos a utilizar os dados somente para a pesquisa com acesso restrito ao orientador e a discente pesquisadora.

Em um terceiro momento em uma das aulas da disciplina de estágio supervisionado, em cada turma pesquisada, foi desenvolvida uma espécie de oficina pedagógica para apresentar a proposta da construção de memoriais de formação, como organizar e a utilização que seria destinada para a pesquisa da tese. Os textos seriam entregues ao final do período letivo da disciplina e haveria um momento de reflexão e exposição das impressões acerca de todo o processo proposto para a composição dos memoriais.

Nos memoriais compilados pelos estudantes participantes da pesquisa foi sugerido um roteiro através de marcos temporais que norteariam a composição dos textos narrativos. Nesse roteiro constava as lembranças oriundas do período da educação infantil, ensino fundamental e médio, preparação para entrada na universidade, percurso no curso de graduação e vivências nas disciplinas de estágio supervisionado. E por fim uma pergunta norteadora: “Para você o que é ser professor (a) de Sociologia?”

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 177) eles sugerem que uma das maiores vantagens de solicitar as composições é de que o investigador pode conseguir dirigir o foco dos autores (as) e com isso, ser capaz de levar um certo número de sujeitos a escreverem sobre o mesmo acontecimento, tópicos dentre outros marcos temporais individuais ou coletivos.

3.5 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS – COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

Os estudos (auto)biográficos e/ou histórias de vida como nos apresenta Amado e Ferreira (2014) constituem um tipo de investigação que tem como intuito captar, por meio de um relato de vida ou de narrativas, a interpretação que um indivíduo faz em relação a sua trajetória de vida, o seu percurso, contendo a respectiva diversidade de suas experiências e de seus sentimentos construídos ao longo do tempo, nas mais diversas fases da vida com seus contextos específicos e com as relações estabelecidas com os demais indivíduos e suas multiplicidades tais como pais, filhos, irmãos, colegas; e com os sistemas aos quais perpassam como a família, a escola, o trabalho dentre outros.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 93) os estudos (auto)biográficos devem ser considerados como veículos para a compreensão dos aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes, e não apenas como material histórico.

Segundo Amado e Ferreira (2014) eles podem ser também uma fonte verdadeira de

conhecimento sociocultural dos indivíduos bem como dos grupos sociais, de comunidades e sociedades nas quais tais indivíduos estão inseridos e de relevo para uma (re)construção da memória e da identidade individual e coletiva, mas sobretudo, quando enriquecidos através de outros níveis de conhecimento social.

Dentro desse método de análise, a noção de narrativa, de acordo com Amado e Oliveira (2014) pode ser utilizada quando estamos trabalhando com entrevistas, em incidentes críticos, em diários entre outras e, nesses casos quando são realizadas as análises das descrições e das interpretações das ações humanas.

Nas narrativas são contadas e relatadas o que somos e também compartilharmos a nossa visão do mundo, não apenas contando os fatos que aconteceram, mas explicando como aconteceram, os “*porques*” e “*como*” se deram, como foram sentidos, como foram as reações e o que significa para os indivíduos todas essas situações.

Ainda de acordo com Amado e Oliveira (2014) as narrativas geram um grande valor metodológico pois atribuem um sentido as experiências dos indivíduos, podendo gerar identidades através das lembranças de suas trajetórias de vida.

Segundo Mattos (2008) as narrativas vão além da simples descrição de eventos experienciados para oferecer modelos explicativos e de avaliação emocional sobre o que esses eventos significam e/ou significaram para os indivíduos.

As narrativas permitem aos indivíduos criarem uma realidade compartilhada com outros com os quais convivem ou conviveram. Ao contar suas histórias de vida estão a dizer quem são e a compartilhar suas visões de mundo. Sendo assim, não apenas contar o que aconteceu, mas também explicar como e porque esses eventos se deram, como foram sentidos e quais foram as reações e seus significados para tais indivíduos.

De acordo com Riessman (2008) é possível delimitar, embora não se pode considerar que são mutuamente exclusivas, quatro modelos de análise de narrativas: **a) análise temática; b) análise estrutural; c) análise interacional e d) análise performativa.**

Tendo como base o exposto anteriormente, o modelo de **análise temática** se adequa para ser utilizada nas análises das narrativas contidas nos memoriais de formação produzidos pelos estudantes participantes da presente pesquisa.

A análise temática está presente quando o conteúdo do texto, ‘o quê’, é enfatizado em detrimento do ‘como’. Esta abordagem é considerada adequada para a elaboração teórica a partir de vários casos. Coligem-se várias histórias e geram-se, indutivamente,

grupos conceituais, dando origem a uma tipologia de narrativas que se organiza por temas. Ou seja, procuram-se elementos temáticos comuns entre os vários sujeitos e os acontecimentos que relatam (AMADO e OLIVEIRA, 2014, p. 253).

Com os elementos temáticos comuns aos vários sujeitos e com os acontecimentos que foram relatados, os dados narrativos similares em todos os memoriais pesquisados foram codificados para organizar, assim, um texto coerente.

Os procedimentos para a análise desses dados foram com sua organização sistemática por grandes temas. Segundo Bogdan e Biken (1994) a análise envolve o trabalho com os dados, com a sua organização, sua divisão em unidades manipuláveis, uma síntese, a procura de padrões, a descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros quando da finalização do estudo. Ressalta os autores que, na análise temática o conteúdo tem a ênfase. O que é dito é mais importante do que como foi dito. A linguagem é recurso e não tópico para investigação.

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO OS DADOS

4.1 – ACOMPANHANDO AS TURMAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos nas observações participantes realizadas nas turmas de estágio supervisionado, coletados por meio dos questionários respondidos pelos estudantes que se dispuseram em colaborar com a pesquisa e a análise dos memoriais, as escritas de si, que foram compilados, também, pelos estudantes que cursaram as disciplinas de estágio as quais foram acompanhadas entre os períodos de 2018.1 e 2019.2 do calendário da graduação.

A escolha pelas turmas das disciplinas de estágio supervisionado se deu por serem os momentos finais no percurso de formação no curso de graduação em Ciências Sociais Licenciatura. Sendo, então, para a nossa pesquisa um importante marco na formação desses estudantes, momento esse que a teoria e a prática se unem através das observações e acompanhamento das aulas em escolas da rede regular de ensino com a disciplina de Sociologia no ensino médio.

4.1.1 – Em busca de uma escola para estagiar

As disciplinas de estágio supervisionado têm como um dos componentes curriculares a presença do estudante da licenciatura nas escolas de educação básica para acompanhar as aulas de professores já experientes servindo como um momento de observação e experimentação dos conteúdos, teorias e práticas inerentes ao exercício docente.

As disciplinas de estágio supervisionado acompanhadas durante os períodos letivos da graduação foram de 2018.1 a 2019.2, quatro períodos no total, sendo concluídas as observações antes do período em que foi decretada a pandemia de Covid-19 em nosso país.

Na disciplina de estágio supervisionado I os estudantes eram orientados da necessidade da presença nas escolas da educação básica em disciplinas de Sociologia oferecidas no ensino médio. O período que estudantes deveriam realizar as observações das aulas ministradas nas escolas deveria compreender as disciplinas de estágio supervisionado I, II e III.

Primeiramente não existia, à época, uma lista de escolas participantes ou cadastradas junto à universidade ou ao centro de educação as quais os licenciandos pudessem buscá-las para a realização de suas participações como estagiários. Assim sendo, ficando a cargo de cada

estudante ir em busca de uma escola que aceitasse sua presença para realização do estágio curricular obrigatório.

O que ocorria com bastante frequência era o retorno desses estudantes as escolas nas quais estudaram na esperança que esse vínculo pudesse facilitar sua permissão de entrada e permanência para acompanhar as aulas das disciplinas de Sociologia. Infelizmente, nem todos conseguiam essa autorização, especialmente aqueles estudantes oriundos de escolas do ensino privado. Outros estudantes até conseguiram autorização das direções de escolas públicas, mas os professores responsáveis pelas disciplinas não aceitavam. Com isso, muitos estudantes passaram o período inteiro sem conseguir acessar nenhuma escola onde pudessem dar início as atividades de observação das aulas de Sociologia nas turmas de ensino médio.

Outros relatos realizados pelos estudantes que conseguiam acompanhar as aulas de Sociologia nas escolas regulares da rede pública era o de que muitos professores responsáveis pelas disciplinas eram formados em outras áreas, exemplo da História, da Filosofia ou até mesmo da Geografia e, estes “pediam” aos estagiários de Sociologia para ministrarem as aulas pois se sentiam “desconfortáveis” junto aos seus alunos pois o arcabouço teórico que possuíam nada tinha a ver com a Sociologia.

Algo lógico e pertinente já que suas formações eram em disciplinas outras daquelas que estavam a ocupar o lugar. Essa prática foi, é e ainda acontece de forma recorrente na rede estadual de ensino devido a defasagem de professores efetivos e/ou substitutos com formação em Ciências Sociais para ministrar as aulas de Sociologia. E professores de outras disciplinas para cumprir suas cargas horárias são, muitas vezes, “designados” para a disciplina de Sociologia que precisa ser ofertada no currículo dos estudantes desde seu retorno ao currículo escolar no ano de 2008.

O que corrobora com que observamos são os dados trazidos pelo Censo Escolar elaborado pela Deed / Inep referente ao ano de 2022, em que a disciplina de Sociologia tem o pior resultado em que apenas 39,3% das turmas são atendidas por professores com formação adequada, sendo este dado utilizado como um indicador de adequação da formação docente para o ensino médio.

Outra questão vinha à tona era a dos estudantes que trabalhavam no período diurno e não tinham como comparecer as escolas de ensino médio para a realização dos estágios supervisionados. Mas muitos poderiam questionar: “Existem as escolas que oferecem o ensino médio no período noturno e os estudantes poderiam realizar seus estágios nessas escolas?”; esse é outro problema recorrente nas turmas de estágio supervisionado. Os estudantes de Ciências Sociais na modalidade Licenciatura tem seu curso alocado no período noturno e na distribuição

das disciplinas no currículo da graduação à época da realização das disciplinas de estágio supervisionado outras disciplinas teóricas do curso ainda estão sendo cursadas pelos estudantes.

Evidenciamos que uma grande parte dos estudantes não tiveram como realizar o estágio supervisionado nas escolas da educação básica. A experimentação da sala de aula e de ministrar uma aula com a aplicação de um plano de aula previamente elaborado acabava acontecendo nas aulas da disciplina de estágio supervisionado tendo como público participante seus demais colegas estudantes do curso.

4.1.2 – As atividades desenvolvidas nas disciplinas de estágio supervisionado

As turmas de estágio supervisionado que acompanhamos apresentavam de forma muito similar a dificuldade que os estudantes apresentavam tanto na questão da organização de planos de aula e planos de curso bem como com a transposição didática.

Nos chamou atenção esses dois pontos, em especial, pois a disciplina pré-requisito para que os estudantes possam realizar matrícula nas disciplinas de estágio supervisionado é a disciplina de Didática ofertada no Centro de Educação. Um dos momentos que acreditamos fazer parte da disciplina de Didática seria exatamente este de aprender a organizar, planejar e desenvolver os planos de aulas e de ensino, algo que é inerente ao processo organizativo do professor(a) em todo o seu fazer educativo e na busca de alternativas constantes aos problemas da prática pedagógica (CANDAU, 2012).

Outra situação que tem ocorrido com bastante frequência é de estudantes cursando as disciplinas de estágio supervisionado simultâneas. Acompanhamos turmas de estágio I que possuíam estudantes também matriculados em estágio III. Mesma coisa ocorreu quando acompanhamos a turma de estágio II que continham estudantes que também estavam cursando estágio IV. E também acompanhamos a situação em que estavam matriculados estudantes na turma de estágio IV sem terem cursado nenhuma das anteriores.

Essa situação acontece devido não haver pré-requisito para a matrícula nas disciplinas de estágio supervisionado. Mas de fato o que foi possível verificar é que não se segue uma ordem de organização do saber pedagógico que contém cada disciplina de estágio supervisionado. Os conteúdos acabam sendo atropelados devido essa falta de conhecimento que cada disciplina traz consigo e, por sua vez, tendo que retomar conteúdos que não estavam previstos para aquela disciplina, mas que os estudantes que não cursaram a disciplina anterior, no entendimento sequencial – I, II, III e por fim IV, acabam tendo muitas dificuldades, bem como o planejamento feito pelo docente responsável pela disciplina de estágio supervisionado.

Em relação as dificuldades que foram percebidas no que diz respeito aos planos de aula e de curso, podemos elencar uma dificuldade extrema em “montar” o plano. Distribuir o conteúdo, até mesmo, qual seria esse conteúdo, quais conteúdos estão alocados nos três anos do ensino médio. Uma quantidade significativa dos estudantes não teve acesso a nenhum livro didático que tenha sido utilizado ou esteja sendo usado nas escolas de ensino médio. Esse não acesso ao livro remota a questão por nós levantada anteriormente de a dificuldade dos estudantes da licenciatura acessarem as escolas de ensino médio, local este que poderia oportunizar esse conhecimento e acesso ao livro didático da disciplina de Sociologia.

Acompanhando a turma de estágio supervisionado IV percebemos a imensa dificuldade dos estudantes com os conceitos utilizados como base para o ensino de Sociologia no ensino médio. Uma falta de domínio mínimo dos conteúdos básicos.

Como uma quantidade muito grande de licenciandos não conseguiu acesso a qualquer escola do ensino médio, os planos de aula elaborados por eles eram apresentados em sala de aula na universidade, em uma tentativa de simulação, de como seria dada essa aula aos estudantes do ensino médio.

Nessas simulações de aula percebemos a dificuldade de entendimento e apresentação dos conceitos sociológicos básicos destinados ao ensino de Sociologia nas turmas de ensino médio onde esses estudantes apenas “apresenta” o conceito, mas não conseguem desenvolver, esclarecer, explicar e nem ao menos contextualiza-los.

Apresentar o plano de aula para seus colegas de sala de aula na universidade nos oportuniza a discussão desses conteúdos, sua importância, o planejamento que se faz necessário, corrigir, alterar ou acrescentar algo, a organização mais adequada as necessidades dos estudantes de ensino médio dentre outros. Ter oportunizado a aplicação do plano de aula em turma de ensino médio traz a experiência, as viabilidades, as adequações necessárias para o desenvolvimento do conteúdo e do entendimento por parte dos estudantes. Não podemos negar a importância e a riqueza de aprendizagem em se estar em uma sala de aula, em uma escola regular.

4.1.3 – Acompanhando os estudantes na escola de ensino médio

Alguns poucos estudantes conseguiram uma escola em que pudessem acompanhar as aulas de Sociologia e ser oportunizada a prática de ministrar uma aula em uma turma do ensino médio. Algumas aulas foram realizadas em duplas de estudantes e outros estavam em apenas um estudante. Para essas aulas, bem como para as que foram apresentadas na sala de aula da

universidade, durante as aulas da disciplina de estágio supervisionado, houve a oportunidade dos planos de aulas serem apresentados tendo a possibilidade de que fossem readequados e/ou modificados após explanação junto ao professor da disciplina e demais estudantes presentes nas aulas.

Observamos em muitas dessas aulas a falta de domínio básico dos conceitos sociológicos direcionados ao ensino da disciplina. Houve aulas ministradas que mais se aproximavam de uma “defesa de projeto” com ênfase nos métodos e técnicas de pesquisa que são utilizados em pesquisas acadêmicas que para muitos dos estudantes presentes não fazia sentido ou pouco sentido era percebido.

Outro ponto percebido era a dificuldade na transposição didática do conteúdo conceitual acadêmico para o entendimento que se faz necessário para estudantes do ensino médio. Uma quantidade imensa, muitas vezes, de informação, de conceitos e de autores sem explicações mais detalhadas ou pelo menos simplificadas e tão necessárias ao modo de apropriação dos saberes por parte dos/as alunos/as no contexto escolar¹.

Com isso não queremos dizer que as aulas de Sociologia para o ensino médio sejam esvaziadas, mas se faz necessário a adequação da linguagem, dos exemplos e de domínio do conteúdo a ser desenvolvido, bem como de um planejamento que seja levado em consideração o tempo destinado a disciplina que na maioria das escolas é de apenas uma (01) aula por semana com duração média de cinquenta (50) minutos.

Debater o Estágio Supervisionado certamente nos remete a questões pertinentes a todas as licenciaturas, uma vez que, talvez, o maior desafio nesse tipo de formação é a articulação entre a teoria e a prática, deve ser mais do que simplesmente afirmada. O que se coloca é como pensar o processo de transposição didática da ciência de referência para a realidade escolar, considerando que não há um automatismo entre a Sociologia enquanto disciplina acadêmica e enquanto disciplina escolar, uma vez que suas características ontológicas se defrontam com os elementos contingenciais em meio aos quais se desenvolve a prática pedagógica. Mostram-se interessantes as questões trazidas pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006), ao apontarem para a necessidade de articulação entre as teorias, os conceitos e os temas para o desenvolvimento das aulas de Sociologia no Ensino Médio, enquanto princípio metodológico. Deve-se estar atento ao fato de que: a atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige

¹ Segundo PERRENOUD (1993), esse é o maior desafio da docência em sala de aula, tornar os saberes doutos em saberes ensináveis.

explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que eles sejam associados a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 52).

A dificuldade se apresenta de imediato nesse pouco tempo destinado a disciplina de Sociologia, mas também no pouco tempo que os licenciandos possuem dentro das salas de aulas nas escolas da educação básica. O acompanhamento mais próximo ao professor responsável pela disciplina na escola, a oportunidade de ministrar mais aulas contribuiriam para o desenvolvimento, adequações, modificações, adaptações, ou seja, estagiar como um futuro professor realizando as tarefas que lhe são inerentes de forma ampliada e contínua em um ano letivo regular.

[...] a principal finalidade do estágio é a de oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. É, principalmente, no exercício da profissão, no "chão" da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não. Nesse sentido, o estágio deve ser visto como atividade necessária à ação docente e não apenas como uma experiência qualquer. Deve ser visto como uma vivência que permite aos estagiários fazerem conexão das ações vividas com a sua formação (MILANESI, 2012, p. 213-214).

4.2 – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS LICENCIANDOS

Neste tópico apresentamos os dados obtidos através das respostas dadas pelos licenciandos ao questionário que foi aplicado nas turmas acompanhadas durante a pesquisa. O questionário estava composto por questões fechadas em que os estudantes participantes da pesquisa assinalaram os itens que continham a opção que mais se adequava a sua situação específica.

Para a composição dos dados foi utilizado o programa PSPPIRE DATA EDITOR uma versão gratuita desenvolvida para estudantes e pesquisadores acadêmicos, uma opção viável para uso em detrimento ao programa SPSS, mais conhecido e difundido, mas que não possui uma versão gratuita, apenas uma versão com um custo muito alto para sua aquisição.

A seguir os dados obtidos que podem nos apresentar um perfil dos estudantes que estavam cursando a graduação em Ciências sociais na modalidade Licenciatura à época da coleta de dados que aconteceu entre os períodos letivos de 2018.1 a 2019.2 e que estavam matriculados na disciplina de estágio supervisionado (não houve repetição de resposta para o questionário por estudante que já havia participado em turma anterior). Foram no total de 39 questionários respondidos durante os quatro períodos letivos acompanhados.

Esses dados são importantes para que possamos conhecer um pouco sobre os estudantes que estão cursando Ciências Sociais na modalidade licenciatura, podemos, contudo, ter uma pequena ideia e observar quais as características dos alunos das licenciaturas. É importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional.

Tabela A – Sexo

		sexo			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	masculino	19	48,7%	52,8%	52,8%
	feminino	17	43,6%	47,2%	100,0%
Missing	.	3	7,7%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Do total de 39 respondentes dos questionários observamos que 48,7% são do sexo masculino e para o sexo feminino de 43,6%. Observamos uma pequena diferença na prevalência de licenciandos do sexo masculino em relação aos do sexo feminino. Mesmo sendo um curso de licenciatura, o público não se restringe as mulheres, algo que poderia ser atribuído devido ser um curso direcionado a formação de docentes para atuarem na educação básica. Como a disciplina de Sociologia é ofertada as turmas de ensino médio ocorre uma busca maior e heterogênea entre mulheres e homens. Com estes dados podemos perceber a procura pelo curso bem dividida sem que ocorra, nesse momento quando realizada a pesquisa, uma proporção maior para um dos públicos específicos.

Tabela B – Idade

		idade			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	de 19 a 21 anos	3	7,7%	8,1%	8,1%
	de 22 a 25 anos	9	23,1%	24,3%	32,4%
	de 26 a 30 anos	9	23,1%	24,3%	56,8%
	mais de 31 anos	16	41,0%	43,2%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Para a variável idade observamos que 41% dos licenciandos que estavam cursando as disciplinas de estágio supervisionado estão na faixa etária de 22 a 30 anos. Esses dados nos mostram um perfil de estudantes mais maduro. Em contraponto aos 7,7% entre os 19 e 21 anos que tinham saída recente do ensino médio. Mesmo sendo a disciplina de Sociologia reinserida no currículo do ensino médio, a busca pelo curso de Ciências Sociais que forma docentes para esta disciplina pode não estar atraindo um público mais jovem recém-saído das escolas da educação básica.

Tabela C – Estado Civil

		estado_civil			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	solteiro(a)	26	66,7%	70,3%	70,3%
	casado(a)	4	10,3%	10,8%	81,1%
	união estável	5	12,8%	13,5%	94,6%
	divorciado(a)	2	5,1%	5,4%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Para a variável estado civil obtivemos que 66,7% estavam solteiros no período da realização da pesquisa, com um percentual inferior de pessoas que estavam em relacionamentos de 12,8% de pessoas em união estável e de 10,3% para casados e de divorciados em 5,1%. Um público específico de adultos jovens solteiros que se matriculam no curso de Ciências Sociais.

Tabela D – Filhos

filhos

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	não	28	71,8%	75,7%	75,7%
	sim/1	8	20,5%	21,6%	97,3%
	sim/3	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Observamos um percentual de 71,8% dos estudantes não tinham filhos à época da pesquisa, para 20,5% que declararam terem apenas 1 (um) filho (a) e, para os que declararam terem 3 (três) filhos(as) em apenas 2,6% deles. Dado esse que corrobora com os anteriores sobre a taxa de estudantes adultos jovens solteiros que pode nos indicar ainda estarem nesse período de investimentos na sua formação acadêmico/profissional.

Tabela E – Etnia

etnia

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	branca	9	23,1%	25,0%	25,0%
	preta	6	15,4%	16,7%	41,7%
	parda	18	46,2%	50,0%	91,7%
	amarela	1	2,6%	2,8%	94,4%
	indígena	1	2,6%	2,8%	97,2%
	quilombola	1	2,6%	2,8%	100,0%
Missing	.	3	7,7%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Perguntados sobre qual grupo étnico se identificavam os estudantes que se declararam pardos foi de 46,2%, e de 23,1% que se declararam brancos e de 15,4% para os que se declaram negros. Dados esses interessantes quando verificamos através do recorte étnico uma predominância de estudantes pardos e/ou negros, algo que podemos atribuir ao perfil do curso, na modalidade licenciatura e ao status atrelado ao mesmo tendo como base a teoria bourdieusiana utilizada nesta pesquisa no que tange ao recorte de subclasses. Outro dado relevante é de apenas 2,6% dos estudantes de origem indígena e quilombola que nos leva a pensar sobre as questões que versam sobre o acesso ao ensino superior desses grupos sociais, bem como a política de cotas estabelecidas para o ingresso desses grupos de estudantes em cursos de ensino superior.

Tabela F – Escolaridade Paterna e Materna

		escolaridade_paterna			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	sem escolaridade	5	12,8%	13,9%	13,9%
	ensino fundamental incompleto	7	17,9%	19,4%	33,3%
	ensino fundamental completo	6	15,4%	16,7%	50,0%
	ensino médio incompleto	6	15,4%	16,7%	66,7%
	ensino médio completo	4	10,3%	11,1%	77,8%
	ensino superior incompleto	2	5,1%	5,6%	83,3%
	ensino superior completo	4	10,3%	11,1%	94,4%
	não soube informar	2	5,1%	5,6%	100,0%
Missing	.	3	7,7%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Em relação ao nível de escolaridade paterna obtivemos que 17,9% tinham apenas o ensino fundamental incompleto, para 15,4% que possuíam o ensino fundamental completo e os mesmos 15,4% o ensino médio incompleto e, de 12,8% sem escolaridade. Podemos entender que, em relação aos seus pais, estes jovens estão tendo a oportunidade de cursar uma graduação.

		escolaridade_materna			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	sem escolaridade	1	2,6%	2,7%	2,7%
	ensino fundamental incompleto	9	23,1%	24,3%	27,0%
	ensino fundamental completo	8	20,5%	21,6%	48,6%
	ensino médio incompleto	3	7,7%	8,1%	56,8%
	ensino médio completo	9	23,1%	24,3%	81,1%
	ensino superior incompleto	1	2,6%	2,7%	83,8%
	ensino superior completo	5	12,8%	13,5%	97,3%
	pós graduação mestrado ou doutorado	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Para a escolaridade materna os dados nos mostram 23,1 % possuem nível fundamental incompleto e os mesmos 23,1% com o ensino médio completo, acompanhado de 20,5% com ensino fundamental completo. A escolaridade feminina se diferencia um pouco em relação a masculina, mas ambas se encontram com um maior nível de escolaridade no ensino fundamental. Podemos perceber, de acordo com o conceito de classe social utilizado nesta pesquisa, um recorte de classe social nas camadas mais baixas da pirâmide e, que por sua vez possuem um baixo capital cultural e escolar agregado de origem familiar.

No que se refere ao capital cultural recebido da família, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante desse capital dessas famílias de que provêm esses estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 15% deles são

oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até as séries do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação, em detrimento do que seus pais conseguiram finalizar. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução no ensino médio.

Tabela G – Renda Familiar

		renda_familiar			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	de 781 a 1.300	11	28,2%	29,7%	29,7%
	de 1.301 a 1.820	9	23,1%	24,3%	54,1%
	de 1.821 a 2.600	10	25,6%	27,0%	81,1%
	de 2.601 a 3.900	2	5,1%	5,4%	86,5%
	de 3.901 a 5.200	2	5,1%	5,4%	91,9%
	mais de 6.501	3	7,7%	8,1%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Tendo como base de análise o salário mínimo da época em que a pesquisa foi realizada, este estava em R\$ 998,00. Podemos verificar que 28,2% dos estudantes tinham renda familiar entre R\$ 781,00 e R\$ 1.300,00, ou seja, em torno de 1 (um) salário mínimo alocando-os na classe média baixa. E para 25,6% a renda familiar girava em torno de R\$ 1.821,00 e R\$ 2.600,00, ou seja, por volta de 2 (dois) salários mínimos. A quantidade de estudantes nas faixas de renda média e alta apresentam um valor muito baixo de ingressos dessa faixa de renda em detrimento do grande percentual de estudantes oriundos de famílias de baixa renda, cujo acesso ao capital cultural e econômico é restrito, dificultado ou inacessível, bem como ao consumo de bens e serviços.

Tabela H – Onde cursou o Ensino Fundamental

		cursou_ensino_fundamental			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	integralmente em escola pública	19	48,7%	51,4%	51,4%
	integralmente em escola particular	8	20,5%	21,6%	73,0%
	maior parte na escola pública	5	12,8%	13,5%	86,5%
	maior parte na escola particular	4	10,3%	10,8%	97,3%
	em escolas comunitárias/cnec	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

No questionário perguntamos onde os licenciandos tinham realizado seus estudos referentes ao ensino fundamental e 48,7% informaram terem cursados o ensino fundamental integralmente em escola pública, para 20,5% que estudaram integralmente em escola particular. Corroborando, assim, com os dados de renda nas faixas mais baixas da população. E se somados aos 12,8% que informaram terem cursado a maior parte do ensino fundamental na rede pública temos uma prevalência de estudantes oriundos do sistema público de ensino nessa etapa dos estudos básicos.

Tabela I – Onde cursou o Ensino Médio

curso_ensino_médio

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido integralmente em escola pública	24	61,5%	64,9%	64,9%
integralmente em escola particular	4	10,3%	10,8%	75,7%
maior parte na escola pública	7	17,9%	18,9%	94,6%
maior parte na escola particular	1	2,6%	2,7%	97,3%
em escolas comunitárias/cnec	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing .	2	5,1%		
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Para a pergunta relativa em que rede de ensino os licenciandos tinham realizado os seus estudos referentes ao ensino médio, 61,5% responderam que foi integralmente em escola pública. Esse dado nos apresenta um valor majoritário e expressivo de estudantes egressos da rede pública de ensino que podemos, também, correlacionar com a política de cotas/vagas em cursos de licenciatura no período noturno destinadas a essa parcela da população.

Tabela J – Turno em que cursou o Ensino Médio

turno_ensino_médio

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido todo diurno	22	56,4%	59,5%	59,5%
todo noturno	8	20,5%	21,6%	81,1%
maior parte diurno	4	10,3%	10,8%	91,9%
maior parte noturno	2	5,1%	5,4%	97,3%
integral	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing .	2	5,1%		
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Em relação ainda aos estudos no ensino médio perguntamos em que horário os indivíduos realizaram seus estudos e 56,4% cursaram o ensino médio no período diurno e outros 20,5% cursaram todo o ensino médio no período noturno. Em princípio, não indica que estes estudantes estavam realizando algum tipo de trabalho remunerado e que para isso necessitassem de estudar no período noturno.

Tabela K – ENEM/Vestibular

quantos_enem_vestibular

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido uma vez	12	30,8%	32,4%	32,4%
duas vezes	11	28,2%	29,7%	62,2%
três vezes	7	17,9%	18,9%	81,1%
quatro vezes ou mais	7	17,9%	18,9%	100,0%
Missing .	2	5,1%		
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Perguntados sobre a quantidade de Exames Nacionais do Ensino Médio – ENEM (principal forma de ingresso no ensino superior em nosso país) que realizaram e obtivemos que para 30,8% uma vez foi suficiente para conseguir obter a pontuação exigida para ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Já para 28,2% foram necessárias realizarem duas provas do exame para conseguirem pontuação de ingresso no curso.

