



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TÚLIO ISMAEL SOUZA DE ARAÚJO

RELATÓRIO DE ENSINO
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UM OLHAR
ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADE

MACEIÓ
2020

TÚLIO ISMAEL SOUZA DE ARAÚJO

**RELATÓRIO DE ENSINO
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UM OLHAR
ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sob orientação da Prof^a Dr. Jordânia de Araújo Souza.

MACEIÓ
2020

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de
Alagoas Biblioteca Central**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

A663r Araújo, Túlio Ismael Souza de.
Relatório de ensino a formação inicial de professores de sociologia:
um olhar entre escolas e universidade / Túlio Ismael Souza de Araújo. –
2020.
74 f. : il. ; figs. ; tabs. color.

Orientadora: Jordânia de Araújo Souza.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais:
Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de
Ciências Sociais. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 62-65.
Anexos: f. 66-74.

1. Formação inicial. 2. Formação de professores. 3. Universidade
Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. 4. Docência
universitária. I. Título.

CDU: 3: 378 (813.5)

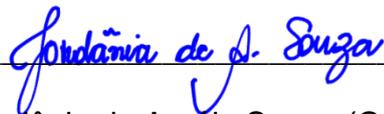
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÚLIO ISMAEL SOUZA DE ARAÚJO

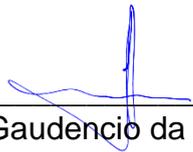
**RELATÓRIO DE ENSINO
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UM OLHAR
ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADE**

Relatório de Ensino submetido ao corpo docente do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 20/02 de 2020, e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora:



Dr^a Jordânia de Araújo Souza (Orientadora)



Drº Júlio Cezar Gaudencio da Silva (Examinador)



Ms. Maria Amélia Lemos Florêncio (Examinadora)

Dedico este relatório aos trabalhadores e trabalhadoras que financiaram o sonho de me formar professor.

AGRADECIMENTOS

Fazer Ciências Sociais, antes de tudo, é estar disposto a desvendar nuances que nem sempre te deixam confortável: um desafio. Uma vez, eu disse para minha mãe que me formar não seria apenas sobre mim. Ainda mais quando a formação é docente. Seria sobre nós! Te agradeço mãe (Valdirene), vó (Dona Aparecida) e irmã (Talía), por serem as mulheres mais inspiradoras na minha vida inteira. Não tenham dúvidas que sou alguém sensível o suficiente para não romantizar o mundo perverso para vocês mulheres. Preciso ser justo e agradecer a meu pai (Marcos) pelos esforços também. Mesmo tendo uma visão de mundo extremamente diferente de mim, sempre pude ver nele um esforço danado para proporcionar para minha família tudo o que ele considera importante. A minha formação também é dele!

É preciso ressaltar que sou resultado de políticas públicas educacionais e de assistência estudantil plenas. Pessoas, muitas delas que nunca tiveram condições do acesso à Escolarização, me financiaram. Minha atuação será na luta por elas e suas famílias!

Tive o prazer de conhecer professoras e professores que me ajudaram a entender a importância de gingado, horizontalidades, afetividades e prazer pela Educação. Quando penso nisso, logo me vem Verônica (professora da educação básica/PIBID), Amélia (professora da educação básica e superior/RP), Júlio (professor da educação superior/PIBID) e Jordânia (professora da educação superior, orientadora/RP). Inclusive, não posso deixar de frisar que Jordânia e Júlio, para além da orientação acadêmica, tive deles o carinho reconfortante de amigos. Amigos que eu jamais quero esquecer. Obrigado. E Jordânia, obrigado em dobro por ter respeitado meus tempos, por ter me ensinado sobre não desistir e sempre topas minhas ideias. Tiveram outros e outras, claro. Como a Graça, professora de Sociologia no Ensino Médio que me deu seus livros sobre Ciências Sociais.

Sobre meus outros amigos e amigas, não tenho palavras para descrever o apoio. Definitivamente, é impossível estar sozinho num mundo tão perverso. E eu, mesmo não sendo a pessoa mais fácil, considero ter os melhores amigos que alguém poderia ter. E são tantos que sei que esquecerei de algum. Por

isso, desculpa e obrigado se você estiver lendo e ter participado disso! Aos que estão comigo desde o Ensino Médio em Taquarana: Rodrigo, Renato, Amanda, Carol, Michellayne e Ana Marta. Aos que moraram comigo e/ou estiveram juntos de mim nos perrengues e nas aventuras em sermos estudantes interioranos em Maceió: João Paulo, Josivânia, Maykson, Neto e Emanuella. A minha dupla e amiga no trabalho Lígia. E os não menos importantes e que mais juntos de mim estiveram durante minha formação, professores e professoras: Arimax, Débora, Larissa, Thayná e Cezar. Gratidão! Todos e todas vocês, sem dúvidas, são minha família. Minhas pessoas!

A escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a educação, inevitavelmente vinculada à cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. (Viviane Mosé, 2013, p.82)

RESUMO

Este Relatório de Ensino tem por objetivo destacar e refletir sobre aspectos da formação inicial docente a partir de Escolas e Universidade. Para isso, tomo como ponto de partida a narrativa que apresenta um cenário no qual atuo ativamente na construção, qual seja, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ao longo dos anos de 2017 e 2018. Ao mesmo tempo, destaco que ainda há desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito aos professores e professoras que formam professores e professoras no Ensino Superior. No mesmo caminho, aponto para a importância dos Programas Institucionais para a formação docente, sob o olhar de minha trajetória inserido no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP), em oposição aos gargalos e problemas encontrados nos estágios obrigatórios.

Palavras-chave: Formação inicial docente, ICS, PIBID, PRP, Estágios.

ABSTRACT

This Teaching Report aims to highlight and reflect on aspects of initial teacher training from Schools and University. For this, I take as a starting point the narrative that presents a scenario in which I actively work in the construction, that is, the reformulation of the Pedagogical Project of the Social Sciences degree course at the Social Sciences Institute (ICS) of the Federal University of Alagoas (UFAL), over the years 2017 and 2018. At the same time, I highlight that there are still challenges to be overcome, especially with regard to teachers who train teachers in higher education. In the same way, I point to the importance of Institutional Programs for teacher training, from the perspective of my trajectory inserted in the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and in the Pedagogical Residency Program (PRP), as opposed to bottlenecks and problems found in mandatory stages.

Keywords: Initial teacher training, ICS, PIBID, PRP, Internships.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEB- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CEDU- CENTRO DE EDUCAÇÃO

CEPA- CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISAS APLICADAS

CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ENALES- ENCONTRO ALAGOANO DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA

ESP- PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

FLICS – FÓRUM DO PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS

ICS – INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PIBID- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PMDB – PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (ATUALMENTE MDB- MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO)

PPC- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR

PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Pis- PROJETOS INTEGRADORES (componentes curriculares)

PRP- PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PT- PARTIDO DOS TRABALHADORES

RECAL- REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS

UFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

XINGÓ/NEPECS- NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ALGUNS MOMENTOS DA TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO BRASIL.....	23
TABELA 2: EMENTAS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS - PCC-CIÊNCIAS SOCIAIS-LIC 2013.....	32
TABELA 3: EMENTAS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS - PCC-CIÊNCIAS SOCIAIS-LIC 2018.....	32
TABELA 4: EMENTAS NÃO OFICIAIS CRIADAS PARA DIRECIONAR OS PROJETOS INTEGRADORES – PPC 2013.....	34
TABELA 5: EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PPC 2018.....	34
TABELA 6: DADOS DA ESCOLA ESTADUAL MOREIRA E SILVA.....	37
TABELA 7: PROPOSTA CURRICULAR SUGERIDA PARA A ESCOLA ESTADUAL MOREIRA E SILVA PELO PIBID NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM 2018.....	49
TABELA 8: DADOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA IRENE GARRIDO....	51
TABELA 9: EXIBIÇÕES DO SOCIOLOGIA CRIATIVA EM 2019.....	53
TABELA 10: RESUMO DE ESCOLHAS DIDÁTICAS QUE MARCARAM MINHA PRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL IRENE GARRIDO DURANTE O ANO LETIVO DE 2019.....	56

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1:RESUMO DE MINHA FORMAÇÃO DOCENTE EM IMAGEM	14
FIGURA 2: MAPA DE MINHA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	17
FIGURA 2: MODELO FORMATIVO PROPOSTO POR NÓVOA (2019).....	27
FIGURA 3: IMAGEM DE DIVULGAÇÃO DO FLICS.....	42
FIGURA 4: IMAGEM DE DIVULGAÇÃO PROGRAMAÇÃO DO FLICS.....	43
FIGURA 5: LOGOMARCA DO PROJETO SOCIOLOGIA CRIATIVA.....	54
FIGURA 6: SESSÃO FINAL DO SOCIOLOGIA CRIATIVA.....	55