Tabela L – Motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Sociais

motivo_escolha_licenciatura_ciencias_sociais

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	1	2,6%	2,6%	2,6%
.	1	2,6%	2,6%	5,1%
afinidade com a Sociologia	1	2,6%	2,6%	7,7%
conversas com colegas	4	10,3%	10,3%	17,9%
influencia professor de filosofia no ensino medio	1	2,6%	2,6%	20,5%
interesse em politica e movimentos sociais	1	2,6%	2,6%	23,1%
interesse pela Sociologia	1	2,6%	2,6%	25,6%
interesse pessoal pela profissao de professor	12	30,8%	30,8%	56,4%
melhores possibilidades no mercado de trabalho	1	2,6%	2,6%	59,0%
possibilidade de conciliar o curso com o trabalho	2	5,1%	5,1%	64,1%
possibilidade de poder contribuir com a sociedade	11	28,2%	28,2%	92,3%
primeira opcao de formacao	1	2,6%	2,6%	94,9%
resultado teste vocacional	1	2,6%	2,6%	97,4%
suprir curiosidade	1	2,6%	2,6%	100,0%
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Outra pergunta do questionário versava sobre o motivo pelo qual os indivíduos participantes da pesquisa escolherem o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Dos 39 respondentes 30,8%% assinalaram o item que continha que o a opção “interesse pessoal pela

profissão de professor” e para 28,2% no item que continha que o “interesse estava na possibilidade de poder contribuir com a sociedade”. Para 10,3% as conversas que tiveram com amigos/colegas foi o que motivou pela escolha do curso. Para 5,1% a possibilidade de conciliar o trabalho no período diurno com os estudos no curso de graduação no período noturno foi a principal motivação. Podemos perceber que apenas 30,8% assinalaram o item que continha como resposta a busca pela licenciatura com o interesse específico pela profissão docente.

Tabela M – Ciências Sociais como 1ª opção

escolha_ciências_sociais_licenciatura_como_primeira_opção

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido sim	26	66,7%	70,3%	70,3%
não	11	28,2%	29,7%	100,0%
Missing .	2	5,1%		
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Para 26 estudantes o que equivale a 66,7% da amostra, a escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais foi a sua primeira opção. Para 28,2% o equivalente a 11 estudantes respondera que o curso foi escolhido como segunda opção. Para estes últimos podemos cogitar que tinham em vista outro curso, mas não obtiveram pontuação no Enem suficiente e acabaram aproveitando a pontuação para ingresso em Ciências Sociais.

Juntando a esse dado de escolha pelo curso de licenciatura como primeira opção e o dado anterior sobre o interesse pela profissão docente, podemos vislumbrar a ideia de que a busca por um diploma de nível superior pode estar ligada a essa escolha. Uma vez que ingressar no curso abre possibilidades de mobilidade dentro da universidade.

Tabela N – Formação em nível superior anterior

possui_outro_curso_nível_superior

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido não	22	56,4%	62,9%	62,9%
sim mas não conclui	4	10,3%	11,4%	74,3%
sim mas já conclui	9	23,1%	25,7%	100,0%
Missing .	4	10,3%		
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Perguntados se possuíam alguma formação em nível superior anterior a entrada para o curso de Ciências Sociais 56,4% responderam que não possuíam formação anterior em nível superior o que equivale a 22 (vinte e dois estudantes). Para 23,1% que responderam que possuíam formação em nível superior concluída totalizando 9 (nove estudantes) e para 10,3% dos estudantes o que equivale a 4 (quatro indivíduos) já tinham entrado em um curso de graduação, mas que não conseguiram finalizá-lo, o curso de licenciatura se enquadra como aquisição de conhecimentos em outra área e que possibilitaria adentrar a um outro mercado de trabalho que à época vislumbrava a abertura de vagas de trabalho nas escolas regulares com as turmas de ensino médio.

Tabela O – Curso de graduação finalizado ou concluído anteriormente

		qual_foi_o_curso			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido		24	61,5%	61,5%	61,5%
	administracao	1	2,6%	2,6%	64,1%
	concluido Letras	1	2,6%	2,6%	66,7%
	concluido administracao	1	2,6%	2,6%	69,2%
	concluido bacharel Ciencias Sociais	1	2,6%	2,6%	71,8%
	concluido comunicacao social	1	2,6%	2,6%	74,4%
	concluido licenciatura em Filosofia	2	5,1%	5,1%	79,5%
	concluido licenciatura em Geografia	1	2,6%	2,6%	82,1%
	licenciatura em Historia	1	2,6%	2,6%	84,6%
	nao concluido	2	5,1%	5,1%	89,7%
	nao concluido Licenciatura em Historia	1	2,6%	2,6%	92,3%
	nao concluido economia	1	2,6%	2,6%	94,9%
	nao concluido historia e enfermagem	1	2,6%	2,6%	97,4%
	tecnico ambiental e seguranca do trabalh	1	2,6%	2,6%	100,0%
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Perguntamos aos que informaram terem concluído cursos de graduação, dos quais 9 (nove) estudantes se estavam nessa condição, e quais seriam esses cursos, foram listados os cursos de Letras, Administração, Ciências Sociais na modalidade Bacharelado, Comunicação Social, Filosofia, Geografia e História na modalidade Licenciatura.

Podemos levantar a suposição que para os que possuíam formação em Filosofia, História e Geografia obter o diploma de Ciências Sociais na modalidade Licenciatura, poderia oportunizar mais horas aulas nas escolas em que estivessem ou pretendiam atuar, ocupando, assim, as vagas que porventura surgirem com a disciplina de Sociologia.

No caso do estudante que já possuía a formação de bacharel em Ciências Sociais, realizar a complementação da formação com a licenciatura possibilitará ampliar suas oportunidades de conseguir ocupar vagas como professor no ensino médio.

Para 6 (seis) outros estudantes, estes nos informaram sobre os cursos de graduação não concluídos, dos quais foram listados a licenciatura em História, em Economia, bem como graduação em Enfermagem. Um estudante nos listou possuir curso em nível de tecnólogo em técnico ambiental e Segurança do Trabalho.

Tabela P – Atividade remunerada

		atividade_remunerada			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	não	15	38,5%	40,5%	40,5%
	sim/de 261 a 780	7	17,9%	18,9%	59,5%
	sim/de 781 a 1.300	11	28,2%	29,7%	89,2%
	sim/de 1.301 a 1.820	1	2,6%	2,7%	91,9%
	sim/de 1.821 a 2.600	2	5,1%	5,4%	97,3%
	sim/de 2.601 a 3.900	1	2,6%	2,7%	100,0%
Missing	.	2	5,1%		
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Foram perguntados sobre estar realizando atividade remunerada durante o processo de formação na graduação onde 38,5% informaram não estar realizando nenhum tipo de atividade remunerada e para 28,2% estavam em atividade remunerada com valores que estavam em torno de um salário mínimo da época da realização da pesquisa. para 17,9% a atividade remunerada que estavam realizando tinham ganhos abaixo de um salário mínimo, o que podemos correlacionar com alguma atividade em programas acadêmicos direcionados à docência que possuíam à época valores equivalentes.

Tabela Q – O que os estudantes esperam do curso de Licenciatura

		o_que_espera_do_curso_licenciatura			
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	.	1	2,6%	2,6%	2,6%
	.	1	2,6%	2,6%	5,1%
	aquisicao de cultura geral ampla	4	10,3%	10,3%	15,4%
	conhecimentos q permitem compreender melhor a vida	3	7,7%	7,7%	23,1%
	diploma de curso superior	3	7,7%	7,7%	30,8%
	formacao academico profissional para o trabalho	19	48,7%	48,7%	79,5%
	formacao para a atividade pedagogica	5	12,8%	12,8%	92,3%
	formacao teorica voltada para a pesquisa	3	7,7%	7,7%	100,0%
Total		39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Uma pergunta que poderia ser respondida facilmente quando se está em curso de licenciatura, ou seja, que ao final possa atuar como docente nas escolas da educação básica em turmas de ensino médio nas disciplinas de Sociologia. Mas como resposta à pergunta o que esperavam os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais, dos 39 estudantes respondentes um total de 48,7% o que equivale a 19 (dezenove) estudantes, marcaram que esperavam ter a formação acadêmico profissional para o trabalho. Para a opção que tinha como resposta a formação para a atividade pedagógica obtivemos apenas 12,8% dos estudantes que

equivale a 5 (cinco) desses indivíduos. E para 10,3% dos estudantes tinham como expectativa a aquisição de cultura geral ampla para a vida.

Entendemos com esses percentuais que um diploma de nível superior poderia ofertá-los algum grau de instrução que poderiam utilizar no mercado de trabalho mais generalizado do que propriamente atuarem enquanto docentes nas escolas com as turmas de ensino médio.

Tabela R – Participação em programa de incentivo à docência

participou_programa_incentivo_à_docência

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	1	2,6%	2,6%	2,6%
.	1	2,6%	2,6%	5,1%
nao	24	61,5%	61,5%	66,7%
nao/probex	1	2,6%	2,6%	69,2%
sim/pibid	11	28,2%	28,2%	97,4%
sim/pibid e prolicen	1	2,6%	2,6%	100,0%
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Esta pergunta versava sobre a participação dos estudantes, durante o período de formação na graduação, em programas acadêmicos voltados para a docência. Observamos que 61,5% dos estudantes, o equivalente a 24 (vinte e quatro) indivíduos, responderam que não participaram de nenhum programa acadêmico destinado para a docência. Outros 28,2% equivalente a 11 (onze) estudantes informaram ter participado no Programa Pibid. Apenas 1 (um) estudante informou ter participado tanto do Pibid quanto do Prolicen.

Podemos considerar um número baixo de participações em programas e projetos voltados à licenciatura pois que seria um momento à mais de aquisição de conhecimento e experiências para a atuação do futuro professor. Sem contar que os programas possibilitam maiores aprendizagens de pesquisas e formação, além de estimular o interesse pela docência. Não houve relato de nenhum estudante ter participado do programa Residência Pedagógica que até onde ficamos informados à época, este programa não havia sido implantado no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Tabela S – Participação em Evento acadêmico destinado à docência

	Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	1	2,6%	2,6%	2,6%
?	1	2,6%	2,6%	5,1%
nao	24	61,5%	61,5%	69,2%
sim	2	5,1%	5,1%	74,4%
sim/abecs, simposios e mesas redo	1	2,6%	2,6%	76,9%
sim/coipesu, conedu	1	2,6%	2,6%	79,5%
sim/congresso area de educacao	1	2,6%	2,6%	82,1%
sim/enid	5	12,8%	12,8%	94,9%
sim/enid e outros	1	2,6%	2,6%	97,4%
sim/golpe e educacao democratica	1	2,6%	2,6%	100,0%
Total	39	100,0%		

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, 2023.

Perguntamos aos estudantes sobre a participação em eventos acadêmicos voltados para a docência e dos 39 respondentes da pesquisa, 61,5% dos estudantes não participaram de nenhum evento que estivesse direcionado à docência. Para 12,8% que participaram de algum evento direcionado à docência houve destaque para o Enid (Encontro de Iniciação à Docência). É um evento anual promovido pela Pró Reitoria de Graduação, em que os participantes dos Programas Acadêmicos da graduação têm a oportunidade de apresentar as pesquisas, os estudos e os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano pela comunidade acadêmica.

Esse evento tem como objetivo socializar as atividades dos programas vinculados à Coordenação de Programas e de Projetos Acadêmicos - CPPA/PRG das Monitoria, do Programa de Apoio às Licenciaturas - PROLICEN, do Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas - ProTut e do Programa de Educação Tutorial - PET, sob a responsabilidade de docentes dos Campi I, II, III e IV da Universidade Federal da Paraíba. E os demais eventos que foram informados pelos estudantes respondentes da pesquisa são eventos promovidos pelo Centro de Educação.

Tais dados demonstram o quão estão distantes de espaços e fóruns de pesquisas voltados à formação na docência e demonstram, também, a ausência da licenciatura como promotora de espaços de debates acadêmicos voltados para questões educacionais que envolvem a formação do futuro docente.

Podemos estabelecer como perfil dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais que participaram dessa pesquisa no que abrange o interesse relativo à busca pelo curso é heterogêneo, com um percentual similar entre mulheres e homens matriculados, com idades médias em torno de 22 a 30 anos. Em sua maioria, solteiros e sem filhos, que se declararam pardos e/ou negros com percentuais atingindo valores acima de 45% desses estudantes.

São oriundos de famílias com rendas que variam de um a dois salários mínimos e, que os pais possuíam escolaridades que estavam entre o ensino fundamental incompleto e o ensino

médio incompleto para a escolaridade paterna e, destacamos que 12% sendo analfabetos. Para a escolaridade materna, a variação estava centrada com a formação no ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

São majoritariamente estudantes oriundos de escolas públicas, que estudaram no período diurno nessa etapa de ensino e, que para conseguir a pontuação suficiente para ingresso na universidade realizaram mais de uma prova do Enem. Para mais de 30% desses estudantes a busca pela licenciatura estava atrelada a um interesse objetivo e direto pela profissão docente e, que a licenciatura em Ciências Sociais foi a sua primeira opção de curso para ingressar na universidade.

Para 56% dos estudantes respondentes dessa pesquisa, essa é a sua primeira formação em nível superior e, para 48% deles esse curso possibilitaria uma formação acadêmica profissional direcionada ao trabalho generalizado, o que foge do objetivo da licenciatura que é a formação para o trabalho docente. Apenas 28% dos estudantes responderam ter atividade remunerada, com valores acima de um salário mínimo da época, no momento da realização dessa pesquisa, o que podemos pensar sobre a ideia difundida de que um curso de licenciatura ofertado no período noturno terá uma procura maior por parte dos indivíduos que trabalham no período diurno.

A grande maioria dos estudantes respondentes, mais de 60% deles, não participou de nenhum programa de incentivo à docência e/ou de eventos correlacionados, o que entendemos como um ponto frágil dentro do processo de formação de futuros professores (as), bem como no processo de aquisição de um *habitus* profissional docente.

4.3 – ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS – A CONSTRUÇÃO DE SI

Ressaltamos que os memoriais foram confeccionados e recebidos para compor os dados para a presente pesquisa no período que antecedeu o que ficou conhecido como o período da Pandemia de Covid 19 no Brasil e no mundo. Os relatos versam sobre as trajetórias sociais e escolares dos indivíduos que se dispuseram a contribuir com a pesquisa e, seu conteúdo retrata a realidade que até aquele momento tais estudantes tinham e estavam vivenciando. Os memoriais foram recebidos entre os períodos letivos da graduação entre 2018.1 e 2019.2, tendo como campo de pesquisa as disciplinas de Estágio Supervisionado que foram ofertadas durante esses períodos.

Para a análise das narrativas contidas nos memoriais utilizamos a análise temática como propõe Riessman (2008) onde o conteúdo do texto ganha ênfase, “o que” se torna o principal

da nossa análise e, conseguimos com isso unir várias histórias que organizadas por temas, ou seja, elementos temáticos comuns aos vários indivíduos que participaram da pesquisa.

Foram contabilizados 21 (vinte e um) textos recebidos ao final da pesquisa. O primeiro momento da análise realizamos uma leitura prévia dos textos e, em seguida separados aqueles que continham maiores detalhes e um pouco mais de profundidade nos relatos das trajetórias, por fim foram selecionados 8 (oito) memoriais que traziam em seu conteúdo relatos mais abrangentes, contendo mais detalhes e, com isso sendo possível que realizássemos uma análise mais detalhada. A partir dessa seleção realizamos outra leitura dos textos para, com isso, elaborarmos os eixos temáticos a serem desenvolvidos na análise.

Os eixos temáticos estabelecidos foram os que abordaram as Origens Familiares, Acesso e Permanência na escola básica, Possíveis influências para a escolha pela docência, Escolha pelo curso de Graduação, Permanência na universidade e Perspectivas Futuras.

Na sequência serão apresentadas as falas partindo de cada eixo temático e os memoriais serão apresentados pelos nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora aos estudantes. Optamos por nomeá-los ficticiamente para que seus nomes reais fossem preservados como contido no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que foi entregue e assinado tanto pela pesquisadora quanto pelos indivíduos que se dispuseram a contribuir com a nossa pesquisa doutoral.

Descrever estas experiências é compartilhar situações que todo estudante anseia e teme ao mesmo tempo, momentos muito importantes na vida de um futuro professor, ou seja, trazer à memória tudo o que passou, e tem passado, no processo de formação até a realização da profissão desejada (Estudante Joaquim).

4.3.1 – Estudante Fernanda

Eixo Temático Origem Familiar

Vim de um lar onde meu pai estudou até o 5º ano do fundamental I e minha mãe nunca foi à escola, pois sendo de uma família de agricultores do interior de Sapé tinha que cuidar dos irmãos mais novos enquanto seus pais iam trabalhar no roçado; ela foi alfabetizada em casa pelo irmão mais velho (Estudante Fernanda).

Observamos a origem familiar que vem da zona rural e, como acontece muitas vezes, o acesso a escola, à época dos pais, era difícil e se restringia ao aprendizado de uma mínima escrita e realização de contas mais simples suficiente para a realidade na qual estavam inseridos durante o período da infância. Os indivíduos do sexo masculino até conseguiam ir um pouco além na escolarização das primeiras letras. Já os do sexo feminino estavam, muitas vezes, restritas ao desenvolvimento da aprendizagem das tarefas domésticas consideradas as necessárias para sua condição de mulher na sociedade patriarcal, reforçando, portanto, estágios históricos desiguais da conquista da cidadania feminina numa sociedade letrada/educacional no Brasil (MACHADO; VIEIRA; FIALHO; NUNES, 2023).

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

O fundamental I (do 2º ao 5º ano) estudei em uma escola municipal no centro de Bayeux [...] do 6º ao 8º ano estudei em uma escola estadual no bairro do Sesi/Bayeux [...] como minha família e eu nos mudamos para outro bairro, mais uma vez tive que trocar de escola e no 9º ano comecei a estudar em uma escola estadual no centro de Bayeux. Lá conclui o fundamental II e o ensino médio [...] no ensino médio, o terceiro ano foi o mais marcante na minha trajetória escolar, pois foi o ano de preparação e realização do vestibular. Fiz amizades que duram até hoje. Lembro-me muito das aulas de Português, Biologia e Geografia; eram as aulas que eu mais gostava e aprendia muito. Como eu sempre tive o desejo de fazer um curso superior numa universidade pública no intuito de dar orgulho para meus pais, que infelizmente não tiveram a oportunidade de estudar, decidi fazer o vestibular (na época PSS) (Estudante Fernanda).

De origem social e familiar mais humilde, o acesso à educação formal se deu em escolas públicas que necessitavam ser próximas a sua residência. As condições socioeconômicas também impunham mudanças de residência para adequação da família, o que em consequência acarretava em mudanças de escola, o que fica marcado no relato que foram três escolares diferentes até a conclusão do ensino médio. Percebemos, então, como os elementos familiares agem como princípios da estruturação das experiências formativas onde os indivíduos tentam ampliar sua escolarização para além do que seus pais conseguiram e tiveram a oportunidade.

Observamos que a ideia de cursar o ensino superior como um motivo de orgulho para os pais e, não algo estimado pelo indivíduo, pode ser entendido no que abrange um sentimento

de que alguém na família conseguiu atingir um patamar social mais elevado, motivo então, de orgulho.

Fiz minha inscrição no PSS e comecei a me preparar para as provas. Além de estudar o que os professores ensinavam em sala, minha amiga que também ia fazer o vestibular sugeriu que fizéssemos um cursinho preparatório. Minha mãe conseguiu um cursinho que uma escola privada de Bayeux estava realizando. Na época, custava R\$ 35,00 (valor esse pago com o dinheiro da Bolsa Família) (Estudante Fernanda).

Neste outro trecho do relato da estudante Fernanda podemos constatar as condições socioeconômicas em que o auxílio pago as famílias de baixa renda se faz tão importante para oportunizar acesso a um cursinho pré-vestibular ofertado na rede privada de ensino.

Como já estava com 18 anos e precisava trabalhar, decidi fazer também, no mesmo período, a prova do Senai para conseguir um emprego (Estudante Fernanda).

Vemos aqui a necessidade que a garantia de renda sobrepõe as aspirações de acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo que almeja adentrar a universidade, a estudante Fernanda já possui a preocupação de ter um curso mais acessível e rápido que pudesse garantir uma fonte de renda, até que tenha os resultados das provas para acessar um curso de graduação.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Desde criança sonhava em fazer medicina veterinária, entretanto descobri que aqui na Paraíba o curso não é ofertado em João Pessoa. E aí veio a questão: como vou estudar em uma cidade tão distante? Conclui que não existia a possibilidade, então, achei melhor escolher outro. Em conversa com minha professora de Biologia, relatei minha situação e ela sugeriu que eu tentasse o curso de Ciências Biológicas, pois este curso estudava a natureza e animais – área que eu me identificava. Acatei a sugestão dela e decidi prestar o PSS para Biologia. Entre bacharelado e licenciatura, escolhi a

licenciatura, pois, considerava que a área docência era mais ‘fácil’ de conseguir emprego (Estudante Fernanda).

A vontade de cursar medicina veterinária esbarra na questão das distâncias e de como se manter financeiramente longe da família. Muitos estudantes, e nesse caso a Fernanda, acabam desistindo de tentar entrar em tais cursos e “aceitam” outra opção mais próximo de casa. Mas qual seria essa outra opção, se meu desejo era medicina veterinária? A resposta veio “de fora” não de uma vontade intrínseca, mas da necessidade de que precisa entrar em algum curso. A escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas estava atrelada a ideia de que conseguiria trabalho mais rápido e/ou facilmente pois escolas existem em grandes quantidades.

Levando em consideração a necessidade quase que imediata de ter um trabalho remunerado, além da inscrição no vestibular para concorrer a uma vaga na universidade, a estudante Fernanda também se inscreve para concorrer em uma vaga para um curso técnico profissionalizante que tem menor tempo de duração e que ao mesmo tempo encaminha seus participantes aos estágios remunerados durante a realização do curso.

Em 2011 – ano de conclusão do ensino médio – realizei a prova do Senai (para o curso profissionalizante de Assistente de gerenciamento de obras) e do PSS (Ciências Biológicas – licenciatura). Para minha surpresa, passei em ambas as seleções. Fiquei feliz, porém, preocupada porque o curso de Ciências Biológicas era diurno e o curso do profissionalizante era durante a tarde e pela manhã o estudante iria para o estágio. Foi nesse período que a universidade entrou numa longa greve, cujo tempo de duração me possibilitou concluir o curso no Senai (Estudante Fernanda).

Sendo assim, ela realiza as provas e descrente do seu potencial, se surpreende de ter conseguido passar para os dois cursos pleiteados, mas novamente surge a questão da necessidade financeira e, o curso que mais rápido poderia atender as suas necessidades é o curso técnico profissionalizante. Devido uma greve na universidade pública, ao comum e corriqueiro devido as muitas questões problemáticas que incidem sobre o ensino público no nosso país, a dúvida se resolve e a estudante, enfim tem seu dilema respondido, cursando e finalizando o seu curso profissionalizante, sem que para isso tenha que abrir mão da vaga em um curso de nível superior.

Ingressei em 2012.2. Apesar de achar muito interessante as disciplinas, não me identifiquei com o curso; tive problemas com alguns professores; não consegui me enturmar com os demais discente; não conseguia aprender o conteúdo; enfim, percebi que o curso não era bem o que eu queria para minha vida. Fiz até o segundo período e em 2013 decidi trancar o curso e tentar outro. Como o PSS havia acabado, me inscrevi no Enem. No final desse mesmo ano fiz a prova e na inscrição para o SISU apareceu outro dilema: qual curso tentarei agora? Conversando com minha prima, que na época cursava Pedagogia na UFPB, me interessei bastante pelo curso e decidi tentar. Mas tinha a segunda opção e foi aí que descobri Ciências Sociais. Nunca havia ouvido falar, mas como era um curso compatível com minha pontuação, considerei necessário pesquisar sobre ele. O que me chamou a atenção foi o curso ser definido enquanto o estudo da sociedade e dos problemas existentes nela (Estudante Fernanda).

Enfim, a sonhada vaga no ensino superior se concretiza, mas o curso não atende as expectativas. Como queria ter feito Medicina Veterinária, se inscreve para Ciências Biológicas onde acreditava ser uma área equivalente ou próxima devido parte desse curso voltar-se para os estudos sobre os animais, mas na prática a realidade é bem diferente. Se faz novamente a pergunta sobre qual curso inscrever em nova tentativa de encontrar algo que se “encaixe” em seu ideário de vida. Outra vez, recorre a experiência de outra pessoa com o intuito de que “se minha amiga está gostando do curso, eu também poderia gostar”.

Achei muito interessante e me empolguei. Como sempre fui muito revoltada com a sociedade e odiava as injustiças sociais que presenciava, identifiquei em Ciências Sociais um curso que fosse mais a ‘minha cara’. Pronto! Já tinha minhas duas opções: Pedagogia e Ciências Sociais. A escolha da licenciatura foi a mesma do curso anterior: por achar que seria mais ‘fácil’ conseguir emprego’ [...] fiquei muito feliz, pois aquela era minha segunda chance de entrar na universidade. Ingressei em 2014.1 (Estudante Fernanda).

Na tentativa de encontrar outro curso ao qual pudesse se adequar, surgiu a Pedagogia por influência da prima e a busca por uma segunda opção, caso a primeira não desse certo. Aparece o curso de Ciências Sociais totalmente desconhecido pela estudante Fernanda à época, que por necessitar de uma menor pontuação para concorrer a uma vaga, se torna viável como alternativa a sua pontuação. No relato a estudante fala sobre “se empolgar” com a ideia passada pelo

manual do PSS acerca do que se tratava o curso de Ciências Sociais como estudo da sociedade e de seus problemas e, se identifica, pois suas vivências enquanto estudante oriunda da rede pública e de família com faixa de renda na classe mais baixa, retoma todo um sentimento guardado de revolta e exclusão social.

Novamente é relatada que a escolha pela modalidade licenciatura se dá pela ideia concebida de que seria “mais fácil” conseguir trabalho como professora. Surge, então, o que considera sua segunda chance de entrar na universidade, com o ideário de que entrar seria o mais difícil.

Eixo Temático Permanência na universidade

Passada a etapa de provas e resultados, a estudante Fernanda ingressa novamente na universidade e dessa vez para o curso de Ciências Sociais na modalidade Licenciatura. Com o curso técnico profissionalizante que fez anteriormente, estava trabalhando como recepcionista e cursando as aulas da graduação no período noturno, horário no qual o curso de Ciências Sociais Licenciatura é ofertado na UFPB.

Algo comum e recorrente para muitos estudantes oriundos de classes mais baixas com famílias com renda mínima é a permanência na universidade, com a necessidade de garantia de renda para se manter estudando, muitos estudantes precisam trabalhar no período diurno e estudar no período noturno, mas essa necessidade acaba restringindo os estudantes em participar, mais efetivamente, das atividades acadêmicas.

No ano de 2016 percebi que não iria aguentar a rotina de trabalho e estudos até porque estava trabalhando em uma área que não tinha nada a ver com o que eu estava aprendendo no curso (recepcionista). Em junho entrei de férias e no retorno fui demitida. Fiquei um pouco aflita porque precisava de dinheiro, mas também precisava ter tempo para estudar. Foi aí que em agosto do mesmo ano surgiu a oportunidade da prova do Pibid. Vi no Pibid a oportunidade para conseguir me manter financeiramente, atuar na minha área e estudar. Fiz a prova e passei (Estudante Fernanda).

Mas, conciliar o trabalho durante o dia e os estudos a noite estava se tornando muito cansativo e desgastante, bem como impossibilitando uma dedicação maior aos estudos devido

ao pouco tempo disponível em sua rotina. Dois anos após sua entrada no curso se vê sem trabalho e precisando conseguir algo que possa suprir essa necessidade e que haja uma conciliação com os estudos. O Programa Pibid que tem como um de seus principais objetivos o incentivo à docência, aparece como uma opção que ao mesmo tempo irá garantir uma renda e oportunizar horário e atividades que serão destinadas aos seus estudos da graduação.

[...] foi através do Pibid que tive meu primeiro contato com o ambiente escolar, com a dinâmica em sala de aula, além de aprender muito nos encontros semanais na universidade com os coordenadores do projeto. Também tive a oportunidade de participar de eventos como Seminários Pibid, Mostra das profissões e do Enid (evento onde os pibidianos expõem trabalhos de pesquisa realizados na escola); participei de dois Enid's e conquistei dois prêmios de melhor trabalho juntamente com meus companheiros e companheiras de projeto. Atuei no Pibid de outubro/2016 a fevereiro/2018 (Estudante Fernanda).

Com a entrada no Programa Pibid como bolsista, uma das preocupações que eram relacionadas a obter uma fonte de renda é amenizada e, a oportunidade de dedicar-se somente aos estudos é possibilitada. O incremento de conhecimento e experiência que o Pibid proporciona modifica e amplia os horizontes dos estudantes, e estes, se percebem e podem experienciar o ensino e a pesquisa, com a oportunidade de produzir e apresentar seus resultados de pesquisa realizadas nas escolas em que estão acompanhando as aulas e os professores de Sociologia em suas rotinas de trabalho docente.

Eixo Temático Perspectivas futuras

Devido as mudanças do Pibid em 2018, não pude continuar. Esse momento foi mais uma vez preocupante para mim, pois precisava trabalhar. Então resolvi tentar entrar em algum projeto de extensão com bolsa. Participei da seleção de 3 projetos, mas sem sucesso. Já estava bem desanimada. Foi quando apareceu duas vagas para voluntário num projeto de extensão do curso de Terapia Ocupacional com o tema violência [...] entrei em contato com a professora coordenadora do projeto e perguntei se havia vaga para bolsista, ela disse que não, mas que a bolsista se formaria em junho e ela faria

nova seleção. Resolvi entrar como voluntária e tentar a bolsa assim que a discente saísse (Estudante Fernanda).

Com as modificações que aconteceram em 2018 no Programa Pibid¹ sua participação como bolsista se encerra e a preocupação relativa as questões de onde obter alguma renda sem ter que abandonar as atividades acadêmicas ressurgem novamente. A busca de projetos em que pudesse concorrer a alguma bolsa são poucas, especificamente para o curso de licenciatura em Ciências Sociais. O caminho escolhido foi concorrer em outros cursos por vagas que o estudante de Ciências Sociais pudesse ser incluído nas pesquisas.

Bem, entrei em maio e em julho fiquei com a bolsa. As atividades eram na terça pela manhã fazíamos recreio dirigido com as crianças numa escola municipal localizada nos Bancários e a tarde nos reuníamos na UFPB para conversarmos sobre o projeto e as próximas atividades; na quarta-feira, auxiliava a professora na sua pesquisa de doutorado voltada para o tema de violência de gênero entre as crianças, na escolinha da UFPB pela manhã. Esse projeto me ajudou não apenas financeiramente, mas também na minha formação como pesquisadora – até porque aprendi no curso que professor também é pesquisador (Estudante Fernanda).

A oportunidade surgiu em um projeto fora da área das Ciências Sociais, mas com uma temática comum e em um ambiente escolar. As questões financeiras foram amenizadas e a oportunidade de participar como colaboradora de uma pesquisa de campo, de um projeto de doutorado de uma professora da universidade, amplia os horizontes de possibilidades que podem ser realizadas por um docente.

Agora estou no último período, fazendo meu TCC para defender no próximo mês e cursando mais quatro disciplinas. Não consegui emprego nesse período e pretendo fazer o concurso do estado para professores que acontecerá nesse ano de 2019. Para ser bem sincera, não estou muito esperançosa com o meu futuro como docente de Sociologia, devido esse contexto político brasileiro que estamos vivendo que tanto desvaloriza os docentes, principalmente os de Sociologia (Estudante Fernanda).

Vale ressaltar que esta pesquisa de campo foi realizada entre os períodos letivos de 2018.1 e 2019.2, um pouco antes do período de decretação da Pandemia de Covid 19, na verdade nem tínhamos a remota ideia do que estava por vir, e a preocupação relativa ao futuro no Brasil com os rumos políticos que estavam sendo vislumbrados, trazia para os estudantes muita apreensão sobre novas oportunidades para o exercício da docência.

Como as expectativas relativas as oportunidades direcionadas para atuação como professor de Sociologia estavam bem desanimadoras, a estudante Fernanda relata que tinha em mente outros caminhos que poderiam servir, caso se confirmasse, as dificuldades em conseguir trabalho com Ciências Sociais.

Como precisamos sempre ter uma segunda opção, ano passado fiz o Enem novamente e consegui uma vaga para Pedagogia – Educação do Campo, que irei começar em 2019.1 – assim que concluir o curso de Ciências Sociais já vou ingressar na minha segunda graduação. Mas vejo nesse concurso uma grande oportunidade para me estabelecer como professora; e caso não der certo, investirei na minha segunda graduação. Mas não desistirei da profissão de professora, pois apesar das dificuldades existentes como desvalorização e salário baixo, acredito que só através da educação construiremos indivíduos capazes de mudar não apenas sua realidade, mas também contribuir com as mudanças necessárias para uma sociedade justa e igualitária para todos e todas (Estudante Fernanda).

Como podemos observar pelos relatos apresentados sobre a trajetória da estudante Fernanda o ideário de obter um diploma de curso em nível superior como o caminho para conseguir uma mudança de vida e oportunidade de se obter uma remuneração mais elevada, se mostra incompatível, pelo menos até o momento em que nos apresentou seu relato. A necessidade de garantia de subsistência faz parte do cotidiano de todos nós, manter-se na universidade foi um desafio até o fim da graduação e, as incertezas de futuro com a formação que está prestes a concluir ainda acarreta a necessidade de buscar alternativas que sejam viáveis a curto prazo sem sair da grande área de atuação como professora. Dentro do que tem podido vislumbrar para um futuro próximo, atuar enquanto pedagoga está mais acessível do que atuar enquanto professora de Sociologia.

4.3.2 – Estudante Joana

Eixo Temático Origem Familiar

Meu pai operário metalúrgico [...], minha mãe costurava e bordava para complementar a renda. Minha mãe morou até os 15 anos no sítio com sua família. Ela conta que desde os sete tirava água de poço e fazia as tarefas de casa. Ela e meus tios caminhavam por sete quilômetros para chegar até a escola. Ela gostaria de ter continuado os estudos, mas só tinha até a quarta série na região. Meu pai também começou a trabalhar com sete anos vendendo frutas e também fez até o quarto ano primário (Estudante Joana).

A realidade de muitas famílias brasileiras e nordestinas se apresenta nesse relato da estudante Joana onde as crianças que morava na zona rural tinham suas “obrigações” a serem cumpridas diariamente para com suas famílias, na maioria das vezes, para as meninas com o trabalho doméstico e para os meninos o cultivo e venda dos produtos produzidos em seus sítios. O estudo, para a maioria dos casos, acontecia até a série que era ofertada nos grupos escolares que atendiam a região em que moravam e tinham como realizar esse deslocamento sem grandes custos ou demandando grandes períodos do dia.

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

Com seis anos, ingressei na pré-escola em uma escolinha no salão da igreja São Pedro, localizada no bairro. No ano seguinte, comecei o primário em uma escola pública [...] a escola, onde estudou também um de meus irmãos, está a pouco mais de um quilometro da casa de minha mãe [...] eu gostava de estudar. Meus irmãos mais velhos me inspiram muito. Quando estava na oitava série, um professor de Física, me falou que era possível conseguir uma bolsa de estudos na escola particular em que ele lecionava. Uma escola salesiana. Consegui 50% de desconto, mas meus pais não podiam pagar. Ele me colocou em contato com um professor de matemática da escola, José Portes, que tinha uma livraria e papelaria. Ele me propôs trabalhar no período da tarde e aos sábados e o salário seria exatamente o valor de meia mensalidade. Aceitei. Essa era uma escola no centro da cidade. Minha vida mudou muito, pois tinha que ir de ônibus para a escola e de lá ir direto para a loja (Estudante Joana).

Observamos aqui um relato que nos traz novamente a necessidade de conseguir um trabalho remunerado para ter acesso a uma escola com melhores condições de ensino e de infraestrutura. Mesmo a estudante tendo que realizar seu deslocamento de transporte público de sua casa para a escola e logo após o término das aulas seguir para um emprego de meio período em que com o salário recebido será destinado ao pagamento da meia bolsa que conseguiu em uma escola da rede privada.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Escolhi o curso de licenciatura por ser o único oferecido no período noturno e poderia conciliar com o trabalho. A docência me causava um pouco de medo por tamanha responsabilidade. O processo de formação na escola é muito delicado e decisivo para muitas crianças e jovens (Estudante Joana).

A escolha por um curso de licenciatura se fez por sua oferta ser no período noturno. Com a necessidade de se manter trabalhando essa se torna, em tese, a alternativa mais viável almejada pela estudante, algo que acontece com frequência com muitos estudantes oriundos da escola pública e/ou de família com uma renda baixa. Aparece, nesse relato, a preocupação e o receio relativo ao exercício da docência no que abrange as questões sobre a grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e a importância que o acesso à educação tem para muitas famílias de baixa renda.

Eixo Temático Permanência na universidade

Entrei no curso em 2015, ano que meu filho nasceu. Tranquei o curso por dois semestres. Minha mãe e meu companheiro ajudaram muito para eu não desistir mais uma vez de concluir a graduação. Além disso, a existência da brinquedoteca no Centro de Educação foi muito importante. Não conheci nenhuma outra universidade com esse suporte. Minha mãe não mora na cidade e a partir dos dois anos não tinha com quem deixar nos dias em que eu e o pai dele tínhamos aula, então ele ficou várias noites na brinquedoteca (Estudante Joana).

A permanência na universidade é uma questão importante e bem discutida internamente nas universidades públicas, perpassa a questão de acesso aos programas institucionais que oferecem bolsas, bem como pelos programas de incentivo e permanência estudantil com auxílios em forma de moradia e alimentação para uma quantidade grande de estudantes que necessitam desse apoio institucional para seguir seus estudos. Mas, quando abordamos as questões relativas as estudantes-mães, a situação se torna bem mais complicada. Muitas dessas mulheres não conseguem apoio nem familiar nem institucional e, acaba acontecendo uma evasão significativa dos cursos de graduação por não terem com quem deixar seus filhos (as) em segurança para assistir as aulas e/ou participar de programas e projetos acadêmicos.

No relato da estudante percebemos como a simples existência de uma brinquedoteca no centro de educação, local onde estava cursando algumas disciplinas, teve papel crucial em sua permanência no curso e possibilitou seus estudos com um mais de tranquilidade e dedicação.

Fui aprovada no processo de seleção de novos bolsistas no PIBID. Fiquei muito feliz, pois é uma oportunidade de me aproximar mais com a prática docente, além da ajuda financeira. A experiência de observar as aulas de um professor doutor tem sido muito importante para minha formação, contribuindo com ideias de planos de aula e dinâmicas com bons resultados. Todos os bolsistas tem também um caderno de campo para a reflexão baseada na abordagem etnográfica, um aprendizado importante para a atuação nas escolas (Estudante Joana).

A necessidade de acessar programas institucionais que distribuem bolsas é fundamental para muitos estudantes e, não foi diferente com a Estudante Joana, como mãe e estudante poder contar com o auxílio remunerado da bolsa e participar das atividades acadêmicas internas e externas à universidade, amplia seu conhecimento e oportuniza uma aprendizagem teórico-prático imprescindível ao estudante da licenciatura.

Eixo Temático Perspectivas futuras

Voltar para o curso foi, para mim, retomar a minha vida e procurar outros caminhos para atuar na transformação da sociedade, algo que me inquieta. Voltar para as

ciências sociais às vésperas de um retrocesso político, social, intelectual imenso como o golpe em 2016, foi para mim resistência (Estudante Joana).

Em meio a tantas situações que dificultam sua permanência na universidade, ter e perspectiva de retornar à graduação e ter a possibilidade de concluir o curso se torna um ato de resistir dentro de um sistema que, muitas vezes, nos oprime é sim um ato de resistência e motivo de continuar na luta, pelo direito à educação de forma livre, emancipada e transformadora (CARA, 2019).

4.3.3 – Estudante Rafaela

Eixo Temático Origem Familiar

A vida de adolescente que estudava na cidade e morava no campo, não permitia que eu me dedicasse muito as leituras [...] eu tinha que ajudar minha família com o trabalho doméstico e com o trabalho na agricultura. Essas últimas atividades não eram muito extensas e exaustivas, mas demandava parte do meu tempo. Na época de dedicação ao trabalho da agricultura, eu só ficava com a parte da noite para realizar minhas atividades escolares [...] minha família trabalhava no cultivo e trato do tabaco e também na lavoura de produtos de subsistência, feijão e milho mais especificamente. Devido à sazonalidade da agricultura às vezes eu tinha mais tempo para vivenciar certas coisas. Eu também ajudava meus familiares no cuidado com os animais. Galinhas, vacas, cabras e ovelhas. Essas atividades, na maioria das vezes eu fazia mais por diversão, mas de certa forma era uma tarefa que estava associada a um dever (Estudante Rafaela).

No relato da Estudante Rafaela observamos a descrição de uma vida passada em ambiente rural em que sua família era composta de agricultores e que tinham como principal meio de aquisição de renda e alimentação, o cultivo de cereais e de tabaco para venda na cidade. Como é comum acontecer no meio rural, as crianças também participam de todo o processo de preparação, plantação e colheita dos alimentos e, bem como do cuidado com os animais que também se tornam fonte de alimentação e de aquisição de dinheiro com sua venda a terceiros. Com isso, o tempo que se tem para estudar é reduzido e muitas vezes se torna improdutivo

devido ao cansaço adquirido após horas de trabalho na lavoura ou com o cuidado com os animais.

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

A primeira sala de aula que frequentei na vida, ficava instalada em um armazém que pertencia a minha primeira professora. Esse instalado ao lado da casa dela. Nesse espaço se acomodavam em algumas cadeiras alunas e alunos de várias séries dos anos iniciais do ensino fundamental [...] quando eu comecei a estudar em uma escola formal eu tinha exatamente cinco anos de idade. Minha mãe trabalhava como doméstica em uma casa que ficava próxima ao armazém onde eu assistia aula. Preciso pontuar que o fato de eu ter começado a assistir minhas primeiras aulas da vida em um armazém, se deu pelo fato do espaço oficial da escola estar, na época, passando por um processo de reformas. Sendo essa uma escola municipal [...] a escola ficava a cerca de um 1,8km da minha casa. O meio do caminho era entrecortado por uma via da rodovia estadual. Para eu conseguir chegar na escola eu fazia o trajeto por vezes à pé e por outras de bicicleta ou carroça. Depois que a reforma na minha escola foi concluída, passamos a frequentar o espaço oficial da minha escola. Ela possuía apenas uma sala de aula, grande, onde cabiam no mínimo 30 pessoas [...] uma mesinha para a professora, algumas cadeiras para a turma e um quadro-negro de tamanho considerável, também faziam parte da sala de aula (Estudante Rafaela).

O início da escolarização e da aprendizagem das primeiras letras se deu de forma improvisada em um ambiente que seria destinado para o armazenamento dos produtos oriundos da lavoura ou afins. Segundo a estudante Rafaela sua ida a escola estava atrelada junto ao destino de trabalho de sua mãe como empregada doméstica, trabalhava na casa dos proprietários desse armazém. Com o grupo escolar em reforma, esse foi o local ao qual foi possível alocar as crianças e adolescentes que residiam naquelas proximidades. Com a conclusão da reforma do grupo escolar, podemos perceber que se tratava de um ambiente único para todas as séries as quais aquelas crianças estivessem cursando sendo regida por uma única professora.

Percebemos também a dificuldade envolvida no processo de deslocamento para chegar e voltar da escola, tal distância sendo percorrida por vezes a pé quando em melhores condições de bicicleta ou carroça. Podemos intuir sobre as dificuldades, acrescentadas, nesse percurso durante os períodos de verão intenso e nos períodos chuvosos.

Ir bem na escola era um compromisso que eu tinha comigo e com a minha mãe, acho que primeiro com ela. Mas se “formar” era uma coisa que eu queria muito para garantir meu futuro (Estudante Rafaela).

Uma visão ainda muito comum e que tem força entre as famílias de baixa renda, a de que a educação é o único bem que pode ser dado ou deixado para seus descendentes. A educação como a única oportunidade de ascensão social e de melhoria nas condições de vida e de uma possibilidade de melhores ganhos financeiros futuros, ou seja, uma condição fundamental de mobilidade social.

Eixo Temático Influências para a escolha pela docência

Fiquei sabendo através da minha mãe que minha professora da época, havia cursado até a quarta série do ensino fundamental. Por um lado isso me fez pensar sobre como poucos anos de estudo pode nos acarretar muito conhecimento. E por outro, quando eu havia alcançado algumas titulações ao longo da vida, isso me levava a achar o quanto eu já era mais capacitada do que a minha primeira professora. Entretanto, ter cursado mais anos na escola que minha primeira professora, me fazia sentir o quanto eu poderia ser um motivo de orgulho para ela. Ela era uma senhora de cabelos brancos e muito gentil. Meus colegas eram moradores da área rural onde eu vivia e todas e todos, em maioria, filhas e filhos de trabalhadores rurais (Estudante Rafaela).

Nesse relato da estudante Rafaela traz a informação de que a professora que lhe ensinou as primeiras letras na verdade não era uma professora formada, apenas uma pessoa que tinha sido alfabetizada e que vendo a situação de tantas crianças precisando serem iniciadas as letras, fez disso uma parte de seu cotidiano. Tendo como referência essa primeira professora, vemos que a estudante desenvolve um sentimento de gratidão misturado a ideia de que seria motivo de orgulho por ter terminado o ensino médio, algo que sua primeira professora não conseguiu realizar.

No ensino médio, as questões políticas ficaram mais presente na minha vida. O meu interesse por política foi inspirado também pelo fato da minha mãe me levar para as

reuniões da associação de trabalhadores rurais e para as reuniões da associação quilombola. A História, a Geografia, a Literatura e a Língua Portuguesa, com o avançar da minha escolaridade, foram tomando mais expressividade na minha área de interesse [...] nessa época comecei a me envolver com o movimento estudantil da minha cidade [...] foi no terceiro ano do ensino médio que eu decidi que a área de humanas seria a de minha dedicação na formação profissional (Estudante Rafaela).

Quando da realização de seus estudos no ensino médio culminou com o acompanhamento de reuniões do sindicato dos trabalhadores rurais ao qual sua mãe participava e que a levava consigo, bem como as reuniões da associação quilombola, uma comunidade originária de pessoas negras que foram escravizadas em um período recente de nossa história brasileira. Reuniões essas que oportunizaram para a estudante Rafaela conhecer, entender e desenvolver informações acerca da realidade que a cercava e de seus familiares e de sua comunidade. Não é surpreendente que as disciplinas de história e geografia ganhassem relevância em seus interesses, tais disciplinas contribuíram de forma direta na composição de seu reconhecimento identitário e de sua comunidade tradicional quilombola.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

No momento da decisão de escolher para qual curso eu ia prestar vestibular, eu decidir pelos de História (o que eu mais queria), Administração (visando oportunidades de emprego e devido esse curso ser oferecido na região da minha cidade natal) e Direito (eu queria provar que eu poderia passar). Acabei conseguindo passar para todos, só que não bem na ordem que eu queria (Estudante Rafaela).

Quando do momento para escolher qual curso de graduação se inscrever aparece em primeiro lugar o curso de História como preferencial por afinidade, logo em seguida aparece o curso de graduação em Administração por parecer ser mais viável conseguir emprego mais rápido e por ter a disponibilidade de cursar próximo a sua cidade de moradia economizando, assim com os deslocamentos e, por fim o curso de Direito apenas afirmar que tem capacidade de conseguir uma vaga para um curso considerado ainda por muitos como aquele que tem um

maior status social e prestígio. Ao final das provas e saindo as classificações foi aprovada para os três cursos pleiteados.

Eu gostaria de ter passado no vestibular da UFCG para História, mas acabei reprovando na segunda etapa da seleção desta instituição [...] consegui passar para estudar História nas Faculdades Integradas de Patos através do Prouni, mas acabei não cursando. Não cursei porque, quando o resultado do Prouni saiu, eu já estava cursando Administração na UEPB (campus da cidade de Patos). Na época também passei para Direito, através do Prouni, em uma faculdade privada da cidade de Cajazeiras. Mas no fim acabei decidindo cursar Administração. Pelo fato desse curso ser ofertado em uma universidade pública e por a área da gestão me parecer ser dinâmica e próxima do meu interesse por política. A ideia de estudar na FIP também não me agradava devido não me parecer ser um ambiente acolhedor para pessoas de minha origem (quilombola). Parecia-me ser um lugar muito burguês e onde as pessoas valorizavam muito as aparências (Estudante Rafaela).

Tendo conseguido aprovação em duas instituições de ensino superior particulares, a estudante Rafaela decidiu cursar Administração em uma universidade estadual, acreditando à época que aquela graduação se enquadrava em seus anseios direcionados a gestão e as questões relacionadas com a política. Essa escolha pela universidade pública também estava atrelada ao sentimento de não pertencimento que a instituição de ensino superior lhe causava naquele momento.

Curvei (durante a noite) quatro anos e meio do bacharelado em Administração. Durante os dois últimos anos dessa trajetória, trabalhei no horário oposto das aulas em uma Organização do Terceiro Setor em Catolé do Rocha, foi nesse trabalho que eu conheci vários e várias cientistas sociais. Meu trabalho nessa O.N.G me fez ter o interesse em aprimorar meus conhecimentos sobre as condições sociais do Brasil e do Mundo. Quando terminei o curso de Administração, comecei a me preparar para o próximo Enem. Minha ideia era conseguir uma vaga no curso de Ciências Sociais da UFPB. Trabalhar na O.N.G e minha participação em alguns movimentos sociais despertou meu interesse pela área das políticas públicas. Entrei no curso de Ciências Sociais com a ideia de me aprimorar nessa área, interesse que mudou logo que entrei na nova graduação [...] escolhi a licenciatura pela possibilidade de poder dar aulas no Ensino Médio (Estudante Rafaela).

Enquanto cursava as disciplinas no curso de Administração no período noturno, a estudante Rafaela trabalhava no período diurno em uma O.N.G e teve contato com profissionais formados em Ciências Sociais. Com seu trabalho na organização aumentou seu interesse pela área de políticas públicas e quando finalizou sua graduação realizou outra prova para o Enem e sua ideia era cursar Ciências Sociais na universidade federal. A escolha pela licenciatura lhe pareceu mais atrativa pela possibilidade de ampliar suas opções de atuação no mercado de trabalho, no caso nas escolas de ensino médio.

Como podemos constatar o curso de licenciatura em Ciências Sociais surge em suas perspectivas depois ter tido contato com outras pessoas que possuíam tal formação. Até então, esse curso não estava em seus planos ou interesses profissionais e/ou educacionais.

Eixo Temático Permanência na universidade

Os dois primeiros anos na UFPB foram os mais difíceis para mim. Já no primeiro semestre desenvolvi um quadro de ansiedade e picos de depressão, o que fez com que eu me dedicasse com menos intensidade aos estudos. Mas continuei no curso, fazendo como eu podia já no quarto período minha disposição e disciplina com os estudos voltaram, e passei a ter um bom desempenho em algumas disciplinas. No segundo semestre entrei como bolsista numa pesquisa na área de sociologia da música e negritude. A ideia de desistir do curso de Ciências Sociais me ocorreu várias vezes, mas ainda estou por aqui e pretendo concluir. Através da matrícula nesse curso tive muitas oportunidades, tanto na área de pesquisa como de extensão. Trabalhei com extensões na área do cinema e educação e na área de cinema e direitos humanos (Estudante Rafaela).

A mudança de cidade e de curso trouxeram muitas dificuldades para a estudante Rafaela que no primeiro ano no curso de Ciências Sociais passou por quadros de depressão e crises de ansiedade. Algo que acontece com uma certa frequência com muitos estudantes quando se deparam com uma realidade que foge ao que estavam habituados, no sentido das demandas e exigências acadêmicas, sociais e, principalmente, econômicas para se manter estudando.

Conseguir uma vaga de bolsista em algum projeto acadêmico segue sendo um dos principais meios possíveis de se sustentar estudando e podendo permanecer nas atividades acadêmicas. A evasão escolar no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura

ainda é muito elevada devido a essas e outras situações que acabam levando vários estudantes a interromper e, até mesmo, desistir de seus estudos na graduação.

Eixo Temático Perspectivas futuras

Minha mãe, diretamente e minha família indiretamente, inspirou em mim uma crença na educação como fonte de mudança da nossa situação social de pobreza. Para ela o fato de eu e meus irmãos estudarmos era uma via para a saída do sofrimento que a nossa condição econômica nos causava. Essas ideias serviram de base para que eu acreditasse que todas as pessoas podem sair das dificuldades e desvantagens sociais através do estudo, do conhecimento, através da frequência na escola (Estudante Rafaela).

A ideia vigente que o único caminho que o indivíduo tem de sair da pobreza econômica está diretamente atrelada a estudar. Com o acesso a educação pública esse caminho se torna a esperança de dias melhores e de que o futuro poderá ser melhor para aquele indivíduo e sua família. E quanto mais anos de estudo o indivíduo possui as chances aumentam de que consiga postos de trabalho com melhores remunerações. O entendimento de que o conhecimento que se adquirir não poderá ser retirado do indivíduo que a possuir.

As disciplinas de estágio supervisionado estão me ajudando a entender que estou em um processo de formação docente e que futuramente poderei ser uma professora [...] a profissão que eu sempre admirei e respeitei. A ideia de ser uma possível professora de ensino básico de início me pareceu incerta para minha vida. Mas agora, vejo essa condição com uma possibilidade real, apesar de não ser o que mais sonho para minha vida, pelo fato de ter muitos sonhos. Mas se for para eu exercer uma função obrigatória nessa sociedade, gostaria que fosse a de professora (Estudante Rafaela).

Nesse relato da estudante Rafaela encontramos a ideia do professor com o sentido de respeito e de admiração, mas a ideia de exercer essa profissão não fazia parte de seus planos, mesmo tendo entrado para um curso que é direcionado para a formação de professores para a educação básica. Próximo ao fim do curso essa possibilidade de atuação como docente ainda

aparece como algo a ser realizado apenas em último caso, ou como um “plano B” que pode ser acionado caso os planos principais não sejam bem sucedidos.

O estágio supervisionado tem me deixado, ao mesmo tempo, otimista e com medo de assumir a maestria da sala de aula. Isso acontece porque, por um lado, tenho certo amor pelo ato de ensinar e acredito nisso como fonte de justiça social e mudança social, e por outro, estou começando a entender que ser professor é uma condição que sofre várias limitações no Brasil (Estudante Rafaela).

A idealização da profissão docente é muito atrelada ao sentimento de algo feito por vocação, por amor ou como um tipo de sacerdócio e que, ainda hoje, se faz presente no imaginário de muitas pessoas em nossa sociedade. Ou seja, a concepção de uma “missão” tida como natural no ofício do ser professor ou professora na sociedade, como afirmam em seus estudos Machado, Nunes e Lacet (2021).

Como coloca Weber necessita de um trabalho de desencantamento dessa realidade para que a profissão de professor seja realmente vista como um trabalho que necessita de remuneração adequada as demandas dessa ocupação, estrutura física e material para a realização desse trabalho nas escolas, principalmente, na rede pública de ensino e, tudo isso, perpassa pela valorização dessa profissão junto aos governos nas suas três esferas, municipal, estadual e nacional, e uma melhor regulação e gestão da educação com políticas públicas efetivas com planos de estado para a educação.

4.3.4 – Estudante José

Eixo Temático Origem Familiar

Meus pais se separaram e no início fiquei com meu pai, como é costume em nossa sociedade, muitas mulheres são obrigadas a focar na família e deixam em segundo plano sua carreira profissional. Daí, quando o relacionamento não dá certo, precisa recuperar o tempo perdido. Por minha mãe não ter condições de dar o sustento dos três filhos (tenho duas irmãs mais velhas) meu pai nos levou com ele para morar em outra cidade [...] após alguns anos, minha mãe veio nos buscar para morar com ela,

em uma cidade do interior de Pernambuco, é dessa época que lembro bem, talvez por ter sido um momento de reencontro com minha mãe (Estudante José).

Algo comum e corriqueiro em muitas famílias, os processos de separação do casal sempre trazem a necessidade de uma nova organização familiar e as adequações referentes a renda e moradia. O relato de que o estudante José precisou ficar com o pai e suas duas irmãs porque a mãe não tinha renda e nem local onde pudesse alojar a todos é vivenciada por muitos indivíduos em nossa sociedade. Muitas mulheres optam por cuidarem dos filhos e da organização do lar para oferecer um melhor acompanhamento aos seus filhos, ficando, muitas vezes, de lado a continuação de estudos e/ou a entrada e permanência no mercado de trabalho. Após muitas separações conjugais essas mulheres se veem com a necessidade de entrar e/ou retornar ao mercado de trabalho e precisam se readaptar as exigências que esse mercado impõe de forma implacável sobre elas.

O reencontro e o retorno para morar junto a mãe se mostra como algo que marcou muito o estudante José e representa um divisor, não só de suas memórias, mas como uma nova mudança de cidade, de casa e de vida.

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

Em síntese, são dessa época minhas primeiras lembranças. Especificamente do meu segundo ano do ensino fundamental, a antiga segunda série. Além de toda mudança de vida – sair da casa do pai e ir morar na casa da mãe – aconteceu um fato curioso logo no meu primeiro dia de aula que me marcou profundamente. A escola que fui matriculado (não recordo o nome) era uma escola municipal de Garanhuns, pequena e de estrutura precária. Após minha chegada nessa escola, lembro de ter ficado perdido sem saber para onde ir, não me recordo nem se já tinha estudado antes, só sei que fiquei perdido andando para todos os lados até que um adulto me abordou e questionou o fato de eu não estar na sala de aula. Eu disse que não sabia onde era e ela perguntou qual era minha série, eu também não sabia. Fui levado então para a diretoria da escola e pelo meu nome acharam minha sala e me levaram até lá. Chegando a sala atrasado e acompanhado de uma coordenadora, - suponho – todos olharam para mim, fiquei envergonhado e sentei onde tinha lugar, no fundo da sala (Estudante José).

As primeiras lembranças escolares do estudante José estão marcadas por um sentimento de abandono e vergonha. Recém chegada a escola, tendo em mente que estamos lendo o relato do que aconteceu com ele quando tinha em torno dos seis e sete anos, em uma cidade diferente, em um ambiente completamente novo.

[...] foi constatado que haviam mais alunos na sala do que a mesma podia comportar, a direção então decidiu separar alunos que já sabiam ler de forma fluente dos que não sabiam, para focar na alfabetização dos que não conseguiam ainda ler a contento. Fizeram uma pergunta simples: ‘quem sabe ler levante a mão?’. Eu, munido da vergonha de ter chegado atrasado e também por não conhecer ninguém fiquei inerte, porém eu já sabia ler muito bem. Após a identificação dos alunos, os que não sabiam ler (incluindo eu) foram levados para outra sala. Era uma sala improvisada e com um tapume de madeira separando uma turma da quarta série da nossa de segunda série. Esse foi um fator muito negativo, duas turmas de crianças praticamente juntas e de idades e comportamentos diferentes, um barulho enorme. Lembro-me das professoras indo reclamar na turma vizinha várias vezes durante o ano (Estudante José).

Pelo relato acima podemos entender que houve uma série de situações que se apresentam como “inadequadas” se levarmos em consideração de que perguntar aos estudantes de faixa etária variando entre seis e sete anos simplesmente quem sabe ler e com essa resposta realizar a separação da turma dos que sabem e dos que ainda não sabem, é, minimamente, estranho. As chances de as respostas serem fidedignas eram baixas, sem que houvesse, pelo menos uma atividade em que os alunos pudessem realizar e a partir dessas respostas ocorreriam a separação adequada para as turmas com suas necessidades.

A situação da ocupação de duas turmas em uma única sala separadas apenas por um tapume era e, em muitas escolas públicas ainda é uma prática recorrente, devido à falta de estrutura adequada e para os estudantes não serem ainda mais prejudicados, se improvisa e como temos conhecimento a aprendizagem fica comprometida.

Pois bem, foram passando os dias e na medida em que a turma ia sendo alfabetizada a professora percebeu que eu não era para estar ali, que eu já sabia ler e me questionou o motivo pelo qual eu estava com esses alunos e não na outra sala. Já mais desinibido e enturmado, relatei o ocorrido. A mesma me levou a direção que convocou minha

mãe para uma reunião. Minha mãe vendia roupas em uma banca de feira e não tinha como me acompanhar, ela saía de madrugada e andava de cidade em cidade em cima de caminhões e só chegava tarde da noite. Foram passando os dias até que minha mãe conseguiu ir à escola. Já havia se passado cerca de dois meses do início das aulas. Eu não queria mudar de turma, já tinha feito amigos e a direção também não queria me mudar, pois eu estaria atrasado em relação aos colegas da outra turma. Foi decidido que eu iria continuar onde estava com o passar do tempo isso foi muito negativo para meu aprendizado (Estudante José).

Nesse relato percebemos a precariedade do acompanhamento educacional pela qual o estudante José passou onde transcorridos dois meses de aula é que a professora “percebe” que ele deveria estar em outra turma e quando da convocação da presença da mãe na escola, esta leva muitos dias para comparecer devido a sua jornada de trabalho atribulada. E assim, passados tantos meses realizar a alocação dele em turma é inviabilizada.

Como eu estava em uma sala de aula voltada para a alfabetização de crianças que já deveriam estar lendo, os conteúdos eram muito fáceis para mim. Eu também era excluído das atividades em grupo, não podia responder a questionamentos feitos em aula nem ler o que a professora colocava no quadro para a turma ler em conjunto. Eu tinha que ficar calado e as vezes fazia atividades paralelas que a professora mandava. Foi o ano todo assim (Estudante José).

A situação de permanecer na turma em que os conteúdos estavam aquém do que ele já tinha conhecimento só complica ainda mais sua situação educacional e, mais uma vez podemos questionar essa conduta adotada pela professora à época. Algo que fica muito evidente em turmas super lotadas onde a docente não consegue fazer um acompanhamento mais próximo, uma realidade ainda muito presente no sistema educacional brasileiro.

Cheguei ao terceiro ano e me mudaram para a turma a qual eu deveria ter ficado no ano anterior [...] meus problemas nessa série começaram quando os professores aplicavam os conteúdos. Embora eu soubesse ler, eu não conseguia acompanhar a turma e comecei a tirar notas baixas. Eu quase não estudava em casa, como falado anteriormente, minha mãe passava o dia trabalhando em cidades diferentes, minhas

irmãs mais velhas não percebiam que eu precisava de ajuda, eu vivia muito na rua, após as aulas só voltava para casa perto do horário de minha mãe chegar, morava em um bairro de periferia e eram comuns as crianças brincando e aprontando na rua. Esse foi o pior ano em termos de desempenho e notas (Estudante José).

Passados os anos o estudante José reflexiona sobre essa situação pela qual passou durante o cursar da terceira série (atual 4º ano do ensino fundamental I) e de como apenas o “saber ler” não era suficiente e, sim que todo o conteúdo trabalhado durante um ano letivo é importante para a aprendizagem geral e contextualizada.

A situação a nível familiar complica um pouco com a ausência da mãe pela necessidade de trabalhar muito tempo e longe de casa e, o estudante José, ainda criança, permanecer muito tempo ocioso no turno oposto da escola.

A partir da quarta série, minha mãe já conseguiu alugar um apartamento em um bairro melhor, com isso nos mudou de escola. Eu adorei, pois era uma escola enorme. Também do município [...] comecei a jogar futsal no time da escola e a me destacar entre os meus colegas, logo comecei a frequentar casas de colegas e a fazer viagens para jogar (eu nunca tinha viajado a passeio). Meu desempenho escolar foi melhorando e passei de ano sem dificuldades. Acho que os professores eram mais rígidos nessa escola e pegaram mais no meu pé. E também como eu treinava, passava o dia na escola, não mais na rua, com isso era obrigado a fazer mais deveres de casa e a estudar nos horários que não tinham treino, eles deixavam ficar na escola, porém, não podia ficar ocioso. Eu gostava, fazia várias refeições (Estudante José).

Com a mudança de bairro pela melhora nas condições financeiras da família, José foi transferido de escola e encontrou um ambiente bem mais favorável de aprendizagem. A escola com melhor estrutura e organizada, da rede municipal de ensino, oferecia no turno oposto das aulas, atividades extracurriculares e de acompanhamento que dava condições de reforçar o conteúdo que estava sendo estudado em sala de aula. Sem falar, como o próprio José destacou, que nesta nova escola ele podia realizar várias refeições, algo que quando estava pelas ruas, supomos não acontecia com frequência.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Fiz vestibular para Publicidade e Propaganda, foi o segundo curso mais concorrido do ano, ficou atrás apenas de Medicina. Passei na primeira fase e na segunda. Nesse meio tempo minha mãe perdeu o emprego, então resolvi não me matricular e comecei a trabalhar de Office Boy. Minha mãe não aceitava e para acalmar os ânimos fiz vestibular em uma faculdade particular e passei para Turismo com ênfase em Hotelaria. Eu tinha pesquisado em algum local e vi que nessa área existiam muitas vagas de emprego, tinham inclusive acabado de homologar a profissão de turismólogo. Comecei a faculdade e após o primeiro período tive que trancar. Minha namorada havia engravidado. Aqui temos uma grande lacuna em minha vida acadêmica. Fiz Administração por EAD e nada mais (Estudante José).

A primeira escolha de curso de graduação foi para Publicidade e Propaganda algo que provavelmente chamava sua atenção e foi para esse que passou nas duas etapas do vestibular. Acabou não cursando pois precisou trabalhar para manter-se e auxiliar na renda da família, já que a época a mãe havia perdido o emprego. Como sua mãe acabou não aceitando essa situação de que ele não se matriculou no curso, buscou outro vestibular em uma instituição privada para Turismo vislumbrando que esse poderia ser ideal para conseguir trabalho rápido devido a expansão de vagas nesse nicho de mercado. Começada a faculdade de Turismo precisou trancar devido, novamente, a necessidade de trabalhar, agora para manter a sua família que estava aumentando com a futura chegada de um filho (a). Contentou-se com um curso na área de Administração por ensino a distância.

Em 2015 resolvi fazer Enem. Não tive nenhuma preparação. Fiz para ver meu nível. Nesse processo de escolha minha atual esposa passou em um concurso do IFPB e resolvi sair do emprego e vir morar em João Pessoa [...] decidi pelas Ciências Sociais e a Licenciatura foi por enxergar melhores oportunidades de trabalho, pois poderia atuar como pesquisador ou professor (Estudante José).

Passados alguns anos e, novamente em um processo de mudança, o estudante José troca de cidade e resolve tentar uma nova vaga em um curso de ensino superior, só dessa escolhe o curso de licenciatura em Ciências Sociais por intuir que poderia conseguir melhores vagas de trabalho e ampliar seu leque de oportunidades seja ela na educação básica ou no ensino superior.

Eixo Temático Permanência na universidade

Entrei em 2016.1 só que em julho estava atrasado por conta da greve [...] após meu primeiro ano do curso, no terceiro período, voltei a trabalhar, fiz minha inscrição na UBER e fui rodar para ver se me adaptava. Com o trabalho veio também à vontade de me inserir diretamente no mundo acadêmico e ver se conseguia uma bolsa para melhorar minha renda. Inscrevi-me em duas seleções de Pibic e fui aprovado em uma. Inseri-me então no mundo da pesquisa. Fui bolsista durante um ano e conheci pessoas maravilhosas que me acolheram, principalmente minha orientadora. Ciente das minhas limitações acadêmicas ele foi de forma lenta e gradativa me mostrando onde melhorar e o que fazer como pesquisador. Hoje já tenho artigos aprovados em diversos eventos, o auge desse processo se deu ano passado quando tive dois trabalhos aprovados para um dos mais concorridos e seletos congressos internacionais, o IUAES que acontece a cada cinco anos e teve sua sede pela primeira vez na América latina em Santa Catarina, na UFSC (Estudante José).

Tendo conseguido aprovação para o curso de Ciências Sociais em 2015 só ingressou na universidade em 2016.1 por causa da greve que havia acontecido e atrasado o calendário da universidade. Após um ano de curso e precisando de trabalho, resolve ir trabalhar com o aplicativo de transporte de passageiros e, com isso tentar ampliar a renda familiar. O sentimento de participar mais nas atividades acadêmicas, o leva a concorrer a bolsa em projetos acadêmicos e assim, conseguir ampliar seus conhecimentos na área de estudos em sua graduação e ter ao mesmo tempo uma fonte de renda que pudesse suprir algumas de suas necessidades, possibilitando sua permanência no curso.

Há cerca de um ano voltei a trabalhar em uma empresa regularmente e de carteira assinada, assim tive que abrir mão da bolsa. Continuo como voluntário e faço parte do Grupesc. Está sendo um processo de readaptação, pois o trabalho me toma muito tempo e não tenho a disciplina que deveria para manter as leituras e a produção acadêmica. Sinto-me diariamente expulso da universidade por não me inserir em um contexto ultrapassado de ensino. Ultrapassado no sentido de não acolher, de não ajudar no processo. Professores em sua maioria não se preocupam com o contexto individual do aluno (Estudante José).

A necessidade de ampliar a renda familiar é objetivo principal naturalmente e um trabalho com carteira assinada em sua área de atuação na Administração uma oportunidade bem-vinda. O curso de graduação ganha outra posição na hierarquia das suas prioridades e o horário de trabalho impossibilita de participar de maneira mais efetiva nas atividades acadêmicas, bem como reduz o tempo a ser gasto com os estudos necessários para as disciplinas da graduação.

Eixo Temático Perspectivas futuras

Primeiramente gostaria de deixar claro que o curso embora seja de licenciatura não te limita a ser professor de Sociologia. Esse processo de construção ainda não terminou em mim. Confesso que estou pendente a seguir carreira acadêmica de professor, inclusive farei concurso esse ano. Porém, todo o contexto de minha trajetória acadêmica não me permite traçar rumos como muitos fazem. Minha vida pessoal também me limita em alguns sentidos [...] pretendo ser agente formador de mentes pensantes, contribuir para o entendimento de processos históricos no sentido de dar oportunidade para as pessoas terem escolha. Não pretendo mudar o mundo, mas tenho pretensão de formar pessoas e cidadãos capazes disso (Estudante José).

Em nosso entendimento um curso de licenciatura se destina a formar professores(as), futuros docentes para a educação básica. Um curso de licenciatura em Ciências Sociais tem esse mesmo objetivo, nada impede de o estudante realizar pesquisas, até porque, um professor é um pesquisador dentro da sua área de conhecimento. A ideia de passar em um concurso e com isso conseguir algum tipo de estabilidade financeira é uma das possibilidades que podem ser vislumbradas pelos indivíduos que se formam em licenciatura. A carreira acadêmica irá depender de outros processos formativos que perpassam formações em outro nível de ensino, no caso as pós-graduações (mestrado e doutorado). No caso do estudante José em sua trajetória formativa as intermitências e intercorrências de tantas mudanças e desistências o leva a pensar que nem essa possibilidade poderá ser efetivada, permanecendo no campo das possibilidades.

4.3.5 – Estudante Gianina

Eixo Temático Origem Familiar

Nasci em 14 de agosto de 1999 na cidade de Gurinhém, Paraíba. Geograficamente localizada na mesorregião do agreste paraibano e microrregião de Itabaiana. Sou filha de uma agente comunitária de saúde que já exerceu a profissão de docente por vias de contrato municipal e do programa Brasil Alfabetizado. O meu grupo familiar é formado por três pessoas: eu, minha mãe e meu irmão (Estudante Gianina).

Nascida no interior do estado e com sua mãe atuando enquanto agente comunitária de saúde e, que já ocupou o exercício de docente em um programa de alfabetização de âmbito nacional, estes são as memórias da estudante que permeiam seu ideário dos trabalhos ocupados por sua mãe durante sua infância.

Na comunidade em que viviam mesmo não possuindo formação específica para lecionar e, na falta de quem tivesse a titulação, aquele que possuísse um nível de instrução mínima era considerado apto para ocupar tal vaga. Algo que acontece com frequência e que observamos em relatos anteriores.

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

Minha educação inicializou-se no âmbito residencial com tutores, no sítio Gurinhenzinho, município de Gurinhém/PB. Assim cumpri a primeira fase escolar chamada pré-escola e iniciei a 1ª série a tarde com quatro anos de idade, no grupo escolar municipal, ao qual permaneci até a 4ª série. A lógica da escola funcionava como escola rural, não tinha divisão de sala por séries e sim de grupos que ocupava o espaço de uma única sala. O docente também era apenas um que licenciava todas as disciplinas, no caso era uma docente com formação em Pedagogia (Estudante Gianina).

As primeiras letras foram aprendidas em casa por meio de familiares e a entrada em uma escola formal dá-se a partir da 1ª série em um grupo escolar na zona rural onde residia à época. Um grupo caracterizado como multisseriado onde crianças de séries diferentes ocupam o mesmo espaço e são assistidos por um único professor que conduz as atividades de todas as séries que contenham alunos matriculados. Algo bastante comum em zonas rurais mais afastadas da cidade onde o acesso a escola na localidade tenta suprir a necessidade da região

para que o acesso das crianças seja facilitado, em sua maioria nesses grupos escolares são ofertadas as séries iniciais da educação infantil e ensino fundamental I.

Ao iniciar a 5ª série do ensino fundamental houve uma mudança de escola por questões estruturais, já que o grupo escolar só abarcava até a 4ª série. Desse modo, passei a estudar a tarde na cidade de Gurinhém/PB em uma escola da rede municipal de ensino. Para chegar a escola nos locomovíamos 12 km através de transporte público municipal (Estudante Gianina).

Quando as crianças passam para as turmas do que hoje chamamos ensino fundamental II – à época a partir da 5ª série do ginásio – a escola na cidade é a única opção para continuação dos estudos. O deslocamento dessas crianças se dá, muitas vezes, por transportes escolares municipais que buscam nos sítios e as levam até a zona urbana fazendo o trajeto de retorno ao final das aulas. No relato da estudante Gianina podemos observar que esse deslocamento era bem longo de 12 km de distância da zona rural onde morava até a escola na cidade mais próxima.

Em relação as disciplinas de sociologia e filosofia no primeiro ano do ensino médio foram ensinadas pela mesma docente o que causava confusão em relação aos perfis das disciplinas. Sendo importante relatar que esta não constava formação na área de sociologia e filosofia, característica que se manifestou em todos os profissionais que ensinavam as disciplinas por todo o meu curso do ensino médio (Estudante Gianina).

Vale destacar que esse é o primeiro relato sobre as disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio. A estudante Gianina quando estava cursando o ensino médio participou do retorno e implantação dessas disciplinas nos currículos escolares da educação básica. O que nos apresenta a estudante é que a mesma professora ministrava as duas disciplinas o que causava confusão em relação aos conteúdos e enfoques que cada disciplina possui enquanto áreas de conhecimento distintos e, que a professora não possuía formação nem em Ciências Sociais e nem em Filosofia, algo que foi, é e continua em debate em todo o país sobre a inserção das disciplinas sem que houvesse corpo docente suficiente para ministrar as aulas. Muitos

professores de História, Geografia e demais disciplinas acabam sendo alocados para ministrar as disciplinas de Sociologia e/ou Filosofia para preencher carga horária mínima e cumprir por parte das escolas a determinação da LBD.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

A escolha do curso de ensino superior já era pensada desde ensino fundamental I, no “querer ser quando crescer” sempre elenquei o querer ser juíza, professora ou médica. Ao longo da minha trajetória escolar só passei a ver como opção o direito e a licenciatura em História. Em conversa com o professor de Geografia [...] indagou-me se eu já teria pensado em fazer Sociologia. A partir do momento passei a pesquisar mais sobre o curso, descobri o curso de Ciências Sociais e apostei nesse curso com olhar curioso de aprender mais sobre a sociedade e as relações humanas e com a pretensão de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que, a sociologia é uma ciência nova e que requeria profissionais formados na área para atuação no ensino e na pesquisa (Estudante Gianina).

Como opções de cursos a serem pleiteados em um ingresso na universidade, a estudante Gianina teve sempre em mente o Direito, a Medicina – o que não é nada novo quando relacionamos o status que esses cursos ainda possuem em nossa sociedade – e o curso de História na modalidade licenciatura.

O curso de Ciências Sociais só se torna uma opção quando se depara com a disciplina no ensino médio e depois de conversar com o professor de Geografia para dirimir suas dúvidas. Após tais conversas busca mais informações sobre o curso de Ciências Sociais e vislumbra um mercado de trabalho que precisava de professores com formação para atuarem nas escolas de ensino médio, seria então, uma área com vagas de trabalho a serem preenchidas.

Em relação a parte do relato em que diz que a Sociologia é “uma ciência nova” acredito que a estudante Gianina estava fazendo menção a disciplina ser “recente na escola” com seu retorno ao currículo do ensino médio em 2009.

Em 2016 houve a minha aprovação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus I em João Pessoa/Pb, no curso presencial de licenciatura em ciências sociais no período noturno. Adentrei no curso por meio da nota do ENEM e pelas vagas

reservadas aos estudantes que cursaram ensino básico prioritariamente na rede pública de ensino. Vagas previstas e fornecidas no sistema de seleção unificada (SISU) (Estudante Gianina).

O ingresso no curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura acontece em 2016 e podemos observar a importância do programa de cotas destinadas aos estudantes oriundos da rede pública de ensino, garantindo assim, acesso a universidade pública para aqueles que não possuem condições financeiras de acesso ao ensino privado, com vistas a democratização do acesso ao ensino universitário em uma instituição federal de ensino superior.

Eixo Temático Permanência na universidade

As dificuldades no curso começaram se evidenciar nos primeiros contatos: na linguagem utilizada pelos professores em sala, no conhecimento histórico que necessitava ter para leitura e melhor compreensão dos textos, mas o que começou a pesar foi a questão econômica e locomoção para universidade. No momento que tive aprovação no ensino superior, deixei a zona rural e fui morar na cidade de Gurinhém/PB em residência de familiares, para poder ter acesso ao transporte universitário público fornecido pela prefeitura municipal da localidade e conseqüentemente a universidade. Assim, submetendo-me a rotina de sair de Gurinhém entre 16h/16h30min, percorrer 74,6km para chegar na universidade, retornar chegando a Gurinhém normalmente entre as 23h50min e 00h. Porém, como essa era única forma de ter acesso a universidade continuei e continuo submetendo-me a essa rotina. Já em relação aos problemas de ordem econômica, comecei a fornecer serviço de acompanhamento escolar para alunos do fundamental I e II, conhecido como reforço escolar (Estudante Gianina).

O início do curso de graduação sempre se caracteriza por um período de adequação as rotinas de aulas, de estudo e de comunicação que são inerentes a qualquer curso de nível superior, pois se trata de um nível de estudo totalmente diferente daquele ao qual estavam habituados no ensino médio.

No caso da estudante Gianina, além desse processo de adaptação, as questões relativas ao deslocamento até a universidade que se localiza na capital, a estudante teve que deixar a casa

dos pais na zona rural para viver com familiares na zona urbana para acessar o transporte municipal que realiza o trajeto de trazer os estudantes que estudam em João Pessoa e o posterior retorno para o município de Gurinhém; um trajeto longo de 75km que faz com que a viagem se torne cansativa e exaustiva.

E em relação a questão financeira o caminho que a estudante Gianina buscou foi a oferta de aulas de reforço – no período diurno - para crianças e adolescentes como meio de obter alguma renda para custear sua vida acadêmica que envolve aquisição de material para estudo, da alimentação, vestuário dentre outras necessidades que vão surgindo com o avanço no curso de graduação.

Em julho de 2017 fui selecionada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Sociologia. A partir de então tive uma inserção maior dentro da academia, pois programa tinha o foco na formação do profissional da educação, assim, passamos por formação dentro da universidade com minicursos, troca de experiências com outros profissionais da área, participação em eventos entre outras atividades. Associadas a essas atividades dentro da universidade também tínhamos a iniciação à docência dentro do ensino básico, com o acompanhamento das aulas de sociologia no ensino médio, experiência, efetuada semanalmente e discutida entre todos os bolsistas e coordenadores do PIBID de sociologia da UFPB em reuniões semanais (Estudante Gianina).

Observamos outro relato importante sobre a oportunidade de estudantes da licenciatura em participar do programa Pibid como caminho de ampliação de seus conhecimentos, maior inserção na vida acadêmica e a experiência em sala de aula do ensino médio com professores das disciplinas de Sociologia.

Com estas oportunidades de participação no Programa Pibid pode ser desenvolvido o habitus professoral em que os saberes profissionais, os saberes experienciais e os conhecimentos específicos da disciplina, bem como os conhecimentos pedagógicos referentes a atuação do professor que envolvem a didática a ser empregada, as técnicas e os métodos de ensino são experimentados, revisados, modificados e ampliados de acordo com as necessidades de cada turma.

Acrescentando a sua formação e estimulando a permanência do estudante no curso com o aporte financeiro que por meio da bolsa o estudante obtém uma fonte de renda.

Além de toda a experiência de iniciação à docência o PIBID também proporcionou a iniciação a pesquisa científica, com a produção de pesquisa para o encontro de iniciação à docência (ENID) [...] permaneci no PIBID até fevereiro de 2018. Contudo o PIBID foi de suma importância para a minha formação ainda em andamento na licenciatura em ciências sociais, principalmente em relação a iniciação a pesquisa científica e a prática pedagógica (Estudante Gianina).

A participação no programa Pibid oportuniza o desenvolver da iniciação científica para os estudantes da licenciatura e apresenta um campo de pesquisa vasto e muitas vezes negligenciado pelas Ciências Sociais que é a escola e a educação. Em nosso meio acadêmico no que envolve a Sociologia da Educação observamos um campo de estudo que ficou muito tempo sendo explorado pelos estudos oriundos do centro de educação e, com o retorno da disciplina de Sociologia ao currículo do ensino médio, se abrem oportunidades de se desenvolver estudos de cunho sociológico tendo a escola como campo de atuação e objeto de estudo.

No relato da estudante a participação no Programa Pibid onde teve a oportunidade de experienciar a sala de aula no ensino médio colocando em prática os saberes e conhecimentos referentes a atuação de um docente, bem como se desenvolver pesquisa na área de ensino da Sociologia ampliando seu arcabouço teórico e prático da sua formação. Não houve, porém, relatos direcionados a sua participação nas disciplinas de estágio supervisionado que até então tenha cursado.

Eixo Temático Perspectivas futuras

Atualmente, estou dentro do campo escolar sendo docente do ensino fundamental II em uma instituição privada, localizada na cidade de Gurinhém/Pb. Na qual comecei atuar em maio de 2018, como professora de artes e ensino religioso. Já na universidade faço parte do PIVIC [...] e dessa forma, continuo envolvida tanto na prática da pesquisa como na prática pedagógica, com grande anseio de atuar na minha área de formação (Estudante Gianina).

Perpetuando uma situação muito comum nas escolas de ensino básico na rede privada, a estudante Gianina nos relata que está atuando como professora em uma escola na cidade onde

reside com as disciplinas de Artes e de ensino religioso, algo que em tese não deveria acontecer, mas que tem sido uma prática frequente em tais estabelecimentos de ensino onde as salas de aulas são ocupadas por estudantes de outras graduações, em muitos casos os valores pagos a esses estudantes estão abaixo dos salários que seriam pagos aos professores com formação concluída em disciplina específica.

Como as necessidades financeiras precisam ser supridas, muitos estudantes são levados a entrarem no mercado de trabalho como professores, quando ainda estão em formação e, muitas vezes lecionando em disciplinas nas quais não são as suas de conhecimento específico.

Uma lógica que se repete pois se quando estudantes no ensino médio tiveram professores de Sociologia e Filosofia que não tinham formação em nenhuma das duas áreas porque eles também não poderiam lecionar outra disciplina que não é sua área de conhecimento.

Caminho este visto como garantia de uma renda e oportunidade de ganhar mais experiência de sala de aula, assim a estudante relata que

Hoje com dezenove anos, graduanda em licenciatura em ciências sociais e com experiência na atuação profissional, entendo que ser professor no nosso contexto social, econômico e político é um desafio. E ser um professor de sociologia, no qual, seu objeto de estudo é a sociedade e as relações sociais, onde sua prática docente deve promover a cidadania, conhecimento e autonomia do alunado, em meio ao contexto atual, é um desafio em dobro ou até mais (Estudante Gianina).

Percebemos com esse relato como é percebida a profissão e a atuação docente dentro do contexto educacional em que vivemos em que em suas várias formas se torna difícil e desafiador ser professor(a). O ensino de Sociologia visto como promotor da cidadania dos indivíduos atrelada a prática do docente e sua atuação em sala de aula. Contudo, no relato podemos observar que a estudante vislumbra atuar enquanto professora quando terminar o curso de graduação em Ciências Sociais.

4.3.6 – Estudante Brigida

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

Na minha trajetória escolar me vem muitas escolas diferentes, desde sempre me mudei muito de casa, bairro, cidade e com isso fui mudando de escolas junto [...] minha primeira série foi marcada por uma mudança de cidade, saí de João Pessoa e fui direto para um sítio na zona rural de Lagoa de Roça, e fui estudar em uma escola municipal, fiz a primeira e a segunda série lá [...] na metade da segunda série fui estudar em Esperança também em uma escola municipal (Estudante Brigida).

O relato da estudante Brigida nos traz as várias mudanças de escola pelas quais passou em sua infância e as grandes mudanças que toda vez acarretava. Deixar a cidade capital do estado e ir morar em um sítio de uma cidade no interior. Pouco tempo depois outra mudança de cidade e de escola, dessa vez uma cidade um pouco maior e na zona urbana e, com isso as mudanças na forma em que as escolas em que era matriculada estavam organizadas e que demandavam rápidas adequações.

[...] fui fazer a quinta série em uma escola particular de Campina Grande. Nessa escola não fui bem recepcionada, e enquanto no Olímpia (escola municipal) recebia elogios das professoras por ler bem, ter uma ótima letra, e participar da aula, no NDI eu não era tão boa aluna assim, não conseguia acompanhar muito bem as aulas, e por não conhecer ninguém não me sentia confortável em acompanhar as aulas, me deparei com 3 tipos diferentes de matemática, 3 tipos diferentes de português, e pessoas que tinham uma cor e classe diferente, foi ai que me dei conta de que eu não podia comprar o que queria da cantina, não tinha celular como os colegas, não era “inteligente” como eles, e ninguém queria ser amigo meu. Foi um ano difícil, depois de muito bullying pedi para sair, e fui fazer a sexta série em uma escola do meu bairro, a Escola Adventista, uma escola cristã (Estudante Brigida).

Outra mudança de cidade acontece na vida da estudante Brigida e sua família onde vão para a cidade de Campina Grande, onde foi cursar a quinta série em uma escola da rede particular, em que até então, a estudante só havia estudado em escolas da rede municipal das cidades onde havia residido. Na escola pública obtinha destaque por apresentar um desempenho escolar considerado acima da média para os padrões dos estudantes daquelas escolas.

Na escola da rede privada de uma cidade de porte maior, a sua situação educacional se evidencia no sentido de que seus conhecimentos até ali adquiridos e desenvolvidos nas escolas

públicas, não seriam suficientes para o nível exigido naquela escola particular. Podemos observar nesse relato as modificações das normas, valores e padrões tanto educacionais quanto sociais atrelados a essa comunidade escolar.

O choque cultural e a percepção de sua condição de classe e de etnia se revelam naquele ambiente em que não consegue se reconhecer e nem receber reconhecimento.

Apesar daquele momento ser cristã (mesmo não tendo me encaixado nunca em nenhuma igreja) essa igreja era bem mais rigorosa que a minha, e isso ia para dentro da escola. As aulas de religião sempre me apavoravam, o professor que não era formado em nenhuma licenciatura sempre falava sobre o apocalipse [...] o professor de matemática tinha uma metodologia diferente, lembro de gostar das suas aulas por conseguir compreender melhor, mas nada se comparava as aulas de história, eu adorava o jeito irreverente da professora [...] a escola nos obrigava a cantar o hino nacional e assistir um culto algumas manhãs, nunca concordei ou entendi o porque daquilo, então me impus e disse que não iria frequentar os cultos com a desculpa de que eu era de outra igreja, mas na realidade eu só não queria estar ali (Estudante Brigida).

Conseguiu sair da escola onde estava sofrendo com o preconceito e com o bullying por causa de sua cor de pele e de sua classe social e foi matriculada em uma escola no mesmo bairro quem residia para cursar a sexta série. Uma escola confessional protestante devido sua família frequentar o mesmo perfil de religião. Nesse relato não fala mais em sofrer preconceito, mas o tipo de ensino atrelado a um segmento religioso específico, não consegue adaptação e nem entende o porquê ser daquela maneira a organização da escola.

Neste relato observamos que a estudante pode perceber as formas distintas de atuação escolar em diretrizes escolares completamente diferentes e, com isso, pode perceber-se e reconhecer-se enquanto indivíduo e os empecilhos promovidos por estas situações para seu processo de aprendizagem que não fazia sentido naquele momento.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Passei um ano estudando pra Enem, fiz um cursinho de bairro, e já sabia que eu queria fazer ciências sociais em João Pessoa. Apesar do meu pai ser contra ele sempre tende a ser contra decisões que me façam ficar longe, ou me dê uma liberdade a mais, mesmo

assim, no Sisu, coloquei para cá (João Pessoa) sem saber como eu vinha, para onde eu vinha. Eu não sabia a diferença entre bacharelado e licenciatura até a minha amiga do IF (instituto federal) me falar, ela que me acompanhou nessa jornada para João Pessoa. Passamos, não tive festa, grandes comemorações e nem muitos parabéns além das que tive nas redes sociais, fora minha mãe, que se empolgou com a notícia e algumas tias irmãs dela. Meu pai ficou um mês sem falar comigo, minha vó por parte de pai não acreditava no meu sucesso universitário e ligou para minha mãe, segundo ela eu não deveria vim, eu ia apenas me tornar uma maconheira e não faria nada da minha vida (Estudante Brigida).

A época de fazer as provas do Enem a estudante Brigida estava morando na cidade de Esperança e optou por uma vaga em Ciências Sociais licenciatura na cidade de João Pessoa. O apoio que precisava recebeu da mãe e da amiga, essa que a acompanhou quando passaram para os cursos de graduação na UFPB.

Como relatado pela estudante não houve nenhum tipo de comemoração pela sua aprovação e entrada para um curso pouco conhecido e que era direcionado para a licenciatura. Ainda sofreu preconceito e recriminação por alguns membros da família pelo estigma que ainda existe relativo aos cursos da área das humanidades. Mesmo sem muito apoio familiar veio para João Pessoa junto com sua amiga cursar a graduação que havia escolhido. Notamos que os elementos oriundos da estrutura familiar são tão fortes na constituição das experiências formativas e, como podem impedir ou até mesmo impulsionar as perspectivas dos sujeitos.

Eixo Temático Permanência na universidade

No terceiro período entrei no Pibid, e no final de 2017 apresentei meu primeiro trabalho no Encontro de Ciências Sociais. Nunca consegui auxílio (estudantil) e a bolsa do Pibid me ajudou enquanto durou, e agora consegui uma de mentoria, e que sem ela eu não sei como teria enfrentado os últimos meses (Estudante Brigida).

A necessidade de se manter financeiramente longe de casa faz com que os estudantes oriundos de outras cidades do interior do estado e, até mesmo de outros estados vizinhos, tentem conseguir o auxílio estudantil, seja na forma de moradia universitária seja com o auxílio

financeiro para custear despesas com pagamento de aluguel, alimentação e transporte dentre outras necessidades básicas.

Novamente o programa Pibid aparece como uma oportunidade de participar de atividades acadêmicas direcionadas a formação de professores, ampliando os conhecimentos, práticas e experiências com o ensino de Sociologia, bem como obtendo um aporte financeiro que ajuda a custear suas despesas cotidianas. Os demais programas acadêmicos fazem esse trabalho de auxiliar na permanência desses estudantes em seus cursos de graduação.

Com o programa Pibid são oportunizadas as experiências práticas e teóricas em que os conhecimentos são testados e colocados em uma vivência de sala de aula real no ensino médio e, com isso os saberes específicos da profissão e da forma que o ensino se realiza na escola contribui na constituição do conhecimento prévio acerca da profissão de docente na educação básica, o que chamamos de saber-ser e saber-fazer próprios da profissão.

4.3.7 – Estudante Joaquim

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

Minhas recordações de formação têm início no aprendizado das primeiras letras, a alfabetização. Lembro de ter acesso à vida escolar em um ambiente que não era de fato uma escola em 1989. Lembro-me de ter acesso a alfabetização numa capela onde a professora além de alfabetizar também utilizava os momentos iniciais e finais para catequizar as crianças presentes com o Pai Nosso e a Ave Maria como oração inicial e final (Estudante Joaquim).

As recordações do estudante Joaquim da sua primeira experiência escolar se passam em uma capela local utilizado para a alfabetização das crianças de seu bairro/comunidade. Uma mistura de aprendizado das primeiras letras e das bases religiosas daqueles que disponibilizavam a estrutura física para as aulas.

Fui fazer a 1ª série em uma escola municipal no bairro Treze de maio. As cópias do quadro e ditados eram ferramentas frequentemente utilizadas pelas professoras para dar conta do que devia ser ensinado. Passávamos boa parte das aulas copiando e

decorando as matérias de português, matemática, estudos sociais e ciências em um livro integrando todo o conteúdo. Quando estava na 3ª série lembro de ter perdido um ano letivo devido a uma greve que durou boa parte do ano letivo em 1992. Terminei o primário em outra escola municipal do bairro Padre Zé [...] em seguida continuei meus estudos na escola Boto de Menezes, onde conclui o ensino de 1º grau [...] nos anos finais do 1º grau decidi estudar no turno da noite (Estudante Joaquim).

As aulas referentes ao ensino fundamental I o estudante Joaquim foi matriculado em uma escola da rede municipal de ensino, as aulas estavam ancoradas principalmente em realizar “cópias”, transcrições das atividades colocadas no quadro para os cadernos e o segundo momento seria decorar aqueles conteúdos, metodologia bastante utilizada em escolas onde o material didático se resumia em um único livro que continha todo o conteúdo a ser abordado no ano letivo.

A realidade das greves de professores e funcionários das redes públicas de ensino em busca de melhores condições de trabalho e de salários acontece como ferramenta de luta pelos direitos mínimos necessários para que tenhamos uma melhor educação para as classes populares, algo que traz consigo o atraso do ano letivo como uma consequência inevitável que prejudica a todos os envolvidos. E a vivência dessa realidade pelos estudantes nas escolas favorece a consolidação da visão de desvalorização da educação e dos profissionais que a ela se dedicam e traz consigo uma internalização por parte desses indivíduos da situação precária em que se encontra o sistema de ensino e do mercado de trabalho no qual a profissão se insere de forma majoritária.

Concluído o ensino fundamental (antigo primeiro grau), fui para uma escola estadual no centro da cidade (João Pessoa) para fazer o ensino médio [...] fiz minha matrícula no ensino médio continuando no período noturno [...] no ano seguinte decidi ir para o turno da manhã, o que me trouxe muita dificuldade de acordar cedo e ir para a escola (a pé) do bairro treze de maio até o centro da cidade [...] estava tão cansado de ir à escola que preferia ficar em casa assistindo TV e muitas vezes saía da escola antes mesmo de terminar as aulas [...] devido a isso desisti de estudar e não fui mais a escola (Estudante Joaquim).

Nesse relato o estudante Joaquim podemos observar o desestímulo para frequentar as aulas no ensino médio, realizou matrícula no período noturno, no ano seguinte matricula-se no período diurno, mas não possui nada que o faça seguir os estudos preferindo “ficar em casa” a ter que se deslocar para a escola, por fim, acaba desistindo da escola e abandona as salas de aulas.

Em 2001 sequer me matriculei e fiquei todo o ano sem estudar pois já não tinha pretensão de terminar o ensino médio. Nesse meio tempo que fiquei sem estudar tive a oportunidade de fazer novas amizades que me levaram para fazer a crisma na comunidade paroquial onde me integrei. Em busca de novos sonhos percebi que era preciso retomar os estudos básicos para poder alcançar novos objetivos. Em 2002 retornei o ensino médio visando terminá-lo para poder fazer um curso de filosofia, pré-requisito para a formação religiosa que almejava na época (Estudante Joaquim).

Em busca de novas perspectivas de vida e conhecendo pessoas que trouxeram algo de novo (mas nem tão novo assim que é a relação com a religião), o estudante Joaquim percebe que terminar os estudos se faz necessário para que pudesse entrar para um curso de formação que permitiria seu ingresso em uma ordem religiosa.

Assim, retorna ao ensino médio e conclui seus estudos básicos e começa a se preparar para essa nova realidade. Nesse momento relatado o estudante tem o entendimento da necessidade urgente de conclusão dos estudos na educação básica para que possa ter os requisitos necessários para pleitear uma vaga em um curso de nível superior.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Em 2004, após o ensino médio, não tinha a intenção de fazer uma faculdade comum como boa parte dos jovens que terminam sua formação básica, e ingressei num período formativo de vida religiosa católica chamado propedêutico, um ano de preparação para um processo seletivo visando o curso de filosofia. No ano seguinte ingressei no curso de filosofia (bacharelado) a fim de fomentar a formação religiosa visto que o curso é considerado importante para a preparação para os estudos teológicos [...] terminei o bacharelado em Filosofia em 2007, porém como o curso não

era reconhecido pelo MEC, tive dificuldade de conseguir emprego (Estudante Joaquim).

Como esperado ingressa em uma etapa de estudos que antecede a formação em Filosofia e na sequência ingressa no curso de Filosofia que a ordem religiosa mantinha que faz parte de um processo formativo para os estudos teológicos para o sacerdócio. Ao terminar o curso não consegue trabalho com a formação que tinha acabado de finalizar devido à falta de reconhecimento do curso e do diploma recebido. A necessidade de conseguir uma vaga de trabalho o faz buscar uma nova formação que pudesse aproveitar seu conhecimento já adquirido anteriormente.

Em 2013, tentando a carreira de professor, ingressei na Licenciatura em História pela UVA/UNAVIDA cursando assim três períodos; e nesse caminho, já sob o modelo de Enem, em 2014 decidi fazer o exame para ver se conseguiria ser aprovado na UFPB. Com a pontuação do exame em mãos, num primeiro momento pensei em submeter minha pontuação para o curso de História, querendo poder aproveitar o período que tinha feito anteriormente. Naquele ano de 2015 a nota de corte do SISU para Licenciatura em História me colocava fora das vagas, então fui pesquisar outro curso que se encaixasse com as minhas experiências. Desse modo, surgiu o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, afinal, como tinha o bacharelado em filosofia e havia gostado muito dos conteúdos do curso pensei que as Ciências Sociais se coadunariam com a filosofia. Dessa forma, comecei então a estudar na Universidade Pública. Na época parecia um curso que me traria boas oportunidades de conhecimento e emprego (Estudante Joaquim).

A primeira tentativa de ingresso em um curso de ensino superior que tivesse reconhecimento MEC o fez prestar vestibular para uma vaga no curso de História na modalidade licenciatura em uma faculdade privada. No ano de 2014 tenta uma vaga através do Enem para o curso de História licenciatura em uma universidade federal, mas a pontuação exigida não o colocava entre as vagas ofertadas, só nesse momento surge a o curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura que seus pontos obtidos eram suficientes para o ingresso dentro das vagas e que julgava ser os conteúdos acadêmicos próximos aos que tinha estudado no curso de Filosofia.

Naquele momento, julgava ser uma boa oportunidade de conseguir trabalho e se utilizar de ambos os conhecimentos. Percebemos mais um relato de que o curso de Ciências Sociais se torna opção quando a pontuação obtida nas provas do Enem não consegue alocá-los no curso que tinham como preferência e/ou referência.

Eixo Temático Permanência na universidade

De 2015, com a entrada no curso superior na UFPB, até então tive muitos bons momentos de aprendizado e encantamentos com as Ciências Sociais. Nesse percurso dentro da graduação, uma boa oportunidade que tive foi a participação no Pibid/Sociologia, onde tive a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública estadual na condição de futuro professor; antes do fim do programa em fevereiro de 2018 [...] o Pibid/Sociologia surgiu como uma possibilidade de diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática, possibilitando a inserção e atuação no cotidiano das escolas envolvidas. Assim como as experiências compartilhadas pelos professores do estágio supervisionado como textos e exemplos de luta diária com a sala de aula (Estudante Joaquim).

Novamente o relato da experiência como bolsista do programa Pibid em Sociologia como um momento diferenciado na sua formação que trouxe uma contribuição significativa para sua permanência no curso e de como é importante esses momentos formativos em salas de aulas reais acompanhando professores em suas atividades cotidianas nas escolas de ensino médio.

A participação em um programa de incentivo à docência possibilita a experimentação da sala de aula, a vivência do papel de professor, a oportunidade de aplicação dos métodos e técnicas de ensino em um processo de ensino-aprendizagem na realidade escolar que contribuir para a constituição do arcabouço prático e teórico do futuro do professor.

Eixo Temático Perspectivas futuras

De fato, ser professor de sociologia hoje traz em si muito mais preocupação do que expectativas. Na atual onda ideológica contra professores, fomentada por pensamentos extremistas, e a diminuição de recurso para a formação dos docentes das

humanidades, percebe-se um panorama, ao meu ver, sem grandes oportunidades. A marginalização do docente em sociologia é um fenômeno que preocupa e desanima. Mesmo nos últimos períodos da Licenciatura em Ciências Sociais, confesso que em muitos momentos do dia a dia da vontade de abandonar o curso é enorme; e nas circunstâncias atuais, há pouca esperança a médio prazo (Estudante Joaquim).

O relato do estudante Joaquim nos apresenta um sinal de que a atuação como docente com a disciplina de Sociologia não é mais uma boa oportunidade. O que antes era esperança de conseguir trabalho como professor de Sociologia, transforma-se em desalento com o quadro que vislumbra de cortes de verbas e desaparelhamento da disciplina no ensino médio. Tão grande é a sensação de que as chances se tornam cada vez mais escassas que o sentimento e a vontade de abandonar o curso é latente.

4.3.8 – Estudante Renato

Eixo Temático Acesso e Permanência na escola

No ensino fundamental, todas as escolas que frequentei eram da minha cidade e eram particulares [...] já do sexto ano até o nono eu estudei numa escola única, o CEST é uma escola com grande status na minha cidade, e diferente das outras escolas que estavam localizadas no meu bairro, o CEST é localizado no centro da cidade, e era, portanto, mais cara [...] lembro de gostar mais das aulas de História, a professora se tornou uma referência pessoal e profissional para mim [...] o CEST tinha uma estrutura intelectual e física muito maior. Em compensação, a escola tinha uma cultura de competição entre os alunos, pois havia uma grande discrepância econômica entre nós (Estudante Renato).

Nesse relato observamos a realidade de um estudante em escolas de ensino da rede privada. A educação infantil sendo realizada em escolas localizadas no bairro em que residia sua família e, a partir do sexto ano do ensino fundamental II vai estudar em uma escola considerada maior, com um status melhor e com valores de mensalidades elevados para os padrões da cidade. O estímulo a competição se fazia presente, como acontece em muitas escolas

da rede privada de ensino, as que mais aprovam nos exames de ingresso em cursos universitários, ganham destaque na cidade.

No ensino médio as coisas mudaram. Fui para uma escola estadual em João Pessoa, estudava pela tarde e as relações entre os alunos eram mais amistosas e menos ostensivas do que no ensino fundamental. Talvez essa característica tenha influências nas idades dos alunos, na quantidade de pessoas presentes no cotidiano escolar e na maior abertura do espaço escolar. Diferente do CEST que tinha um caráter mais cristão (católico) e por isso, mais disciplinar, o Lyceu era uma escola menos rígida e menos controladora do que o CEST. Isso não quer dizer que o Lyceu era jogado ao léu, mas sim que lá tínhamos mais liberdade para interagir e vivenciar a escola de outro modelo sem tanta vigilância. Foi no Lyceu que comecei a desenvolver minha sexualidade e também ampliar meu ciclo social. Também foi a primeira escola que estudei em outra cidade. Deste modo eu fiquei mais distante dos olhos dos meus conterrâneos e me senti mais à vontade (Estudante Renato).

Como até então só tinha estudado em escolas particulares, a realidade da escola pública fica bem evidenciada, mas o que destacamos nesse relato é que a escola anterior devido seu viés educacional que estava atrelado a uma ideologia religiosa que ordenava e organizava as práticas a serem realizadas pelos estudantes, professores e funcionários, a escola da rede estadual se apresenta como mais “liberal” e que para o estudante Renato é uma oportunidade de vivenciar o ambiente escolar com mais flexibilidade e liberdade.

Eixo Temático Escolha pelo curso de graduação

Na época, eu não tinha um curso em mente, apenas aderiria as dicas dos meus familiares. No final de 2012 fiz o Enem e escolhi o curso de Engenharia Mecânica e não ingressei na Universidade Federal. Usei a nota para entrar num curso técnico. Em 2013 percebi que queria fazer outro curso, um curso que fosse ligado mais ao meu entendimento de mundo e que também me ajudasse a entender melhor o mundo. Algo do tipo: o que nos faz ou o que nos fez estar assim como estamos? Primeiramente eu pensei que a Biologia pudesse explicar tudo através da evolução e que as coisas eram determinadas por meios biológicos. Em 2013 fiz o Enem e passei para Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB. Escolhi Licenciatura por ser noturno. No meio do

curso eu conheci pessoas das humanidades, principalmente da Filosofia, e acabei me interessando por estudos sociais. Vi que o curso de Ciências Sociais poderia me ajudar melhor nas minhas dúvidas e dei continuidade na licenciatura para aproveitar as disciplinas e por ter vontade de ser professor de ensino superior (Estudante Renato).

O estudante Renato nos traz em seu relato que a sua primeira opção de curso superior foi o de Engenharia Mecânica e que a influência para esta escolha veio de familiares, pois naquele momento não tinha nenhum curso em mente em que pudesse colocar como opção. Acabou não usando a pontuação do Enem para o ingresso no ensino superior e optou por um curso em nível técnico. Percebendo que aquele curso técnico não atendia suas expectativas de respostas sobre questões que o cercava no cotidiano, realizou outra prova do Enem e utilizou sua pontuação, dessa vez, para ingressar no curso de Ciências Biológicas na modalidade licenciatura por ser oferecida no período noturno e por acreditar que a biologia fosse suprir sua necessidade de entendimento da organização do mundo.

A escolha pelo curso de Ciências Sociais só acontece após seu contato com estudantes de cursos da área das humanidades, principalmente estudantes de Filosofia. Se interessou pelos estudos sociais e reoptou pelo curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura por ser também ofertado no período noturno e que poderia aproveitar as disciplinas comuns da licenciatura.

Novamente o curso de Ciências Sociais aparece como algo desconhecido pelo estudante e que se torna opção a ser cursado porque não se adaptou ao curso anterior. E uma confusão que acontece muito é a ideia de que o curso de Filosofia e de Sociologia buscam os mesmos objetivos em relação ao seu campo de estudos e metodologia. Outra parte importante no relato é a de que com a formação em Ciências Sociais licenciatura sua vontade de ser professor universitário estaria mais próxima, sabemos que o objetivo do curso é a formação de docentes para a educação básica.

Eixo Temático Permanência na universidade

No curso de Ciências Sociais participei do PIBIC e atualmente faço parte do PIBID Sociologia. Atuei no PIBIC durante o ano de 2017, mas acabei abandonando por motivos de saúde e pouco interesse na pesquisa que estava sendo desenvolvida; o tema era internacionalização dos sindicatos brasileiros. O PIBID Sociologia está presente

no IFPB, e nossas atividades divide-se em reuniões toda terça pela tarde na UFPB para planejar as atividades e fazer as leituras que nos ajudam na formação à docência, além de irmos acompanhar as aulas de sociologia, uma vez na semana, uma turma do IFPB específica escolhida por nós (Estudante Renato).

A participação dos estudantes em programas acadêmicos de incentivo à docência aparece novamente como um momento diferenciado na formação acadêmica dos licenciandos. A oportunidade de experienciar à docência e ter seus conhecimentos aprofundados e colocados em prática, torna o curso de licenciatura com sentido, com isso possibilita ao estudante vislumbrar o que e como poderá ser sua atuação nesse campo de trabalho.

Podemos compreender que a posição do indivíduo ou do agente na sociedade e sua alocação em uma classe social específica vai depender das condições de sua existência – suas propriedades intrínsecas aprendidas e apreendidas no decorrer de sua vida e, da posição que ele ocupa nesse espaço social por meio do volume dos capitais que possui e as relações que pode estabelecer a partir de sua ação dentro da sociedade.

Para a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, a aquisição de um diploma em um curso de nível superior se torna uma oportunidade de melhoria das suas condições de vida e existência, pois o diploma traz consigo uma possibilidade de carreira profissional. Aumentar, assim, o nível da sua escolarização auxilia nas suas perspectivas de ascensão social, econômica e profissional.

Segundo Bourdieu (2017) para um determinado volume de capital herdado pelo indivíduo corresponderá um *feixe de trajetórias* prováveis e que levaram a posições praticamente equivalentes, o que chamou o autor de campo dos possíveis, oferecido objetivamente a determinado indivíduo. A passagem de uma trajetória para outra dependerá, na maioria das vezes, de acontecimentos quer sejam *coletivos* (guerras, crises, etc.) quer sejam *individuais* (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) que são descritos comumente como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, da posição e das disposições daqueles agentes que vivenciam tais eventos.

Para os estudantes participantes da pesquisa o campo dos possíveis de acesso à um curso de nível superior ocorreu com o curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura. Como apresentado anteriormente, a maioria optou por este curso seja pela pontuação que obtiveram no Enem não possibilitar ingresso nos cursos que almejavam seja pela questão de ser um curso noturno onde precisavam continuar trabalhando no horário diurno.

Com o entendimento de que existem formas possíveis de trajetória que são incorporadas pelos indivíduos para suas escolhas pessoais, podemos também realizar essa correlação com o mundo dos possíveis relativa as escolhas profissionais. A necessidade de se adquirir mais capital cultural e social perpassa o sistema de ensino e a lógica inserida na titulação oficial que traz consigo o reconhecimento.

Tal reconhecimento, principalmente dentro mercado de trabalho em que a necessidade de um diploma em nível de graduação se faz cada vez mais necessário, pois observamos que em muitos concursos e vagas de emprego o pré-requisito de um diploma universitário pode ampliar as chances de conseguir a vaga e, com isso, melhores postos de trabalho e de remuneração.

A busca dos indivíduos pelos títulos, principalmente os que são oriundos de classes sociais mais baixas, é um caminho possível, mas nem sempre acessível, de passar de uma trajetória para outra, sendo muitas vezes uma tentativa de ascensão social e econômica, entretanto a defasagem existente entre os capitais possuídos pelos indivíduos de classes mais baixas ainda é um empecilho a essa possibilidade de ascensão, mas com a titulação escolar e, nesse caso o diploma de graduação, as possibilidades vislumbradas pelos estudantes poderiam ser ampliadas. Muitos relataram ter interesse pela atuação como docente, mas em caso de que outras expectativas não tenham sido efetivadas, ou seja, dar aula, atuar enquanto docente, só em caso de extrema necessidade.

A interiorização por meio da aceitação e vivência do papel e da incorporação do mesmo, gerando assim no indivíduo, através desse processo o papel que passa a fazer parte da identidade social-profissional dele, bem como a influência das trajetórias objetivas e subjetivas que trazem consigo experiências que serão mobilizadas durante o processo de formação profissional. Como as oportunidades da vivência da rotina docente não foram experienciadas por uma parte dos dos estudantes que participaram dessa pesquisa, podemos observar em seus relatos que a internalização, a compreensão e a posterior análise crítica acerca de seu processo formativo e, da possibilidade de atuação enquanto futuro docente não se efetivaram e/ou foram bastante comprometidas.

De acordo com Dubar (2005, p. 93-94) a problemática assim ampliada faz da socialização um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência. Sem dúvida, ela implica uma relação histórica de causa entre o passado e o presente, entre a história vivida e as práticas atuais. Que ao final da etapa de formação acadêmica todos esses significados e apropriações possibilitam

identificar -se com a profissão e com suas perspectivas após formado, o que constatamos nos relatos de alguns estudantes o exercício da profissão é vista apenas como uma possibilidade quando outras opções não possam se concretizar.

Sendo assim, corroboro com Benites (2007) que a identidade sendo entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores. Tais normas, valores e saberes organizados e direcionais à profissão docente não puderam, ao nosso ver, serem plenamente desenvolvidos, internalizados e apreendidos devido as condições de acesso as escolas para a realização dos estágios, bem como de uma problemática mais ampliada que perpassa todo o processo de formação acadêmica e, sobretudo pela situação de precarização da profissão docente em nosso contexto nacional.

E as disciplinas de Estágio Supervisionado?

Dos memoriais que foram selecionados para compor a análise dos dados constatamos que, apenas 1 (um) memorial, trouxe um relato consistente sobre as experiências obtidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. E neste memorial observamos como tem sido a passagem, em sua maioria, dos estudantes por essas disciplinas.

A seguir apresentaremos esse relato que serve de reflexão sobre como estão sendo cursadas essas disciplinas consideradas tão importantes para a consolidação de uma aprendizagem e de aquisição de conhecimentos práticos e teóricos sobre a atuação do docente em uma sala de aula na educação básica e, que poderiam contribuir para uma construção de um *habitus* profissional docente.

Infelizmente, não consegui seguir à ordem dos estágios supervisionados. Comecei fazendo o estágio II. Nele, o professor orientou que fossemos a uma escola tentar contato com o docente de sociologia. Fui a escola em que terminei meu ensino médio: uma escola estadual. Conversei com a professora que dava aula de sociologia na escola e acompanhei duas aulas dela. A professora não era formada em Ciências Sociais, estudava História e trabalhava na escola por indicação política (Estudante Fernanda).

Como apresentado no segundo capítulo desse trabalho a estrutura curricular aloca os estágios supervisionados em uma sequência que se inicia no estágio I ao IV e, como requisito mínimo para cursar as disciplinas de estágio, apenas que o estudante já tenha cursado a disciplina de Didática.

Para cada disciplina de estágio supervisionado existe um encadeamento de conteúdos e de carga horária a ser desenvolvida com esses estudantes. Para o estágio II o estudante estaria em atividades de observação na escola que teriam sido organizadas na disciplina de estágio I. O que aconteceu nesse caso relatado é que a estudante foi “tentar” um contato e conseguiu acesso a essa escola, acompanhou 02 (duas) aulas apenas da disciplina de Sociologia. E tendo o agravante de que a docente responsável pela disciplina de Sociologia estava ainda em formação no curso de História.

Em seguida, fiz o estágio III, onde eu e minha amiga fizemos um pré-projeto sobre bullying que realizamos em uma escola cidadã integral técnica de Bayeux. Essa atividade proposta pelo professor foi ótima, tanto que usamos essa experiência para construir um artigo para o ERECS de 2018 na UFPB (Estudante Fernanda).

No disposto no PPP do curso de Ciências Sociais para a disciplina de estágio III seria um momento em que os estudantes estariam realizando as observações e também tendo disponibilizadas oportunidades de ministrar aulas – ou a prática de ensino, partindo de planos de aulas formulados anteriormente para esse momento, e sob a supervisão do docente responsável pela disciplina na escola.

Depois, fiz o estágio IV onde tive outra experiência em sala de aula. O professor propôs que fizéssemos um plano de aula e fossemos ministrar essa aula em alguma escola. Nesse tempo, tinha me mudado para Santa Rita e procurei uma escola próxima a minha casa. Encontrei a escola cidadã integral Heliton Santana, conversei com a gestão e o professor de sociologia que me cedeu uma aula. Foi uma experiência maravilhosa. Gostei tanto da escola que a escolhi para realizar minha pesquisa de TCC (Estudante Fernanda).

No disposto para a disciplina de estágio IV seriam realizadas momento de exposição acerca das experiências de observação, planejamento e vivências a partir da prática de ensino em Ciências Sociais em todas as disciplinas de estágio cursadas pelos estudantes. Nesse relato a estudante conseguiu ministrar 01 (uma) aula que foi cedida pelo professor da disciplina de Sociologia.

Com esse relato sobre as disciplinas de estágio supervisionado percebemos um descompasso na formação em que as disciplinas estão sendo cursadas aleatoriamente, ou seja, sem serem sequenciadas, iniciando no estágio I, seguido do II, do III e finalizando no estágio IV. Algo que em nosso entendimento tanto dificulta ao estudante vivenciar e experimentar esse momento de prática atrelada a teoria, bem como dos docentes da universidade que ministram as aulas das disciplinas de estágio conseguirem desenvolver as atividades de forma linear com encadeamento de atividades e vivências específicas para cada disciplina de estágio.

As dificuldades de acesso as escolas se fazem presente e preocupante quando podemos observar que muitos estudantes não conseguem nem mesmo uma escola para estagiarem seja por motivos de negativa de algumas escolas, seja porque não podem frequentar ao estágio no período diurno devido a necessidade de trabalhar e manter uma renda familiar.

E para os estudantes que conseguem o acesso a uma escola e que podem realizar algum tipo de atividade relacionada ao estágio, a falta de encadeamento e sequenciamento de atividades fragiliza a formação, bem como a constituição de *habitus* profissional direcionada à docência. Ir apenas as escolas duas ou três vezes quando cursam quatro disciplinas de estágio que juntas possuem uma carga horária de 405 horas/aulas, é um tempo ínfimo dentro de um processo mais amplo de formação acadêmica.

Defendo conjuntamente com Leite et al (2008, p. 35-36) que no estágio o estudante deverá ter oportunizada o desenvolver da docência, preparando-se para efetivamente para as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa que é a realidade da sala de aula, com suas dificuldades, desafios e percepções, diante das exigências de cada momento da realidade histórica.

O estágio na escola deve oferecer ao estudante de licenciatura as condições para que perceba que o professor é um profissional, que está inserido em determinado espaço e tempo históricos, para que possa ser capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social na qual a profissão se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos coloca Nogueira (2004, p. 59) para Bourdieu cada indivíduo é caracterizado através de sua bagagem socialmente herdada em sua trajetória social. Estão incluídas nessa bagagem certos componentes objetivos que são externos ao indivíduo e que podem ser alocados a serviço do seu sucesso escolar. Faz parte, dessa bagagem, o capital econômico colocado com os bens e serviços que esses dão acesso, ou seja, matricular-se em escolas privadas consideradas melhores em seu ensino e estrutura, material para estudos, cursinhos preparatórios para os exames do Enem dentre outros; também compõe essa bagagem o capital social definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes que foram mantidos pelos membros da família, ou seja, as relações que podem auxiliar e/ou abrir portas para esses indivíduos.

Mas para as famílias oriundas de classes sociais menos favorecidas, de capital econômico menor ou extremamente reduzido, não conseguiram constituir-lo por questão do próprio sistema ao qual estão inseridos e, o capital cultural institucionalizado formado basicamente pelos títulos escolares, esse sim é o caminho percorrido e ainda sonhado por muitos dos indivíduos que vem de famílias de baixa renda. O caminho possível é através da aquisição dos títulos escolares que possibilitaria uma ascensão social e de classe.

A família é um ponto de partida importante dentro uma trajetória social, por meio da inculcação/internalização acerca do papel fundamental e importante de que seria apenas através da educação que esses indivíduos poderiam ter melhores condições de vida. Assim, veem a aquisição de um diploma de nível superior como uma possibilidade de mobilidade social, ascensão e aquisição de melhores postos de trabalho, bem como de uma melhor remuneração salarial. A posição social de origem e o acesso a escola orientam as referências possíveis para uma carreira social a ser conquistada nesse processo formativo dentro de um sistema reprodutivo do qual a teoria bourdesiana nos esclarece a seu respeito.

Como para famílias de baixa renda a constituição de um capital cultural como elemento de herança familiar, segundo Bourdieu, teria um maior impacto na definição do destino escolar, podemos verificar essa situação, quando para a maioria dos estudantes participantes dessa pesquisa, o acesso e a permanência na escola se deram através de muitas dificuldades desde a estrutura física precária das escolas em que estudaram, com a deficiência e falta de professores nas escolas, dificuldade de acesso e permanência na escola dentre outros problemas.

A maioria absoluta dos estudantes dessa pesquisa vivenciaram essas situações em escolas públicas, com acesso restrito e dificultado e sem perspectivas de melhoria nem de curto nem a médio prazo. Nesse deslocamento dentro do espaço social esses indivíduos são submetidos pelos mecanismos de eliminação e de orientação, bem como das forças que organizam e estruturam esses espaços e, as propriedades adquiridas nesse processo.

Quando estamos falando da busca pela certificação escolar, em especial, os diplomas universitários, existe um grau de investimento que está relacionado ao retorno provável que esse certificado pode proporcionar. Observamos que o diploma em um curso de licenciatura não tem apresentado, para a maioria dos estudantes participantes dessa pesquisa, o retorno esperado, que seria para a maioria dos nossos participantes da pesquisa, a facilitação e oferta de vagas de trabalho como professor(a) na educação básica.

Os relatos que obtivemos nos mostram essa situação em que esses estudantes buscaram em um curso noturno, que à época tinha a possibilidade de abertura de novas vagas para docentes no ensino médio seja na rede privada ou pela informação sobre possíveis concursos públicos, mas que foram frustradas tais expectativas pelas condições sociais e políticas vivenciadas naquele período, a oportunidade de cursar uma graduação em nível de licenciatura possibilitaria a entrada no mercado de trabalho. Como nos coloca Nogueira (2004, p. 65) que em termos objetivos, o retorno obtido por um diploma dependerá também do estado das relações que em cada momento histórico é estabelecido entre o campo escolar e o campo econômico, o qual determina o grau de correspondência entre o diploma almejado e os postos de trabalho disponibilizados e/ou criados, com isso acabou ocorrendo que os postos de trabalhos que vislumbravam com o retorno da disciplina ao currículo do ensino médio não aconteceu e nem os concursos que haviam sido prometidos pelo governo estadual.

Esses indivíduos oriundos de classes populares caracterizadas pelo pequeno volume de seu patrimônio, seja ele qualquer tipo de capital a ser considerado e, “suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais” (NOGUEIRA, 2004, p.70) , faz com que em razão desse processo de “internalização das chances objetivas, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis” (NOGUEIRA, 2004, p. 71), ou seja, mesmo desejando cursarem graduações vistas pela sociedade como de status mais elevados e com remuneração também mais elevadas, estes indivíduos “arriscam” com a obtenção de um diploma de nível superior, no caso de licenciatura pois foi o que conseguiram pontuação para as vagas disponibilizadas.

Percebemos muito forte essa internalização nos relatos dos estudantes quando trazem que gostariam muitas vezes de ter cursado graduações que possuem status social e remunerações mais elevadas, mas que assim não o fazem, porque ou não conseguem a pontuação suficiente para as vagas ofertadas para esses cursos, ou pela distância de seus locais de residência que dificulta o acesso e a permanência na universidade e, assim acabaram optando pelo curso que tinha uma pontuação menor exigida para o ingresso – no caso as Ciências Sociais – e, por outro lado, buscam pelo curso quando não tem outra opção mais viável em vista, por ser no período noturno, pois muitos necessitam trabalhar no período diurno para se manterem financeiramente.

Como coloca Nogueira (2004, p. 72) que “nos casos das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo”, podemos, assim colocar, que essa é a situação apresentada pelos estudantes participantes da pesquisa, em que o diploma de um curso de licenciatura, no caso de Ciências Sociais, enquanto mercado de trabalho, é incerto, com um retorno baixo quando conseguido e, que poderá se ter perspectivas a longo prazo, o que não supre as necessidades de curto e médio prazo desses estudantes.

O sentido da posição que ocupam na hierarquia social e educacional é organizado no sentido do que se pode e não se pode “permitir-se a si mesmo”, a aceitação tácita de sua posição, um sentido de limites (isso não é para nós) organiza e orienta o sentido dessas distâncias. Esses indivíduos gostariam de ter feito outros cursos com status e remunerações mais elevadas, mas dentro dos seus campos dos possíveis, tais cursos não estavam ao seu alcance. Essa necessidade de se adquirir mais capital cultural e social que perpassa os sistemas de ensino e a lógica inserida na titulação oficial que traz consigo o reconhecimento social e profissional.

Observamos que dentro do feixe de trajetórias possíveis a esses indivíduos, veem na aquisição do diploma universitário uma possibilidade de ascensão social e de alguma mobilidade dentro do mercado de trabalho. Acabamos percebendo que a escolha pelo curso de licenciatura se torna uma espécie de seguro desemprego, algo que seria uma alternativa no caso de nada mais tenha dado certo. Para Tardif e Lessard (2013), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações.

Quando observamos o processo de socialização secundária pela qual passaram tais estudantes no curso de graduação, principalmente nas disciplinas de estágio supervisionado, observamos que esse processo não conseguiu estabelecer os saberes especializados, ou seja os saberes profissionais, e dos papéis a serem ocupados dentro do processo educativo, as

disposições e o *habitus* profissional não se estabeleceu de que ocorresse a identificação com a profissão docente. Como coloca Dubar (2005) a identidade é construída desde a infância nas sucessivas socializações pelas quais os indivíduos são submetidos, na família, na escola e na universidade, por exemplo, e a interiorização por meio da aceitação e vivência do papel que irá exercer, no caso a profissão docente, auxilia nessa incorporação.

A identidade profissional se constrói com base na significação social que aquela profissão ocupa tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, e como a profissão docente, assim como para outras profissões, surge em um contexto como respostas às necessidades que são postas pela sociedade, e pensando atualmente sobre a profissão de professor (a) esta não tem sido vista nem tratada da melhor maneira, pois vivenciamos baixos salários, falta de estrutura das escolas públicas, falta de prestígio, precarização do trabalho docente, isso para mencionarmos apenas alguns dos muitos problemas que a profissão vem enfrentado a muito tempo.

A construção de um *habitus* profissional docente perpassa todo esse processo formativo através das experiências vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos. Na trajetória formativa no curso de graduação, todo o ideário acerca da profissão docente que foi vivenciada enquanto estudantes serve de base de entendimento sobre a profissão. E como o processo, para a maioria foi incompleto devido ao não acesso aos momentos de prática e vivências em salas de aulas no ensino médio, a constituição desse *habitus* fica comprometida levando a não internalização desses saberes práticos da experiência que seriam de grande valor na composição do conhecimento e reconhecimento da profissão.

Em busca desse capital simbólico conferido pelo título profissional temos que perceber a relação que se estabelece entre o diploma e a profissão a ser escolhida e/ou pretendida e, um possível prestígio intelectual/profissional a ser alcançado, o que na profissão docente não tem sido considerada, infelizmente é vista e considerada de menor prestígio. O reconhecimento da importância do professor(a) na sociedade existe, mas não caminha junto à valorização e remuneração salarial, o que acaba desestimulando os estudantes ainda na graduação.

Ressaltamos que o sistema educacional da forma como hoje está organizando e sendo gerido não consegue, de forma efetiva, modificar a situação da categoria profissional docente. A forma como o curso está organizado, ainda não supre a necessidade e a carência que é sistêmica. Repensarmos a formação e a profissão dentro de um contexto micro e macro é cada vez mais latente, e tem sido bradado pelos profissionais não é de agora, mas suas vozes e demandas tem sido relegada à segundo plano, o que só fragilizada a profissão.

Enfim, pensar a educação e a formação de professores tem sua importância e significa repensar a profissão docente. As mudanças pelas quais passamos nos últimos três anos nos impõem rever o como, quando e para quem está sendo direcionado os cursos de formação de professores. A falta de professores (as) já existe e com as condições de trabalho oferecidas seja na rede pública seja na rede privada, esse déficit só tende a aumentar, mas esse ponto deixaremos para um momento posterior de uma próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re) significação das imagens – lembranças / recordações – referências para a pedagoga em formação.**

Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio / ago, 2011.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. **Aspectos do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica.** *Educação em Perspectiva*. v. 1, n. 2, p. 230-252, Jul / Dez, 2010.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante.** Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa Coord. Uwe Flick

AVELAR, Alexandre de Sá. **A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas.** In: Oralidades: Revista de História Oral. São Paulo. Ano 1, n. 1, (jan /jun, 2007). – São Paulo: NEHO, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1998.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado.** *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 6; n. 2, p. 510-520, Mai/Ago, 2011.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1987.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Coleção Ciências da Educação. Porto Editora: Portugal, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 32^aed, 2010.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 59-76.

BORN, Claudia. **Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos.** *Sociologias*. Ano 3, nº 5, 2001, pp. 240-265.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão.** 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. 4ª reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Cia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia.** Org. Renato Ortiz. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BORN, Claudia. **Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos.** *Sociologias*. Ano 3, nº 5, 2001, pp. 240-265.

BORGES, Vavy Pacheco. **Grandezas e misérias da biografia.** In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2006.

BORGES, Vavy Pacheco. **Desafios da memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1874-1940).** In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (Orgs). Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRITO, Antônia Edna. **Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores.** In: MORAES, Dislane Zerbinatti & LUGLI, Rosário Silvana Genta (Orgs). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, Antônia Edna. **Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias...** *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina. ano 12, n. 17, p. 29-38. Jul / dez, 2007.

CAMPOS, J. R. **“Era um sonho de criança”:** A representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Dissertação (Mestrado) – Natal, 2008, UFRN.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação.** Tradução: Elizabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

CANDAU, V. Maria. A didática e a formação de educadores -da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. Maria (Org). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2ªed, 2007.

COSTA, L de Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. In: **Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estágio supervisionado na formação docente.** In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Orgs.) Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional.** Tradução: Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.146, 2012, p. 351-367.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ªed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*. v. 34, nº 1, 2008, pp. 109-126.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: INIJUÍ, 1998.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.** Ponencia

presentada al congreso las didácticas específicas em la formación del professorado. Santiago de Compostela. España, 1992, pp. 06-10.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 4ªed, 2008.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **O significado das pequenas coisas: História, prosopografia e biografemas.** In: AVELAR, Alexandre & SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs). *Grafia da Vida: Reflexões e experiências com a escrita biográfica.* São Paulo: Letra e Voz, 2012.

LESSARD, Claude. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos.* *Educação e Sociedade.* v. 27, n. 94, 2006, pp. 201-227.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, Menga. **Sobre a socialização profissional de professores.** *Cadernos de Pesquisa.* n. 99, São Paulo: 1996, pp. 5-15.

MACHADO, Charliton José dos Santos; VIEIRA Cristina Maria Coimbra; NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza. **Sufrágio feminino e feminismo na imprensa brasileira da Parahyba, 1913-1933: rebeldia ou conformação?** *Ler História* [Online], 82 | 2023, posto online no dia 15 junho 2023, consultado no dia 26 junho 2023.

URL: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/12220>;

DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.12220>

MACHADO, Charliton José dos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. **Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida.** Fortaleza: EDUECE, 2021.

MASSABNI, Vânia G. **Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente.** *Educação e Pesquisa.* v. 37, nº 4, 2011, pp. 793-808.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out/dez, 2012, Editora UFPR.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de Trans-formação**. In: Nóvoa, António (org). *Vidas de Professores*. 2º ed., Portugal: Porto Editora, 2007. Coleção Ciências da Educação.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. *Sociologias*. Ano 9, nº 17, 2007, pp. 240-264.

MORAES, Amaury César e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Acesso em: 26 maio 2023.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades**. Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação. v. 19, n. 73, 2011, pp. 793-812.

NACARATO, Adair Mendes. **Narrativas (auto) biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente**. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da & CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs). *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. (Org). **Vidas de Professores**. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 2007. Coleção Ciências da Educação.

NÓVOA, António. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: Nóvoa, António (Org), *Vidas de Professores*. 2ª ed., Portugal: Porto Editora: 2007. Capítulo 1.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 27-42.

OLIVEIRA, Amurabi. **Desafios e singularidades do estágio supervisionado na formação de professores de Ciências Sociais**. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 195-216, set/dez, 2014.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. **Trajetórias de constituição do ser docente**. *Dissertação de Mestrado*. Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2011. 139p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: inunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008.

PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni. **Narrativas de licenciandos de matemática participantes em grupo de estudos**. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar & CUNHA, Jorge Luiz (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, O. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PERRRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, Jul/Dez, 1996.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armíndo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*. Nº 34, Curitiba: 2009, pp. 169-184.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **O gênero memorial na construção identitária docente**. *Signum: Estudos de Linguagem*. Londrina, n. 19 / 1, p. 119-137, jun, 2016.

SOBRINHO, Moises Domingos. **Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica**. *Revista Inter-legere*. n. 9, p. 189-205, Jul/Dez, 2011. Dossiê Educação e Sociedade. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/article/download> Acesso em: 23/03/2023.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul/dez, 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, v.15, n.2, 1986, pp. 4-14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16^aed, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 8^aed, 2013.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. **Apresentação Dossiê sobre os saberes docentes e sua formação**. Educação e Sociedade. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 11-26.

VIEIRA, Emanuella Santana. **A Socialização Profissional no Programa de Iniciação à Docência: o Processo de aquisição de um Repertório de Conhecimentos Profissionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2016, 107p.

ANEXOS

1 QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL**1) SEXO:**

- MASCULINO
 FEMININO

2) QUAL A SUA IDADE?

- DE 16 A 18 ANOS
 DE 19 A 21 ANOS
 DE 22 A 25 ANOS
 DE 26 A 30 ANOS
 MAIS DE 31 ANOS

3) ASSINALE A ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A SUA COR OU RAÇA:

- BRANCA
 PRETA
 PARDA
 AMARELA
 INDÍGENA

4) QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

- SOLTEIRO (A)
 CASADO (A)
 VIÚVO (A)
 SEPARAÇÃO LEGAL (JUDICIAL OU DIVÓRCIO)
 OUTRO _____

5) TEM FILHOS, QUANTOS SÃO?

- NÃO POSSUO FILHOS
 UM
 DOIS
 TRÊS
 QUATRO
 OUTROS _____

6) QUAL O ESTADO EM QUE NASCEU?

- PARAÍBA
 OUTRO _____

7) EM RELAÇÃO À MORADIA:

- MORA EM IMOVÉL PRÓPRIO
- MORA EM IMOVÉL ALUGADO
- MORA EM IMOVÉL FINANCIADO
- NÃO TEM IMOVÉL PRÓPRIO

8) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- MESTRADO OU DOUTORADO
- NÃO SEI INFORMAR

9) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- MESTRADO OU DOUTORADO
- NÃO SEI INFORMAR

10) QUANTOS CARROS EXISTEM EM SUA RESIDÊNCIA?

- NENHUM
- UM
- DOIS
- TRÊS
- QUATRO OU MAIS

11) POSSUI COMPUTADOR EM SUA CASA?

- NÃO POSSUO COMPUTADOR
- POSSUO APENAS UM SEM ACESSO À INTERNET
- POSSUO APENAS UM COM ACESSO À INTERNET
- POSSUO MAIS DE UM SEM ACESSO À INTERNET
- POSSUO MAIS DE UM COM ACESSO À INTERNET

12) ASSINALE A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA:

- ATÉ R\$ 260,00
- DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
- DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
- DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
- DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
- DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
- DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00
- DE R\$ 5.201,00 A R\$ 6.500,00
- DE R\$ 6.501,00 A R\$ 7.800,00
- MAIS DE R\$ 7.800,00

13) QUANTAS PESSOAS CONTRIBUEM PARA A OBTENÇÃO DESSA RENDA FAMILIAR?

- UMA
- DUAS
- TRÊS
- QUATRO
- CINCO
- MAIS DE CINCO

14) QUANTAS PESSOAS SÃO SUSTENTADAS COM A RENDA FAMILIAR?

- UMA
- DUAS
- TRÊS
- QUATRO
- CINCO
- MAIS DE CINCO

15) VOCÊ POSSUI ATIVIDADE REMUNERADA MENSAL?

- SIM
- NÃO

CASO POSSUA ATIVIDADE REMUNERADA MENSAL, QUANTO RECEBE:

- ATÉ R\$ 260,00
- DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
- DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,0
- DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
- DE R\$ 1.820,00 A R\$ 2.600,00
- DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
- DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00
- DE R\$ 5.201,00 A R\$ 6.500,00

() DE R\$ 6.501,00 A R\$ 7.800,00

16) VOCÊ CONTRIBUI NA RENDA FAMILIAR?

- () SIM
() NÃO

17) COMO FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)?

- () INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
() INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
() MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
() MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR
() EM ESCOLAS COMUNITÁRIAS / CNEC OU OUTRO

18) CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) EM:

- () CURSO REGULAR
() CURSO SUPLETIVO

19) COMO FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO (2º GRAU)?

- () INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
() INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
() MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
() MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR
() EM ESCOLAS COMUNITÁRIAS/CNEC OU OUTRO

20) CONCLUIU O ENSINO MÉDIO (2º GRAU) EM:

- () CURSO REGULAR
() CURSO SUPLETIVO

21) EM QUE TURNO VOCÊ FEZ O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)?

- () TODO DIURNO
() TODO NOTURNO
() MAIOR PARTE DIURNO
() MAIOR PARTE NOTURNO
() OUTRO _____

22) EM QUE ANO CONCLUIU O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)?

23) VOCÊ FREQUENTOU CURSINHO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR /

ENEM?

- SIM, POR MENOS DE 1 SEMESTRE
- SIM, POR 1 SEMESTRE
- SIM, POR UM ANO
- SIM, POR MAIS DE UM ANO
- NÃO

24) QUANTAS VEZES VOCÊ JÁ PRESTOU CONCURSO VESTIBULAR / ENEM?

- UMA VEZ
- DUAS VEZES
- TRÊS VEZES
- QUATRO VEZES
- CINCO VEZES OU MAIS

25) A ESCOLHA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS FOI EM PRIMEIRA OPÇÃO?

- SIM
- NÃO

26) VOCÊ POSSUI ALGUM OUTRO CURSO EM NÍVEL SUPERIOR?

- SIM, MAS NÃO CONCLUI
- SIM, ESTOU CURSANDO
- SIM, MAS JÁ CONCLUI
- NÃO

CASO POSSUA E / OU JÁ CURSOU, QUAL FOI O CURSO DE NÍVEL SUPERIOR?

27) QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS?

- INTERESSE PESSOAL PELA PROFISSÃO CORRESPONDENTE
 - CONVERSAS COM COLEGAS
 - INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA
 - RESULTADO DE TESTE VOCACIONAL
 - MELHORES POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO
 - POSSIBILIDADE DE PODER CONTRIBUIR COM A SOCIEDADE
 - POSSIBILIDADE DE CONCILIAR O CURSO COM O TRABALHO
 - OUTRO MOTIVO.
- QUAL? _____

28) O QUE VOCÊ ESPERA, EM PRIMEIRO LUGAR, DE UM CURSO DE LICENCIATURA?

- FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA O TRABALHO
- FORMAÇÃO TEÓRICA, VOLTADA PARA A PESQUISA
- FORMAÇÃO PARA ATIVIDADE PEDAGÓGICA
- AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS QUE ME PERMITAM COMPREENDER MELHOR A VIDA
- AQUISIÇÃO DE CULTURA GERAL AMPLA
- DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR

29) PARTICIPOU E / OU PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE INCENTIVO À DOCÊNCIA?

- SIM
- NÃO

SE PARTICIPA E / OU PARTICIPOU, QUAL FOI?

- PIBID
- RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
- PROLICEN
- OUTRO _____

30) QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO (A)?

- JORNAL ESCRITO
- TV
- RÁDIO
- REVISTAS
- INTERNET
- OUTROS
- NENHUM

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio desse termo, que concordei em participar de uma pesquisa referente às atividades de pesquisa de campo para a tese provisoriamente intitulada “*A construção identitária do profissional docente: a relação processual estabelecida na formação acadêmica*” pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFPB).

Fui informado (a) ainda que a pesquisa é responsabilidade da doutoranda Emannuella Santana Vieira, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: manusv26@yahoo.com.br ou pelo telefone: (83) 99985-9448 (WhatsApp).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará através do preenchimento de um questionário sócio-econômico-educacional a ser registrado a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo professor orientador e a discente, e será utilizada preservando o anonimato.

João Pessoa, 13 de Setembro de 2018

Assinatura participante _____

Assinatura pesquisadora _____

**3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Curso de Ciências Sociais Licenciatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO LICENCIATURA

NOTURNO

Comissão de Elaboração

Antonio Giovanni Boaes Gonçalves (Sociologia)

Patrícia Goldfarb (Antropologia) Rodrigo Freire de Carvalho e Silva
(Ciência Política) Terry Mulhall (Coordenador do Curso de Ciências Sociais)

Abril 2007

APRESENTAÇÃO

Este Projeto Político Pedagógico foi elaborado por uma comissão de cientistas sociais vinculados ao Departamento de Ciências Sociais, em colaboração estreita com a Pró-Reitoria de Graduação. A finalidade principal foi ampliar o funcionamento do Curso de Graduação em Ciências Sociais, em atuação desde 1994, no sentido de garantir à sociedade novas possibilidades de formação profissional na área. Acrescenta ao Curso, que até então tem funcionado somente pela manhã, a modalidade de Licenciatura que passa a funcionar no turno da noite. Com isso, procura-se atender a uma necessidade premente, pois hoje, depois de mais de trinta anos da exclusão da Sociologia dos currículos escolares brasileiros, ela volta a ser obrigatória no Ensino Médio, coroando com êxito uma reivindicação mais que justa da área. Além disso, este é um desejo que foi alimentado pela comunidade discente das ciências sociais, na UFPB, há bastante tempo.

Com esta iniciativa, apostamos sinceramente no futuro, almejando tempos vindouros profícuos para as novas gerações de cientistas sociais que, a partir do primeiro semestre de 2009, terão à disposição um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais funcionando à noite.

Por último, manifestamos os nossos agradecimentos aos que participaram com empenho no processo. Em relevo, remetemos calorosos agradecimentos à equipe da PRG, especialmente à professora Milva Barreto Hernandez Pereira, Coordenadora de Currículos e Programas, pela contribuição técnica.

Comissão de elaboração

João Pessoa, abril de 2007

SUMÁRIO

1.	HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPB	07
2.	JUSTIFICATIVA PARA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA	08
3.	OBJETIVOS DO CURSO	10
4.	PERFIL PROFISSIONAL: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REQUERIDAS	10
5.	SISTEMÁTICA DE FUNCIONAMENTO	11
6.	DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS	12
6.1	Conteúdos Básicos Gerais	12
6.2	Conteúdos Complementares	14
6.2.1	Conteúdos complementares obrigatórios	14
6.2.2	Conteúdos complementares optativos e flexíveis	15
7.	FLUXOGRAMA	17
8.	REFERÊNCIAS	18
	ANEXOS	19

Roteiro para distribuição das disciplinas Distribuição das disciplinas

Ementários das disciplinas Minutas de Resoluções

IDENTIFICAÇÃO

Denominação	Curso de Graduação em Ciências Sociais
Modalidade	Licenciatura
Titulação	Licenciado em Ciências Sociais
Criação do Curso	Resolução CONSEPE n° 44/07 de 30 de julho de 2007
Início de Funcionamento do Curso	Primeiro semestre de 2009
Aprovação do Projeto Político Pedagógico pelo CONSEPE	Resolução 45/07 de 30 de julho de 2007
Turno de funcionamento	Noturno
Vagas oferecidas anualmente	40 vagas (com perspectiva de ampliação)
Integralização curricular	Tempo mínimo: 09 períodos letivos Tempo máximo: 14 períodos letivos
Carga Horária Total	2805 horas
Total de Créditos	187 créditos

1 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPB

A criação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, de que trata este Projeto Político Pedagógico, é um desdobramento do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais que iniciou suas atividades em 1994, vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da UFPB, conforme Resolução 04/93 do CONSUNI. Seu currículo foi organizado conforme a Resolução 30/93 do CONSEPE.

Do momento inicial até hoje, o curso passou por cinco reestruturações: as duas primeiras foram reguladas pelas Resoluções 47/95 e 06/97 que se atinham a pequenas modificações na carga horária, inicialmente de 2.760 horas ou na inclusão de novas disciplinas e nos critérios de pré-requisitos entre elas. Em 1998, 2000 e 2005, estas mudanças foram mais graves e foram influenciadas pelas exigências da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Em 1998, com a Resolução 44/98 do CONSEPE, altera-se a estrutura curricular do curso, dando-lhe um perfil diferenciado do até então vigente. Define que a habilitação de bacharelado do mesmo concentrar-se-ia na área de sociologia, e sua carga horária passou a ser de 2.730 horas, totalizando 182 créditos. Mas, é a partir deste mesmo ano, que se começa a discutir uma mudança mais contextualizada e racional do currículo, pois até então, havia um velho ranço da Legislação Educacional do período da Ditadura, que fazia com que cada “novo” currículo que ia surgindo não passasse de um “remendo” do que lhe antecedeu. Fruto desse processo, que acontecia em um contexto político democrático onde a discussão pedagógica e educacional já havia avançado bastante, em 2000, aparecerá o que se vai denominar Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, cujas principais características são a flexibilização e a abolição da exclusividade da sociologia como área de concentração, passando a contemplar também a Antropologia e a Ciência Política. A Resolução 01/2000 do CONSEPE revoga a 44/98 e passa a reger a nova estrutura curricular. Houve uma diminuição significativa da carga horária que passou a ser de 2.325 horas, correspondente a 155 créditos. 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 no turno da manhã.

Em 2005, concomitante à Avaliação Nacional dos Cursos, de responsabilidade do INEP, o Curso submeteu-se novamente a um processo de avaliação que culminou com a elaboração e aprovação pelo CONSEPE de um Novo Projeto Político Pedagógico a vigorar a partir do primeiro semestre de 2007, conforme aprovado pela Resolução nº 18/2006, do CONSEPE que revogou a 01/2000. Nesse novo desenho, o currículo perdeu parte da flexibilidade que havia adquirido com a reforma empreendida em 2000, além de, para adequar-se às novas normas do Conselho Nacional de Educação prevista na Resolução CNE/CES nº 17/2002 (Diretrizes Curriculares para os Cursos de

Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia), teve sua carga horária aumentada para 2.820 horas, equivalente a 188 créditos. A marca mais característica deu-se no fortalecimento das três áreas de concentração: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, e na perda da flexibilização, tornando-se mais fechado quanto à trajetória do aluno nas três áreas de concentração. Outro ponto a ser destacado é a efetivação do Estágio Supervisionado, que até então não era desenvolvido a contento, sendo recomendação da comissão do MEC que avaliou o curso que o mesmo passasse a funcionar de acordo com os princípios e normas da Universidade que regem a matéria.

2 JUSTIFICATIVA PARA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA

Desde 1998, a Coordenação do Curso de Ciências Sociais já tinha incorporado nas discussões que culminaram com a criação do primeiro Projeto Político Pedagógico (2000), a necessidade de se implantar a licenciatura. Inclusive criou-se um grupo de trabalho que se encarregou de estudar a questão e apresentar uma proposta curricular para o mesmo. Entretanto, as condições da época não foram favoráveis. Vale destacar que datam mais ou menos desse período, a criação de vários cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil, especialmente no Nordeste, que a título de exemplificação, podemos citar a UFPE, UFMA, UFCG, UFCE e UFBA, o que caracteriza um relativo atraso da UFPB em relação a estas outras universidades.

Por ocasião da elaboração do segundo Projeto Político Pedagógico, que se estendeu de 2005 a 2006, a questão voltou à pauta; desta vez já estava animada pelos efeitos de uma discussão nacional com repercussões em nível local que reivindicava a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio, como fora até 1969 quando foram vetadas por força de Ato Institucional do Governo Militar. Contudo, mais uma vez, o contexto não estava favorável à criação da licenciatura. No departamento de Ciências Sociais, a possibilidade foi descartada, não tendo gerado nenhuma discussão posterior.

As duas tentativas mal-sucedidas de se criar a licenciatura, só foram superadas com a edição da Resolução CNE/CEB nº 04 de 16 de agosto de 2006 (altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico)¹. Por esta Resolução, a Sociologia e a Filosofia, tornaram-se disciplinas obrigatórias no ensino médio, conforme já mencionamos acima. O CNE estipulou o prazo de um ano para que as escolas brasileiras regularizassem sua situação diante dessa exigência. Frente a isso, a necessidade da criação da licenciatura tornou-se imprescindível e o mais rápido possível. Então, o Colegiado Departamental montou uma comissão em agosto de 2006

para encaminhar o processo, composta por quatro professores do DCS e dois representantes estudantis. Foram realizadas sucessivas reuniões, algumas envolvendo apenas os membros da comissão, outras abertas para a comunidade acadêmica. Além disso, criou-se um fórum de discussão na Internet para se tratar do assunto.

Além dessas considerações, pôde-se perceber que o Curso de Ciências Sociais da UFPB, ao longo dos últimos anos, consolidou um patamar acadêmico que lhe coloca em posição de destaque na universidade. No ano de 2006, o “Guia do Estudante da Editora Abril” outorgou-lhe grau de 4 estrelas, de acordo a pesquisa “Melhores Universidades 2006”. No mesmo ano, também passou por uma avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tendo recebido um conceito “muito bom”. Entretanto, o relatório do INEP destaca que “a inexistência da modalidade licenciatura (...) restringe (...) as perspectivas profissionais dos alunos” (página 06). Consta, ainda que, pela não existência da licenciatura, o perfil do egresso torna-se “excessivamente acadêmico” (página 06). Tudo isto reforçou a necessidade da criação desta modalidade, que contribuirá, acredita-se, para a manutenção do grau de excelência acadêmica.

Por outro lado, com a criação da licenciatura, aposta-se que isso ajudará a resolver um grave problema existente em nosso país: a evasão escolar. Fato que se repete na UFPB e que se pode constatar com grande recorrência no Curso de Ciências Sociais. Além da evasão, grande parte dos alunos tende a estender ao limite o tempo de permanência na universidade; poucos são os que concluem o curso no tempo ideal previsto. A própria prática docente nos evidencia que um dos motivos principais desta evasão é a dificuldade de conciliar os estudos com a necessidade de posicionar-se no mercado de trabalho. Faz-se preciso destacar que a grande maioria do alunado do curso de Ciências Sociais advém das classes populares, o que não lhe permite abdicar do trabalho para dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Considerando-se esta realidade, a oferta de tal curso no período noturno, de alguma forma, poderá minimizar o problema da evasão, à medida que permitirá a compatibilidade entre as duas atividades, ou seja, possibilitará a conciliação entre a formação acadêmica e a necessidade de se fazer presente no mercado de trabalho. Há de se ressaltar ainda que, em épocas de flexibilização do trabalho, a capacitação técnica e acadêmica se faz cada vez mais necessária para qualquer profissional, sendo imprescindível uma qualificação em nível superior.

Além disso, uma reflexão sobre a conjuntura nacional, deixa evidente que há uma demanda crescente de professores para o Ensino Básico, particularmente na área de ciências sociais, fato que só se amplia com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia. Constata-se, já agora, a existência de

uma carência de professores das ciências sociais nos CEFETs e nas demais escolas de ensino médio das redes pública e privada. A criação da modalidade de Licenciatura em Ciências Sociais no período noturno, ao mesmo tempo em que se adapta ao perfil do aluno trabalhador, contribui para suprir uma demanda em ampliação do mercado de trabalho por licenciados em ciências sociais. Há de se ressaltar, também, que a iniciativa se compatibiliza com a atual política educacional do Governo Federal, de fomento da criação de cursos de licenciatura no período noturno, no sentido de atender às demandas profissionais daqueles que se encontram impossibilitados de frequentar um curso superior em período diurno, um passo a mais no caminho da democratização do ensino superior.

3 OBJETIVOS DO CURSO

Os objetivos do curso dirigem-se à formação de licenciados em ciências sociais.

Pretende-se formar profissionais com conhecimentos, práticas e objetivos do cientista social com a formação pedagógica, o que inclui, conforme a Resolução do CONSEPE 04/04: a formação para atuarem em programas de ensino, comprometidos com a investigação, a produção e a aplicação do saber artístico e técnico-científico, primando pelo reconhecimento e articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando, bem como reconhecendo na interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e articulação entre teoria e prática, os princípios norteadores da formação pedagógica.

4 PERFIL PROFISSIONAL: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REQUERIDAS

O licenciado em Ciências Sociais terá como área de atuação privilegiada a docência no Ensino Básico, ou seja, atuará em escolas ou outras instituições educacionais públicas e privadas da educação básica no país, estando habilitado e qualificado a ensinar as matérias que compõem o *corpus* das ciências sociais, a saber: sociologia, antropologia e ciências políticas, bem como dar consultoria, planejar ou quaisquer outras atividades relacionadas ao assunto que estejam dentro de sua competência.

Visa, portanto, à formação de pesquisadores e docentes em ciências sociais, considerando as seguintes competências:

- domínio dos conceitos fundamentais das ciências sociais;
- conhecimento das principais linhagens de pensamento na antropologia, ciência política e sociologia;
- convívio com a literatura especializada contemporânea;
- domínio do instrumental de pesquisa;
- capacidade de formular projetos de investigação;
- capacidade de formular análises retrospectivas e projetivas na área;
- domínio dos conteúdos necessários à formação pedagógica;
- capacidade para reflexão crítica sobre o papel da escola na sociedade brasileira;
- atuação interdisciplinar no ensino das ciências sociais;
- articulação de competências técnica, política e humana;
- atuar com coerência entre sua formação e a prática profissional; e,
- ter na pesquisa, o foco no processo de ensino e de aprendizagem, considerando que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

5 SISTEMÁTICA DE FUNCIONAMENTO

O Curso funcionará no regime de integralização de créditos, conforme se especifica no quadro abaixo:

Quadro 01 – Integralização da Licenciatura em Ciências Sociais

Carga Horária Total	Total de Créditos
2805	187

O aluno para receber o título de Licenciado em Ciências Sociais, deverá integralizar todos os créditos, nos quais estão incluídos a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso e os Estágios Supervisionados de Ensino. A defesa do Trabalho de Conclusão de Curso constará de uma monografia temática que deverá articular o conhecimento das ciências sociais aos temas relacionados à educação, em coerência com as competências requeridas neste Projeto Político Pedagógico. É pré-requisito à matrícula no Trabalho de Conclusão de Curso que o aluno já tenha

cursado a disciplina Seminário de TCC. O orientador deverá ser designado a partir do 6º. semestre, cabendo-lhe orientar o trabalho acadêmico do aluno buscando a qualidade didático/acadêmica.

O total de créditos está distribuído por disciplinas no item seguinte.

6 DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS

6.1 Conteúdos Básicos Gerais

Neste item se incluem dois grupos de disciplinas: as de conteúdos básicos gerais e os estágios supervisionados.

Compõem-se de disciplinas das três áreas das Ciências Sociais e mais as da Prática Curricular, distribuídas ao longo dos 5 primeiros semestres letivos. Todas as disciplinas obrigatórias das Ciências Sociais são seqüenciais e exigem por pré-requisito suas antecedentes. O aluno não poderá, por exemplo, cursar Teoria Sociológica Contemporânea se não tiver cumprido Teoria Sociológica Moderna etc. Não se aplicando, entretanto, o mesmo para as disciplinas específicas da Prática Curricular, pois apenas algumas exigem pré-requisito. Conforme Resolução CONSEPE 04/2004, a Prática Curricular refere-se ao conjunto de atividades curriculares teórico-práticas que têm como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica.

São disciplinas de conteúdos básicos gerais, oferecidas ao longo dos 5 primeiros semestres letivos:

Quadro 02 – Disciplinas de Conteúdos Básicos Gerais

Período	Disciplina	Créditos	C. horária
1º	Fundamentos do Pensamento Antropológico I	4	60
	Fundamentos do Pensamento Político	4	60
	Fundamentos do Pensamento Sociológico	4	60
2º	Fundamentos do Pensamento Antropológico II	4	60
	Formação do Estado Moderno	4	60
	Teoria Sociológica Clássica	4	60
	Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação	4	60

3°	Antropologia e Mudança	4	60
	Formação do Estado no Brasil	4	60
	Teoria Sociológica Moderna	4	60
	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	4	60
4°	Antropologia Contemporânea	4	60
	Estado Contemporâneo	4	60
	Teoria Sociológica Contemporânea	4	60
	Fundamentos Psicológicos da Educação	4	60
5°	Antropologia no Brasil	4	60
	Instituições Políticas Brasileiras	4	60
	Sociologia Brasileira	4	60
	Política e Gestão da Educação	4	60
	Didática	4	60
Total	20 disciplinas	80	1200

Estágio Supervisionado de Ensino

As atividades relativas aos Estágios Supervisionados de Ensino, que compõem os conteúdos básicos profissionais, ficam distribuídas ao longo de quatro semestres letivos, a partir do 6º período, submetidos à legislação da UFPB que rege a matéria e a normas específicas do Colegiado do Curso de Graduação em Ciências Sociais. Todas as disciplinas do Estágio Supervisionado de Ensino possuem a disciplina Didática como pré-requisito e tem que ser cursadas em seqüência.

Quadro 03 – Disciplinas do Estágio Supervisionado de Ensino

Período	Disciplina	Créditos	C. horária
6º	Estágio Supervisionado I	04	60
7º	Estágio Supervisionado II	05	75
8º	Estágio Supervisionado III	08	120
9º	Estágio Supervisionado IV	10	150
Total	4 disciplinas	27	405

6.2 Conteúdos Complementares

Neste grupo estão incluídos os conteúdos complementares obrigatórios, optativos e complementares flexíveis.

6.2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios

São as disciplinas consideradas complementares à formação do licenciado em Ciências Sociais. Elas estão assim distribuídas por semestre:

Quadro 04 – Disciplinas complementares obrigatórias

Período	Disciplina	Créditos	C. horária
1º	Introdução à Filosofia	4	60
	Metodologia do Trabalho Científico	4	60
2º	Metodologia das Ciências Sociais	4	60
3º	Sociologia da Educação	4	60
4º	Educação e Sociedade no Brasil	4	60
6º	Educação e Formação Profissional	4	60
8º	Seminário de TCC	4	60
9º	Trabalho de Conclusão de Curso	4	60
Total	8 disciplinas	32	480

6.2.2 Conteúdos complementares optativos e flexíveis

O aluno poderá optar, entre o quadro de disciplinas optativas oferecidas semestralmente pelo Curso, por aquelas de seu interesse. Deverá, porém, cumprir 08 créditos em disciplinas optativas em cada área das Ciências Sociais. A opção por estas disciplinas é facultada ao aluno, a seu critério e de seu orientador, a partir do 6º semestre letivo.

Além disso, o aluno deverá cumprir 12 créditos em disciplinas optativas da área de Prática Curricular (Resolução 04/2004 - CONSEPE). Estas disciplinas estão agrupadas por eixos temáticos, conforme anexo da referida Resolução, sendo que deverá cursar uma optativa de cada eixo temático.

Parte menor da integralização dos créditos necessários à conclusão do curso pode ser cumprida com componentes curriculares livres, totalizando 180 horas, equivalente a 12 créditos (6,42% da carga horária do curso), em conformidade com a Resolução CONSEPE 34/2004, sendo eles seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais e flexíveis ou em forma de projetos de ensino, pesquisa e extensão, cujo aproveitamento deverá submeter-se à norma específica do Colegiado do Curso. Também as disciplinas extra-curriculares oferecidas por cursos de área conexas (até no máximo 3 disciplinas) podem compor esses conteúdos complementares flexíveis, de acordo, neste último caso, com o Regimento da Universidade.

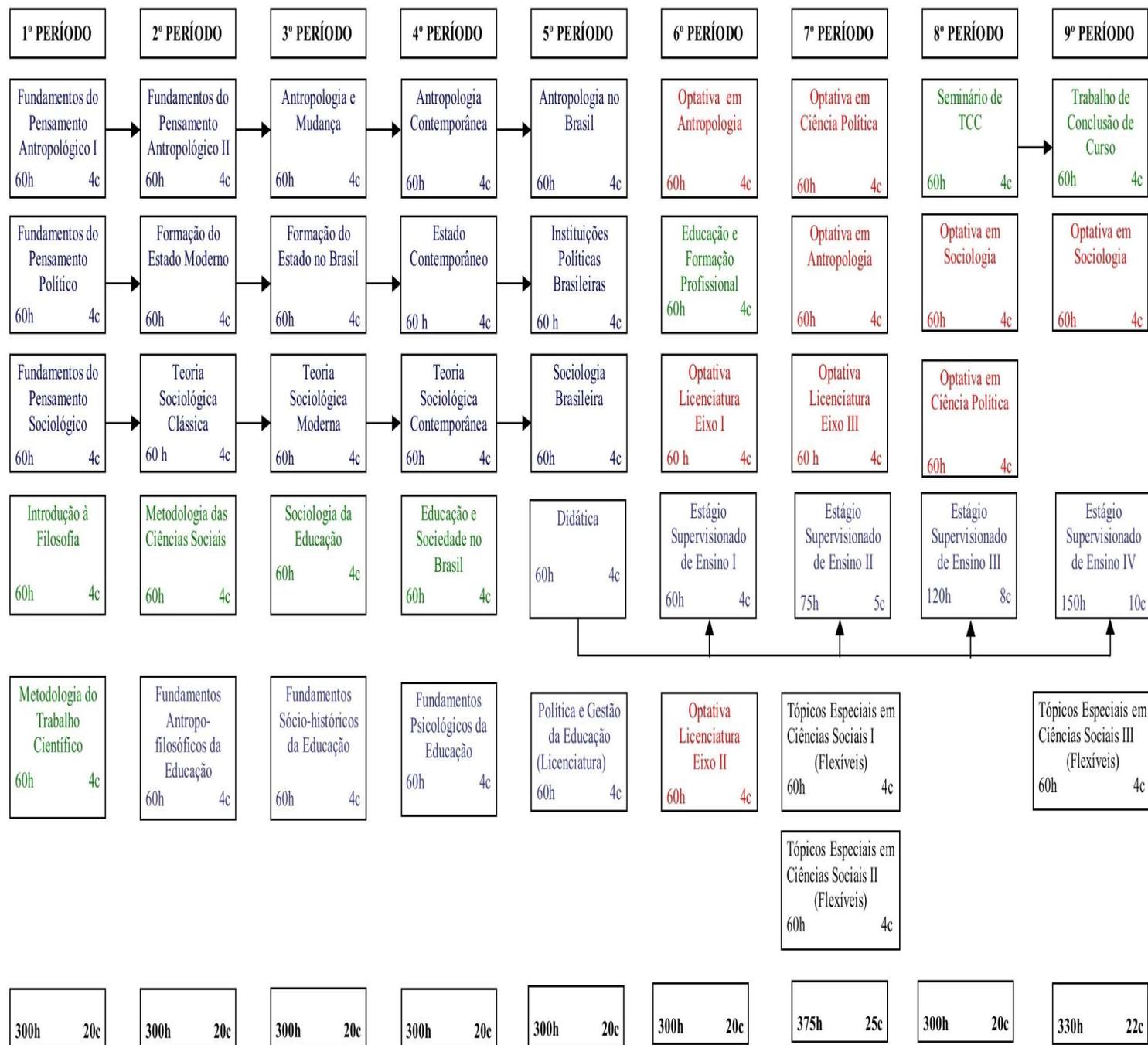
Nota 1: Os pedidos de aproveitamento de créditos como flexíveis oriundos de disciplinas extra-curriculares deverão ser solicitados pelo aluno, com aprovação do orientador, e submetidos à aprovação do Colegiado do Curso.

Nota 2: O Departamento deve garantir ao aluno a oferta de disciplinas optativas necessárias para o cumprimento dos créditos em cada semestre.

Quadro 05 – Disciplinas complementares optativas e flexíveis por período

Período	Disciplina	Créditos	C. horária
6°	Optativa em antropologia	4	60
	Optativa Licenciatura Eixo I	4	60
	Optativa Licenciatura Eixo II	4	60
7°	Optativa em Ciência Política	4	60
	Optativa em Antropologia	4	60
	Optativa Licenciatura Eixo III	4	60
	Flexível I	8	120
8°	Optativa em Sociologia	4	60
	Optativa em Ciência Política	4	60
9°	Optativa em Sociologia	4	60
	Flexível II	4	60
Total de optativas	9 disciplinas	36	540
Total de Flexíveis	2 disciplinas	12	180
Total	11 Disciplinas	48	720

7. FLUXOGRAMA (Alterado pela Resolução CONSEPE 25/2009)



Disciplinas de Conteúdos Básicos Profissionais (gerais)

Disciplinas de Conteúdos Complementares Obrigatórios

Conteúdos Complementares Optativos

Conteúdos Complementares Flexíveis

Total
2805h 187c

8. REFERÊNCIAS

BRASIL, Governo Federal. *Lei nº. 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.*

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> capturado dia 27 de novembro de 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº 4/2006**: *altera o art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf> capturado dia 27 de novembro de 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CP nº 1/2002**: *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> capturado em 25 de novembro de 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CP nº 2/2002**: *institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior.*

< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > capturado dia 25 de novembro.

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (UFPB), **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: UFPB, 2000.

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (UFPB), **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: UFPB, 2006 – Texto em PDF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução 04/2004 do CONSEPE**: *estabelece abase curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura.*

<<http://www.reitoria.ufpb.br/~sods/>> capturado dia 27 de novembro de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução 34/2004 do CONSEPE**: *aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, revoga a Resolução nº 39/99, deste Conselho, e dá outras providências.*
<<http://www.reitoria.ufpb.br/~sods/>> capturado dia 27 de novembro de 2006.

ANEXO 01 - Roteiro para Elaboração da Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação (baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso e nas Resoluções nº 34/2004 e nº 04/2004 do CONSEPE)

**COMPOSIÇÃO CURRICULAR
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Conteúdos Curriculares	LICENCIATURA		
	Crd	C. H.	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	107	1605	57,22
1.1 Conteúdos de Formação Básica	60	900	32,09
1.2 Conteúdos de Formação Pedagógica	20	300	10,69
1.3 Estágio Supervisionado de Ensino	27	405	14,44
2. Conteúdos Complementares	80	1200	42,78
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	32	480	17,11
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	36	540	19,25
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	12	180	6,42
TOTAL	187 Créditos	2805 Horas	100 %

ANEXO 02 – COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

I. CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS			
I.1 CONTEÚDOS BÁSICOS GERAIS			
Disciplinas	Cr.	C. h.	Pré-requisitos
Fundamentos do Pensamento Antropológico I	04	60	
Fundamentos do Pensamento Político	04	60	
Fundamentos do Pensamento Sociológico	04	60	
Fundamentos do Pensamento Antropológico II	04	60	Fundamentos do Pensamento Antropológico I
Formação do Estado Moderno	04	60	Fundamentos do Pensamento Político
Teoria Sociológica Clássica	04	60	Fundamentos do Pensamento Sociológico
Antropologia e Mudança	04	60	Fundamentos do Pensamento Antropológico II

Formação do Estado no Brasil	04	60	Formação do Estado Moderno
Teoria Sociológica Moderna	04	60	Teoria Sociológica Clássica
Antropologia Contemporânea	04	60	Antropologia e Mudança
Estado Contemporâneo	04	60	Formação do Estado no Brasil
Teoria Sociológica Contemporânea	04	60	Teoria Sociológica Moderna
Antropologia no Brasil	04	60	Antropologia Contemporânea
Instituições Políticas Brasileiras	04	60	Estado Contemporâneo
Sociologia Brasileira	04	60	Teoria Sociológica Contemporânea
Fundamentos antro-filosóficos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)	04	60	
Fundamentos sócio-históricos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)	04	60	
Fundamentos psicológicos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)	04	60	
Política e Gestão da Educação (Departamento de Habilitações Pedagógicas)	04	60	
Didática (Departamento de Metodologia da Educação)	04	60	
SUBTOTAL	80	1200	
1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO			
Estágio Supervisionado I (Departamento de Metodologia da Educação)	04	60	Didática
Estágio Supervisionado II (Departamento de Metodologia da Educação)	05	75	Didática (Alterado Resolução CONSEPE 25/2009)
Estágio Supervisionado III (Departamento de Metodologia da Educação)	08	120	Didática (Alterado Resolução CONSEPE 25/2009)
Estágio Supervisionado IV (Departamento de Metodologia da Educação)	10	150	Didática (Alterado Resolução CONSEPE 25/2009)
SUBTOTAL	27	405	
TOTAL	107	1605	
2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES			
2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS			
Introdução à Filosofia (Departamento de Filosofia)	04	60	
Metodologia do Trabalho Científico (Departamento de Ciência da Informação)	04	60	
Metodologia das Ciências Sociais	04	60	
Sociologia da Educação	04	60	
Educação e Sociedade no Brasil	04	60	
Educação e Formação Profissional	04	60	
Seminário de TCC	04	60	
Trabalho de Conclusão de Curso	04	60	Seminário de TCC
TOTAL	32	480	
2.2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS (MÍNIMO DE 36 CRÉDITOS/540 HS CARGA HORÁRIA)			

2.2.1 Conteúdos Complementares Optativos da Formação Pedagógica			
Eixo Temático I			
(Departamento de Fundamentação da Educação)			
Economia da Educação	04	60	
Fundamentos da Administração da Educação	04	60	
Educação Sexual	03	45	
Fundamentos Biológicos da Educação	04	60	
Antropologia da Educação	03	45	
Eixo Temático II			
(Departamento de Habilitações Pedagógicas)			
Planejamento e Gestão escolar	04	60	
Currículo e Trabalho Pedagógico	04	60	
Pesquisa e Cotidiano Escolar	04	60	
Educação e Inclusão Social	03	45	
Eixo Temático III			
(Departamento de Metodologia da Educação)			
Avaliação da Aprendizagem	04	60	
Seminário de Problemas Atuais em Educação	04	60	
Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos	04	60	
Educação e Movimentos Sociais	04	60	
Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação	03	45	
Seminário de Educação Ambiental	03	45	
2.2.2 Conteúdos Complementares Optativos na Área das Ciências Sociais			
Antropologia			
Antropologia da Religião	04	60	
Antropologia da Saúde	04	60	
Antropologia das Emoções	04	60	
Antropologia das Idades	04	60	
Antropologia das Populações Tradicionais	04	60	
Antropologia das Sociedades Complexas	04	60	
Antropologia do Consumo	04	60	
Antropologia e Culturas Populares	04	60	
Antropologia Econômica	04	60	
Antropologia Política	04	60	
Antropologia Urbana	04	60	
Antropologia Visual e da Imagem	04	60	

Cultura e Meio Ambiente	04	60	
Estudos Afro-Brasileiros	04	60	
Etnologia Indígena	04	60	
Família e Relações de Gênero	04	60	
Organização Social e Parentesco	04	60	
Pesquisa Antropológica I – A Etnografia	04	60	
Pesquisa Antropológica II – Métodos e Técnicas	04	60	
Relações Étnico-Raciais	04	60	
Sistemas Simbólicos	04	60	
Tópicos Especiais em Antropologia I	04	60	
Tópicos Especiais em Antropologia II	04	60	
Ciência Política			
Democracia no Brasil Contemporâneo	04	60	
Estado e Política nas Américas	04	60	
Estado e Políticas Públicas	04	60	
Estado, governo e política contemporânea	04	60	
Estado, trabalho e políticas sociais	04	60	
Estudos políticos: teoria, história e filosofia	04	60	
Liberalismo, socialismo, democracia	04	60	
História Social e Política do Brasil I (Departamento de História)	04	60	
História Social e Política do Brasil II (Departamento de História)	04	60	
Marxismos e o Estado	04	60	
Pensamento Político Brasileiro	04	60	
Pensamento Político em Marx	04	60	
Pensamento Político Liberal	04	60	
Sistemas Político-Partidários	04	60	
Teoria Política Contemporânea	04	60	
Teoria Política Moderna	04	60	
Teorias da Democracia	04	60	
Teorias da Representação Política	04	60	
Tópicos Especiais em Ciência Política I	04	60	
Tópicos Especiais em Ciência Política II	04	60	
Sociologia			
Desigualdade Social	04	60	
Gênero, Sexualidade e Família	04	60	
Nacionalismo e Pós-Colonialismo	04	60	
Sociologia Ambiental Aplicada	04	60	
Sociologia Brasileira II	04	60	
Sociologia da Arte	04	60	
Sociologia da Ciência e do Conhecimento	04	60	
Sociologia da Comunicação	04	60	
Sociologia da Cultura	04	60	
Sociologia da Juventude	04	60	
Sociologia da Religião	04	60	
Sociologia da Saúde e da Doença	04	60	

Sociologia da Tecnologia	04	60	
Sociologia das Organizações	04	60	
Sociologia do Crime e do Desvio	04	60	
Sociologia do Desenvolvimento	04	60	
Sociologia do Trabalho	04	60	
Sociologia Política	04	60	
Sociologia Rural	04	60	
Sociologia Urbana	04	60	
Tópicos Especiais em Sociologia I	04	60	
Tópicos Especiais em Sociologia II	04	60	
Metodologia			
Estatística (Departamento de Estatística)	04	60	
Mensuração e Análise de Dados	04	60	
Métodos de Pesquisa Qualitativa	04	60	
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis			
Tópicos Especiais em Ciências Sociais I	04	60	
Tópicos Especiais em Ciências Sociais II	04	60	
Tópicos Especiais em Ciência Sociais III	04	60	
TOTAL	12	180	

ANEXO 03 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

1. DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS

1.1 DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS BÁSICOS GERAIS

1º. Semestre letivo

Fundamentos do Pensamento Antropológico I

A Antropologia como saber acadêmico. Os precursores: viajantes, filósofos e a questão da alteridade. Evolucionismo: conceitos-chave (evolução e cultura) e domínios (religião, parentesco). Difusionismo: contato e círculos culturais. O particularismo histórico de Franz Boas: cultura X raça, método e história. Os funcionalismos britânicos: Malinowski (observação participante e etnografia) e Radcliffe-Brown (sociedade X cultura, função e estrutura).

Fundamentos do Pensamento Político

Política e Poder: a *polis* dos antigos (Aristóteles, *Políticas*) e a *virtù* dos modernos (N. Maquiavel, *O Príncipe*). Dominação, força e poder (M. Weber). Potência e poder (o problema da servidão). Gênese do Poder Moderno: o corpo político (T. Hobbes); poder natural, propriedade e poder político (J. Locke); a ilusão da vontade (J.-J. Rousseau). Sociedade Civil e Estado: democracia, bem comum e liberdade (K. Marx). Indivíduo e poder democrático (A. de Tocqueville).

Fundamentos do Pensamento Sociológico

Os precursores da sociologia: Comte e o Positivismo; comunidade e sociedade; explicação causal e interpretação do sentido; teorias da revolução e evolução; ruptura e continuidade

2º. Semestre letivo:

Fundamentos do Pensamento Antropológico II

A Escola Sociológica Francesa: troca, reciprocidade, fato social, fato social total. Antropologia americana: cultura, indivíduo e personalidade, linguagem. Antropologia social britânica (2ª geração): política, parentesco, magia e religião. Lévi-Strauss e o estruturalismo: modelo e estrutura, reciprocidade, parentesco, mito e pensamento simbólico.

Formação do Estado Moderno

O desencantamento do mundo e as origens teológicas do Estado. A ordem renascentista e a noção de representação: a tradição cívica humanista (*Discursos sobre a Primeira Década de Tito Livio*). Estado barroco; a política protestante; as Américas e o direito dos povos. A soberania moderna: o *Leviatã* e a constituição do corpo político; o pacto de confiança e o direito de resistir e punir ao ofensor (*Segundo Tratado* de John Locke); o *Espírito das Leis* e a balança dos poderes (Montesquieu). Sociedade *contra* Estado: o *problema* Jean-Jacques Rousseau (a idéia de representação).

Teoria Sociológica Clássica

Durkheim: fato social, solidariedade orgânica e mecânica, anomia, representações coletivas; Weber: Verstehen, tipo ideal, desencantamento, racionalização, carisma; Marx: alienação, fetichismo, classe, infra-estrutura/superestrutura; Simmel: interação social e sociabilidade; ciência e ideologia; o debate sobre o método; secularização e religião.

Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)

Estudo dos saberes teóricos, do surgimento das idéias, do pensamento e das linguagens que dão suporte a ações substanciais que orientam processos de ensino-aprendizagem.

3º. Semestre letivo:**Antropologia e Mudança**

Crise e crítica política da antropologia: colonialismo e antropologia. Antropologia marxista: sistema e estrutura, materialismo histórico, modo de produção. Ecologia Cultural: o conceito de ambiente, energia e cultura como adaptação. Neoevolucionismo e materialismo cultural. Antropologia Dinâmica: situação colonial, dependência, dinâmica social (Balandier).

Formação do Estado no Brasil

Patrimonialismo ou ordem escravocrata? Pensamento Político Brasileiro: a “sociedade” brasileira (Oliveira Vianna, Tavares Bastos, Joaquim Nabuco, Caio Prado Jr. e Nestor Duarte). Pilares da monarquia constitucional: centralização, pacto federativo, poder moderador. Construção da nação e autoridade política: a Guarda Nacional; nação e população; nação e fronteiras. Burocratização do Estado e extensão da representação política: clientelismo, coronelismo e patrimonialismo (Raymundo Faoro, Nunes Victor Leal). O lugar das idéias políticas: o liberalismo no Brasil.

Teoria Sociológica Moderna

Parsons, Merton e o Funcionalismo Estrutural: teoria da diferenciação, sistemas sociais, função manifesta e latente; Interacionismo Simbólico e Escola de Chicago: análise dramaturgica, observação participante, formação do self, ecologia urbana; Neo-Weberianismo: teoria das elites, sociedade de massa; Marxismo Estrutural: interpelação, aparelhos ideológicos do Estado, capitalismo e autonomia relativa do Estado.

Fundamentos Sócio-Históricos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)

Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador.

4º. Semestre letivo:**Antropologia Contemporânea**

Desdobramentos do estruturalismo: Louis Dumont (hierarquia, individualismo, ideologias). Antropologia e história (Marshall Sahlins). Desdobramentos da hermenêutica: a antropologia interpretativa e a antropologia pós-moderna (o antropólogo como autor). Antropologia no mundo contemporâneo.

Estado Contemporâneo

Falhas de mercado e a ação estatal. A revolução keynesiana e o advento do Welfare State. A crise fiscal-financeira do Estado e a reestruturação produtiva. Da crise de *governança* à crise de *governabilidade*: a necessidade de uma reforma do Estado e a questão da participação política. A natureza dual da *performance* do Estado/ou Estado, mercado, democracia.

Teoria Sociológica Contemporânea

Elias: teoria da figuração, Psicossociologia, processo civilizador; Foucault: arqueologia-genealogia, micropolítica e biopoder, formações discursivas; Habermas: ação comunicativa, esfera pública, sistema e mundo da vida; Bourdieu: habitus e campo, poder simbólico; Giddens: teoria da estruturação, reflexividade e risco.

Fundamentos Psicológicos da Educação (Departamento de Fundamentação da Educação)

Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana

aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.

5º. Semestre letivo:

Antropologia no Brasil

A 'geração romântica': o índio como símbolo. A fundação da antropologia no Brasil. Os teóricos do branqueamento. Os modernistas e a produção de Gilberto Freyre. A tradição de estudo das religiões afro-brasileiras. A tradição do trabalho de campo. A antropologia das sociedades indígenas. Os anos setenta e a constituição de uma antropologia urbana. A antropologia no Brasil atual.

Instituições Políticas Brasileiras

A Primeira República. A cidadania regulada: clientelismo e populismo. Estado, elites e industrialização. O estado burocrático-autoritário. Arranjos institucionais e a construção da democracia brasileira.

Sociologia Brasileira

Origens do pensamento social brasileiro; a escola sociológica do Recife; a Escola de Medicina da Bahia; a formação da sociedade brasileira: Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr.; a Escola Paulista de Sociologia: os franceses e os norte-americanos; os estudos sobre o caráter nacional brasileiro.

Política e Gestão da Educação (Departamento de Habilitações Pedagógicas)

O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão escola participativa. Práticas organizacionais e administrativas na escola. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação: formação, carreira e organização política.

Didática (Departamento de Metodologia da Educação)

A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; O objeto da didática; Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e a relação professor-aluno.

ESTÁGIO CURRICULAR

6º. Semestre letivo:

Estágio Supervisionado de Ensino I (Departamento de Metodologia da Educação)

Fundamentos teóricos sobre o ensino de ciências sociais; A formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; A ética do profissional em ciências sociais; Observação no campo de estágio.

7º. Semestre letivo:

Estágio Supervisionado de Ensino II (Departamento de Metodologia da Educação)

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; observação no

campo de estágio.

8º. Semestre letivo:

Estágio Supervisionado de Ensino III (Departamento de Metodologia da Educação)

Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino de Ciências Sociais associados à pesquisa e à investigação do ambiente escolar; Prática de ensino.

9º. Semestre letivo:

Estágio Supervisionado de Ensino IV (Departamento de Metodologia da Educação)

As experiências de observação, planejamento e vivências a partir da prática de ensino em Ciências Sociais.

2. DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS COMPLEMENTARES

2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS

1º. Semestre letivo:

Introdução à Filosofia (Departamento de Filosofia)

Do mito à racionalidade do pensamento ocidental (identidade e diferença). A história da filosofia. A questão do fundamento do ser: o ser, o sujeito, a linguagem. As categorias fundamentais da filosofia: teoria e prática, a questão da verdade, a questão do bem. Leitura propedêutica dos textos filosóficos.

Metodologia do Trabalho Científico (Departamento de Ciência da Informação)

Natureza do trabalho científico. Estrutura dos diversos tipos de trabalhos científicos. Etapas da pesquisa bibliográfica. Principais órgãos de normatização. Aplicação das normas técnicas da documentação. Meios de acesso ao documento.

2º. Semestre letivo:

Metodologia das Ciências Sociais (Equivalente à Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais)

A teoria e o método nas Ciências Sociais. Objetividade e neutralidade. Observação, experimentação e generalização. Elementos básicos do método científico: conceitos, hipóteses, verificação de hipóteses, referencial empírico, referencial teórico. Planejamento da pesquisa. Instrumentos e técnicas de pesquisa. Pesquisa bibliográfica.

3º. Semestre letivo:

Sociologia da Educação

Educação e processo civilizador moderno; Durkheim e a sociologia da educação; educação e reprodução social; Bourdieu, educação e capital cultural; Paulo Freyre e a pedagogia do oprimido; construtivismo e educação; estudos culturais e educação; educação e multiculturalismo.

4º. Semestre letivo:

Educação e Sociedade no Brasil

A construção histórica do processo educativo no Brasil. Universidade pública e privada no Brasil. O processo de formação e transformação do ensino superior brasileiro. A organização contemporânea do ensino superior no Brasil. As universidades Eletrônicas. As políticas Afirmativas.

6º. Semestre letivo:

Educação e Formação Profissional

A escola e o mundo do trabalho: a condição pós-moderna. Requisitos educacionais do mercado de trabalho: o perfil profissional e as novas tecnologias. Relações entre escolaridade, gênero, ocupação e renda.

8º. Semestre letivo:

Seminário de TCC

Elaboração final do projeto de monografia de conclusão de Curso: delimitação do objeto e recorte espaço-temporal; formulação do problema de pesquisa e hipóteses; justificativa; referencial teórico e metodológico. Uso do instrumental conceitual: aplicação de instrumentos de coleta de dados; aplicação de instrumental de análise de dados. Apresentação de resultados preliminares da monografia.

9º. Semestre letivo:

Trabalho de Conclusão de Curso

Redação final e defesa da monografia de conclusão de Curso.

2.3 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS

2.3.1 PEDAGOGIA

Eixo Temático I – Pressupostos Antro-filosóficos, Sócio-históricos, Psicológicos

(Departamento de Fundamentação da Educação)

Economia da Educação

Analisar as concepções da educação veiculadas pelos papéis que lhe são atribuídos e/ou negados pelo sistema econômico de produção, nos diferentes tempos e espaços sociais, e respectivas críticas.

Fundamentos da Administração da Educação

Contexto histórico da criação das teorias de administração. A racionalização do trabalho e a consolidação do capitalismo.

Educação Sexual (45 horas)

Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade.

Fundamentos Biológicos da Educação

Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos.

Antropologia da Educação (45 horas)

O fenômeno – educação dentro da cultura humana. As manifestações educacionais e as manifestações culturais. A escola como organização cultural complexa. Os elementos do processo educativo primário: a família, a escola, o Estado. O pensamento educacional no ocidente Platão e o Estado; e oriente: Rousseau e o homem natural; Dewey e a inteligência

funcional; Pitágoras e Hermes Trimegisto Gurd Jieff e Castanêda.

Eixo temático II: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos

(Departamento de Habilitações Pedagógicas)

Planejamento e Gestão escolar

Abordagem sociológica dos modelos organizacionais de Escola Pública. Planos, estruturas e regras organizacionais. Políticas, racionalidades e práticas administrativas escolares. O processo de tomada de decisão na escola. O papel do gestor escolar. Uso da autoridade e estilos de liderança. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. Avaliação de sistemas e instituições educacionais.

Currículo e Trabalho Pedagógico

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

Pesquisa e Cotidiano Escolar

Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. O espaço da pesquisa no cotidiano escolar. Profissão docente e epistemologia da prática. A/O educadora/educador-pesquisadora/pesquisador.

Educação e Inclusão Social (45 horas)

A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

Eixo temático III: Pressupostos Didático-Metodológicos e Sócio-Educativo

(Departamento de Metodologia da Educação)

Avaliação da Aprendizagem

Concepções de educação e avaliação. Princípios ou pressupostos, funções, características e modalidades da avaliação. A prática da avaliação. Propostas alternativas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão.

Seminário de Problemas Atuais em Educação

Ementa: Estudo de problemas atuais em educação. Sua relação com o contexto sócio-econômico, cultural e político e seu entendimento com expressões de fenômenos da formação social brasileira.

Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos

A concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização;

movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

Educação e Movimentos Sociais

Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação (45 horas)

Ementa: Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou seqüência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de seqüenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

Seminário de Educação Ambiental (45 horas)

Contribuir para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica, a compreensão da origem e a evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os sócio-econômicos, políticos e culturais. Dentro do atual contexto tecnológico, desenvolvendo a plena cidadania e conseqüentemente, garantindo a qualidade de vida, utilizando para tanto o uso racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

2.3.2 ANTROPOLOGIA Antropologia da Religião

As principais teorias da religião, em antropologia e sociologia. A religião enquanto dimensão específica da vida social e como campo de saber. A religião e mundo atual, exame de temas como secularização, sacralização, movimentos religiosos contemporâneos, globalização.

Antropologia da Saúde

Corpo, saúde e doença: representações e práticas. Alimentação: hábitos, ritos e símbolos. Religiosidade e práticas de saúde. Itinerários terapêuticos.

Antropologia das Emoções

A antropologia das emoções e os clássicos. Tendências contemporâneas na antropologia das emoções. A antropologia das emoções no Brasil.

Antropologia das Idades

A idade como construção social. Estudos sobre idade na antropologia: ciclo de vida, grupos etários. Estudos sobre juventude: socialização, "conflito de gerações", culturas juvenis. A velhice nas sociedades urbano industriais e tribais.

Antropologia das Populações Tradicionais

Gênese do conceito e questões conceituais. Tipologia, descrição e distribuição das populações tradicionais no Brasil. Cultura e natureza. Saberes tradicionais, ciência e biodiversidade. Manejo sustentado e proteção ambiental. Antropologia e políticas públicas. A pesquisa etnográfica com populações tradicionais; aspectos históricos e metodológicos.

Antropologia das Sociedades Complexas

Antropologia e as sociedades complexas: questões de método. Individualismo e cultura. Espaço e tempo antropológico. A descoberta do próximo como objeto de estudo. Identidade e a constituição de uma nova sensibilidade nas sociedades contemporâneas

Antropologia do Consumo

O campo da antropologia do consumo. A cultura e a construção do imaginário do consumo. Consumo, representações e trocas simbólicas. Conceito de sociedade de consumo. Produção do consumo e do consumidor. Meios de comunicação e consumo dos objetos simbólicos. O consumo como sistema de classificação cultural. Estudos de imagem, práticas e espaços do consumo. Consumo, cultura e indústria cultural.

Antropologia e Culturas Populares

Hegemonia e subalternidade: questões conceituais e aspectos históricos. Cultura erudita e cultura popular. Tradições locais e folclore. Os estudos sobre cultura popular no Brasil. Religião popular, festas, música, literatura oral. Patrimônio imaterial e políticas públicas. Novos arranjos: globalização, diásporas, migrações, cultura e hibridismo. A pesquisa etnográfica e as culturas populares.

Antropologia Econômica

Formação do objeto da antropologia econômica. Troca nas sociedades simples. Correntes teóricas na antropologia econômica. Articulações internas da economia. Os problemas no contexto de uma economia particular.

Antropologia Política

A Antropologia Política: histórico e perspectivas de seus estudos. A antropologia política e a questão do colonialismo. Relações e poder e comportamento simbólico. Para uma Antropologia política das sociedades contemporâneas.

Antropologia Urbana

A antropologia e o estudo das sociedades complexas: a cidade, espaço de práticas culturais diferenciadas. A cidade na história e a cidade moderna. A vida cotidiana: moradia e vizinhança. Práticas de lazer: o tempo e espaço. A apropriação do espaço por grupos diferenciados: os cenários, os atores. Imagens da cidade: representações do espaço urbano. A cidade como variável dependente e independente: abordagens teóricas. A questão da cultura urbana e a dinâmica cultural na cidade: heterogeneidade versus homogeneização. Culturas locais, nacionais e transnacionais. Planejamento urbano e preservação do patrimônio cultural.

Antropologia Visual e da Imagem

O visível e o invisível: sobre o olhar. Signo, significado e significante. Denotação e conotação. Imagem e analogia. Imagem e representação. Imagem e representações do tempo e do espaço. Imagem e narração. Imagem e sentido. Imagem, imaginário e imaginação. Estruturas sociais e criação de imagens. Imagem e memória. A imagem fotográfica, a imagem filmica e imagem videográfica e suas utilizações na análise antropológica. Questões metodológicas do uso das imagens na antropologia.

Cultura e Meio Ambiente

Inter-relação entre cultura e natureza. As abordagens antropológicas: a ecologia cultural. Etnoecologia (áreas protegidas e povos tradicionais). A abordagem da história ambiental. O movimento ambientalista e suas ideologias. As políticas ambientais e seus diferentes enfoques. Questões atuais (biodiversidade, biotecnologia e genética e reprodução humana).

Estudos Afro-Brasileiros

As culturas Negras no Novo Mundo. A escravidão e a resistência negra. O racismo à brasileira.

As religiões africanas no Brasil. Outros aspectos da cosmovisão e do ethos africano no Brasil (capoeira, samba, carnaval).

Etnologia Indígena

Introdução à Etnologia Indígena no Brasil. Critérios de identidade étnica. Compreensão da natureza da diversidade cultural das nações indígenas. Reflexões sobre as suas relações com a sociedade brasileira: fricção interétnica e processos de etnogênese.

Família e Relações de Gênero

Os estudos de parentesco e família na antropologia. A diversidade da organização familiar. Família, individualidade e holismo. Questões contemporâneas: novas tecnologias reprodutivas, famílias recompostas, casais homossexuais, etc. O conceito de gênero – diferentes perspectivas teóricas. Representações do masculino e do feminino na literatura clássica antropológica.

Organização Social e Parentesco

O domínio do parentesco na antropologia. As teorias gerais sobre o parentesco (filiação e aliança) e seu vocabulário. As implicações dessas teorias em outras áreas de estudo, como as de gênero, simbolismo e política, e algumas questões contemporâneas (novas tecnologias reprodutivas, etc.).

Pesquisa Antropológica I – Etnografia

A etnografia como estilo e como prática metodológica específica do antropólogo. Construção do objeto. Relação entre sociedade do observador e do observado. Implicações do método para a teoria antropológica. O trabalho de campo, a observação participante, a descrição etnográfica. Discussão acerca da alteridade. Leitura e discussão de monografias que constituem referência obrigatória dos antropólogos.

Pesquisa Antropológica II – Métodos e Técnicas

Instrumentos teóricos e práticos sobre a pesquisa de campo. Técnicas de pesquisa - observação participante, entrevistas, histórias de vida. As diferentes perspectivas de interpretação antropológica, as relações entre sujeito e objeto de pesquisa. Textos clássicos sobre pesquisa de campo e textos contemporâneos que fazem uma leitura crítica de seus objetivos e resultados

Relações Étnico-Raciais

Conceito de grupo étnico. Processos sócio-culturais de construção de identidade étnicas. Particularidades históricas e processos de diferenciação. Etnicidade e estrutura social. Grupos rurais e urbanos. Antagonismo, discriminação e conflito. Status e mobilidade. Sociedades poliétnicas, cultura e política.

Sistemas Simbólicos

O simbólico como campo de estudo; o imaginário e a imaginação; dimensões simbólicas do social; o fenômeno religioso: o sagrado e o profano; o mito e o rito; ethos e cosmovisão; os jogos e a arte.

Tópicos Especiais em Antropologia I e II

Programa variável de acordo com o tópico especial a ser abordado pelo professor da disciplina.

2.3.3 CIÊNCIA POLÍTICA Democracia no Brasil Contemporâneo

A transição do regime militar para a democracia no Brasil. O “presidencialismo de coalizão” como padrão institucional. Relações Executivo-Legislativo-Judiciário. Cidadania e participação política. Os movimentos sociais como atores políticos. Temas de política brasileira

contemporânea.

Estado e Política nas Américas

Política Comparada. Sistemas políticos dos países americanos: aspectos históricos, institucionais e padrões de participação política. Democracia X Autoritarismo. Dependência, globalização, reforma do Estado. Cultura política. Relações internacionais.

Estado e Políticas Públicas

Caracterizando a ação estatal. A construção da política pública. Os ciclos da política pública (*policy cycle*). Políticas públicas em ambiente federativo: desconcentração x descentralização - as *barganhas federativas*. Políticas públicas e participação social: o caso dos conselhos gestores.

Estado, governo e política contemporânea

Principais modelos teóricos sobre justiça e equidade. Ação coletiva, Bem-estar social e processo de escolha pública. Pluralismo. Comportamento eleitoral e o *eleitor mediano*.

Estado, Trabalho e Políticas Sociais

O que são as políticas sociais. Construção Nacional e Cidadania (Bendix). Políticas Sociais e Cidadania (Marshall). Origens do Estado do Bem-Estar e os sistemas de proteção social (Offe, Przeworski). Teorias e modelos de análise das políticas sociais. (Esping-Andersen, Arretche, Abranches). A Crise do Estado do Bem-Estar e Processos Transnacionais. Políticas Públicas no Brasil: as interpretações sobre a proteção social no Brasil; a cidadania regulada; pactos conservadores (1964-1973); cidade e cidadania.

Estudos políticos: teoria, história e filosofia

A Revolução Francesa: matriz do pensamento político moderno. Antigos e Modernos: a *polis* e o *cive*. O problema do direito natural (Edmund Burke, Kant, Fichte). A revolução democrática (Tocqueville). Estado e sociedade civil: a história universal (Hegel). A história do presente (Karl Marx: república democrática e bonapartismo). Modernidade e revolução.

Liberalismo, socialismo, democracia

Origens do pensamento político liberal: Adam Smith, Tocqueville e Stuart Mill. A democracia confrontada com o liberalismo. Democracia no pensamento neoliberal: Friedrich Hayek e Milton Friedman. A democracia e a tradição socialista: comunistas e social-democratas. O eurocomunismo e a “nova esquerda” do final dos anos 1970. A crise do “socialismo real” e a redescoberta da democracia pela esquerda. O socialismo latino-americano.

História Social e Política do Brasil I (Departamento de História)

Economia, sociedade escravista, política e cultura na sociedade colonial. Formação do Estado nacional, reorganização do trabalho e aspectos culturais da sociedade imperial.

História Social e Política do Brasil II (Departamento de História)

Os arranjos políticos e as várias conformações do Estado republicano (Primeira República, Era Vargas, democracia, regime militar e redemocratização). Conquistas e organizações políticas dos trabalhadores do campo e da cidade. As manifestações culturais dos diferentes segmentos da sociedade republicana.

Marxismos e o Estado

O Estado em Marx e Engels: “O Manifesto Comunista”, a “Ideologia Alemã” e “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”. O prefácio de Engels, em 1895, para “A Luta de

Classes na França”, de Marx, e a ampliação da teoria marxista do Estado. Lênin e “O Estado e a Revolução”. Trotsky e a “revolução permanente”. Rosa Luxemburgo e a crítica ao bolchevismo e à Revolução Russa. A tradição social-democrata: Kautsky e Bernstein. Gramsci, o Estado e a sociedade civil. As tradições stalinista, trotskista (Ernest Mandel), eurocomunista e o socialismo latino-americano.

Pensamento Político Brasileiro

Os temas e as questões políticas e sociais nos séculos XIX e XX. O debate sobre a formação da Nação e a Organização do Estado. Nacionalismo e desenvolvimentismo. Linhagens do pensamento político brasileiro: o pensamento conservador (povo e nação); pensamento católico (comunidade; positivismo, Continuidades e rupturas no debate político e social recente.

Pensamento Político em Marx

O estatuto do político na obra de Marx (*O Capital*. Livro I, cap. 1, “A mercadoria”, *Crítica do Programa de Gotha*). Diálogos possíveis (B. Spinoza, La Boétie e Maquiavel). O papel da utopia e da revolta na teoria política marxista (*O Manifesto Comunista*). O espectro da representação (*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, *A questão judaica*). Direito e política (F. Hegel, *Princípios da Filosofia do Direito* e sua crítica. Democracia, *Res publica* e Estado (*Luta de classes na França*, Cícero, *Da República*). O ideal de governo republicano e as insurreições.

Pensamento Político Liberal

Fundamentos do problema: o indivíduo liberal: interesse e sentimentos morais; a mônada e o ponto de vista da comunidade política; a resposta da filosofia moral escocesa (Francis Hutcheson); valores individualistas: tolerância, pluralismo, privacidade e justiça. História da sagração da sociedade civil: o ser proprietário (John Locke); pessoa, propriedade e igualdade (Jean-Jacques Rousseau); virtude e comércio (Bernard de Mandeville). Utilidade, lei e moral (Jeremy Bentham). Modernidade e Liberalismo: as duas revoluções: os direitos do homem; revolução dos poderes; o problema democrático.

Sistemas Político-Partidários

Evolução do conceito de “Partidos Políticos”. Análise comparativa e classificação dos sistemas partidários e dos sistemas eleitorais. Sistema eleitoral e sistema partidário: relação e influências. Partidos políticos e eleições no Brasil: evolução histórica. A influência das elites na transformação dos sistemas partidários e eleitorais brasileiros

Teoria Política Contemporânea

O entre-guerras: Rússia, Alemanha e Itália. Os anos 30: a guerra civil espanhola. Totalitarismo e Democracia. Descolonização e Terceiro Mundo. A era dos indivíduos. 6. A nova ordem democrática. Novas interpretações.

Teoria Política Moderna

O conceito de liberdade (Isaiah Berlin e Hannah Arendt). Igualdade e liberdade no pensamento de Tocqueville. Liberalismo e democracia em John Stuart Mill. Karl Marx: os direitos, a justiça e o Estado. A crítica elitista à democracia (Gaetano Mosca e a classe política; Roberto Michels e a lei de ferro da oligarquia; Valfredo Pareto e as transformações das democracias). Virtude, justiça e autoridade.

Teorias da Democracia

Estado e democracia (Przeworski, Hirschman). A revolução dos direitos: ampliação da cidadania e o problema da representação (Marshall, Bendix, Bottomore); da tolerância ao pluralismo (Walzer, Pateman). A democracia como método: a definição mínima, o realismo e

a norma procedural (Schumpeter, Dahl, Lijphart, Habermas, Rosanvallon). Gênese do fenômeno democrático: liberalismo e democracia (Aron, Bobbio, Bellamy); Tocqueville e nós: liberdade e despotismo democráticos (Lefort); a crítica à democracia (teoria das elites). A democracia na era das identidades: utilitarismo, neocontratualismo e comunitarismo (Arato, Berlin, Cohen).

Teorias da representação política

O paradoxo rousseauista: representar a vontade geral. A soberania, o povo, a representação. A essência representativa da democracia: controle constitucional, indivíduo e equilíbrio legislativo. A via inglesa: uma teoria da representação política. A crítica da representação política. Sufrágio universal, soberania popular e despotismo democrático. Representar a diferença: os limites da democracia na era das identidades.

Tópicos Especiais em Ciência Política I

Programa variável de acordo com o tópico especial a ser abordado pelo professor da disciplina.

Tópicos Especiais em Ciência Política II

Programa variável de acordo com o tópico especial a ser abordado pelo professor da disciplina.

2.3.4 SOCIOLOGIA Desigualdade Social

Teorias clássicas da estratificação: Marx e Weber; o sistema social das castas e o princípio de hierarquia; funcionalismo e teoria da diferenciação: Kingsley Davis e Wilbert Moore; neo-marxismo e posições intermediárias de classe: o debate Nicos Poulantzas x Erik O. Wright; neo-weberianismo e teoria de classes: Bourdieu e Giddens; os estudos de raça, gênero e classe social; os estudos de pobreza urbana; teorias da exclusão social; mobilidade social e estratificação no Brasil.

Gênero, Sexualidade e Família

A construção social e cultural do gênero; sexo e gênero; a divisão sexual do trabalho; as etapas do movimento feminista; pornografia e poder masculino; patriarcalismo; os estudos sobre a masculinidade; saúde e sexualidade; gênero, história e cultura; papéis sexuais e identidades sociais; feminismo, direitos humanos e multiculturalismo; sexualidades transversas; gênero e cultura ciborgue.

Nacionalismo e Pós-Colonialismo

Nacionalismo, modernidade e modernização; raça e colonialismo; os estudos sobre o caráter nacional; nacionalismo e comunidades imaginadas; sociedades pós-nacionais e cosmopolitismo; orientalismo; pós-colonialismo e a desconstrução da nação; multiculturalismo e políticas de identidade.

Sociologia Ambiental Aplicada

Perspectivas conceituais e metodologias para investigação entre sociedade e meio ambiente. O método sociológico aplicado aos estudos ambientais. Técnicas e modos operativos de investigar. Problemas ambientais e mudança social. Indicadores sócio-ambientais e Desenvolvimento Sustentável. Análise e avaliação de programas sócio-ambientais.

Sociologia Brasileira II

Os estudos da CEPAL e do ISEB; Teoria da Dependência; os estudos sobre o populismo; Nova República: democratização, cidadania e reconhecimento.

Sociologia da Arte

Kant, o belo e o sublime; Goldman, Lukacs e a sociologia do romance; teoria crítica e estética; arte e reprodutibilidade técnica; Bourdieu e o campo da arte; arte, artistas e Estado no Brasil; as vanguardas artísticas no Brasil; pós-modernismo e capitalismo tardio; cibercultura, ciber-arte e bioarte.

Sociologia da Ciência e do Conhecimento

Sociologia clássica do conhecimento: Durkheim, Scheler e Mannheim. Crítica da sociologia clássica do conhecimento: Merton, Canguilhem e Foucault. A nova sociologia do conhecimento: a noção de paradigma em Kuhn, o programa de pesquisa em Lakatos, uma teoria anarquista do conhecimento em Feyerabend. O "programa forte" da sociologia da ciência: Barnes, Bloor e Knorr-Cetina. Construtivismo e relativismo na sociologia da ciência: Latour e Callon. Sociologia normativa do conhecimento: Habermas e Popper.

Sociologia da Comunicação

Teoria crítica e indústria cultural; economia política da comunicação; Lazarsfeld e a tradição norte-americana; Habermas e a esfera pública; teorias da recepção; mídia e poder; marketing e mercantilização da política; teoria da informação e cibernética; sociedade da informação e novas tecnologias.

Sociologia da Cultura

Cultura x natureza no idealismo alemão; teoria crítica e indústria cultural; hegemonia, intelectuais e cultura popular; os estudos culturais ingleses; análise semiótica da cultura; pós-modernismo e capitalismo tardio; a economia política do signo; culturas híbridas.

Sociologia da Juventude

Grupos etários e gerações; juventude, categoria social; a juventude nas sociedades tradicionais e modernas; juventude e identidade; movimentos sociais juvenis; juventude e cultura; Pós-modernidade, juventude e risco.

Sociologia da Religião

Origens sociais da religião; o sagrado e o profano; secularização e o fenômeno religioso; religiões milenaristas; religião e desenvolvimento econômico; religião e mercado; protestantismo e pentecostalismo; religiões afro-brasileiras; sincretismo religioso no Brasil.

Sociologia da Saúde e da Doença

As doenças na história das sociedades: das epidemias de antigamente às doenças de hoje. O surgimento da medicina moderna e seu papel no tratamento das doenças. O condicionamento social da doença e da saúde. As interpretações culturais e sociais da saúde e da doença. As profissões da saúde: identidades e conflitos profissionais. Medicina e Instituições Totais: as formas de organização e os meios de produção do trabalho médico. Medicina e mercado. Medicina e biopoder: as novas tecnologias da saúde.

Sociologia da Tecnologia

A dialética do esclarecimento; novas tecnologias e sociedade de controle; tecnologias de informação e mundo do trabalho; biopolítica e governança global; o modo de informação; tecnologias reprodutivas e a distinção natureza/cultura; tecnologias de informação e memória coletiva; tecnologias de informação e intimidade; corpo e cultura ciborgue.

Sociologia das Organizações

As teorias da administração. Conceitos básicos para a análise das dimensões da organização, estrutura, comportamento, objetivos, tecnologia e ambiente em seus vários níveis

administrativos. Formas não burocráticas de administração; configuração da autoridade e estrutura organizacional; comunicação nas organizações formais. O Estado e o terceiro setor.

Sociologia do Crime e do Desvio

Crime e desvio; comportamento desviante; o normal e o patológico; teorias causais: Durkheim e a teoria funcionalista; teorias compreensivas: teoria do desajuste (Escola de Chicago), teoria da anomia (Durkheim e Merton), teoria da designação e do estigma (Garfinkel, Becker, Scheff, Goffman, Cicourel); Foucault e o sistema de controle social (hospital, escola e prisão); sistemas policiais; drogas, desvio e crimes; sistemas de representação política e corrupção.

Sociologia do Desenvolvimento

A questão desenvolvimento/subdesenvolvimento (contexto histórico e político); as teorias explicativas: imperialismo, modernização, nacional-desenvolvimentismo, desenvolvimento do subdesenvolvimento, dependência, a crise do desenvolvimento e o neoliberalismo; transnacionalização da economia, Estado e sociedade civil; o local e o global; o conflito norte-sul; crescimento econômico e desenvolvimento social; capital social, cultura e desenvolvimento; os

limites do crescimento e a crítica ambientalista; o discurso do desenvolvimento sustentável; desenvolvimento e sociedades sustentáveis.

Sociologia do Trabalho

Ascetismo e ética do trabalho; trabalho e alienação capitalista; fordismo e pós-fordismo; toyotismo; tecnologia e racionalização; sociedade pós-industrial; crise do mundo do trabalho: Braverman, Offe, Gorz, Antunes; novas tecnologias e mundo do trabalho.

Sociologia Política

Totalitarismo; hegemonia; teoria das elites; Weber: dominação carismática e burocrática; Foucault: micropolítica e biopoder; Habermas: esfera pública e democracia deliberativa; pós-marxismo e teoria do discurso.

Sociologia Rural

A distinção rural/urbano; teorias do campesinato; capitalismo agrário; relações de trabalho no campo; urbanização e mundo rural; novas ruralidades; a questão agrária no Brasil; estrutura fundiária e estrutura de classes; movimentos sociais no campo.

Sociologia Urbana

Metrópole e vida mental; sociabilidade urbana; Escola de Chicago e ecologia urbana; a construção social do espaço urbano; tecnologias de vigilância e controle do espaço urbano; fluxos migratórios e ocupação do espaço urbano no Brasil; individualismo e cultura urbana.

Tópicos Especiais em Sociologia I e II

Programa variável de acordo com o tópico especial a ser abordado pelo professor da disciplina.

2.3.5 METODOLOGIA Estatística

Introdução às idéias básicas do método estatístico. Fases do trabalho estatístico. Introdução à probabilidade. Variáveis aleatórias. Distribuições de probabilidade. Introdução à amostragem. Estimação de parâmetros e testes de hipóteses.

Mensuração e Análise de Dados

Razões para a quantificação. Distribuição de Frequências (relativa e absoluta). Medidas de Tendência Central (média, mediana, moda). Medidas de Variabilidade (desvio-padrão,

coeficiente de variação, variação percentual, variação acumulada, variação relativa). Séries temporais. Médias móveis. Definição de variáveis nominais e variáveis reais. Números-índice. Indicadores sociais (IDH; curva de Lorenz; coeficiente Gini). Correlação. Regressão Linear Simples. Regressão Linear Múltipla. Regressão Logística. Noções elementares de amostragem. Sistematização de dados. Construção de questionários. Elementos de pesquisa de *survey*.

Métodos de Pesquisa Qualitativa

Medidas e instrumentos qualitativos. Tipos de entrevistas. Observação participante. Pesquisa participante. História Oral. Método biográfico e história de vida. Uso do diário de campo. Análise de discurso.