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAP 1- REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO DO ICS: PENSANDO O 'SER' PROFESSOR E A PROFISSÃO	20
CAP 2 -OS ESTÁGIOS, OS PROJETOS INTEGRADORES E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	29
CAP 3 –O PIBID, O PRP E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	37
3.1 O PIBID- UMA EXPERIÊNCIA	38
3.1.1 A QUESTÃO DA SALA DE AULA ENVOLVE SABER PARA QUEM MINHA PRÁTICA ACONTECERÁ	42
3.1.2 AS QUESTÕES DA SALA DE AULA SÃO AS QUESTÕES DA SOCIEDADE: O QUE FAZER?	45
3.1.3 A SOCIOLOGIA É A DISCIPLINA QUE PRECISA OPTAR POR UMA FORMA CONTEXTUALIZADA DE DAR AULA: O QUE ABORDAR?	48
3.2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	51
3.2.1 SENDO O PROFESSOR QUE DESENVOLVE PROJETOS	53
3.2.2 SENDO O PROFESSOR QUE CONTEXTUALIZA SUAS AULAS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS:.....	62
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

Este relatório de ensino, surge como uma proposta de reflexão em torno de minha formação na licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas entre os anos de 2015 a 2019. Nele, faço um esforço para escrever sobre alguns momentos interessantes de mudanças para a licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, destacando as reformas curriculares e as aderências à Programas institucionais de iniciação à docência. Ao mesmo tempo, problematizo algumas limitações dos estágios obrigatórios ofertados. Aponto também, para a necessidade de visualizarmos as Escolas como instituições formadoras. Essa relação de parceria entre Escolas e Universidades, entendidas por mim como urgentes e precisas, será o grande destaque de meu trabalho. Apresento, em imagem, um resumo de como se deu minha formação:

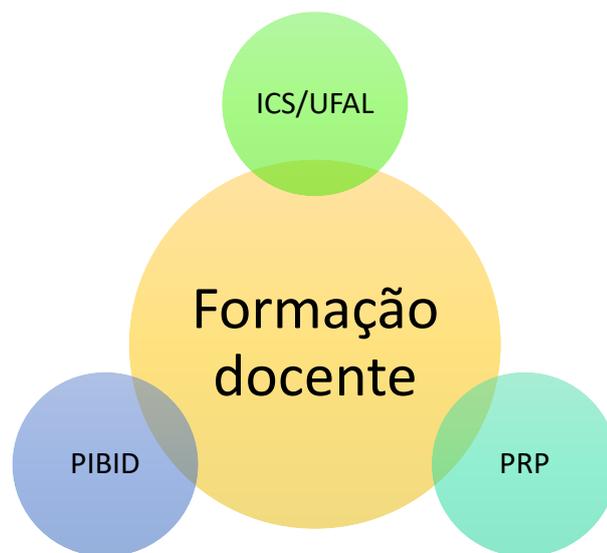


Figura 1 Resumo de minha formação docente em imagem

De início, é importante destacar que a minha trajetória acadêmica se diferencia da maioria dos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Primeiro, o fato de que passei boa parte de minha graduação vivenciando o cotidiano de Escolas Públicas e periféricas através de minha atuação na disciplina de Sociologia, na capital alagoana. Segundo que, ao mesmo tempo em que eu estava imerso nos dois espaços de formação (Escolas e Universidade), também participei ativamente de debates em torno das mudanças estruturais no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura, e assim pude contribuir e pensar na forma em que a minha própria formação iria se

desenvolver. É preciso falar também que o contexto de minha chegada no ICS se deu logo após a última mudança do PPC (sendo implementado em 2013). Tal mudança provocou uma série de alterações curriculares, como a entrada da disciplina de Metodologia do Ensino em Ciências Sociais no primeiro período do curso.¹

Minha intenção de refletir sobre os processos de formação de professores se deu, de forma sutil, através de propostas de atividades vinculadas aos componentes curriculares de prática de ensino (Projetos Integradores) e também em Metodologia de ensino de Ciências Sociais, desde o primeiro período, mas também, e de modo muito mais marcante, a partir do quarto período, em 2017, com minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e minhas experiências no sétimo período, com a minha ida ao estágio III em 2018 (já que os outros foram realizados no contexto dos programas em que participei), e, também em 2018, com a minha inserção no Programa Residência Pedagógica.

Com a minha chegada na UFAL no semestre letivo 2015.1, me aproximo das discussões em torno do ensino de Ciências Sociais a partir das aulas de Metodologia de Ensino em Ciências Sociais e dos Projetos Integradores II no semestre seguinte. Logo, eu estava com uma participação ativa nos espaços acadêmicos e deliberativos que definiam a minha própria formação na UFAL. Seja nas assembleias gerais com os professores e professoras, ou nas reuniões do Centro Acadêmico Florestan Fernandes. Considerando meu interesse por tal temática, sou convidado para participar do grupo de estudos e pesquisa encabeçado por dois professores² do instituto, o XINGÓ/NEPECS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências Sociais).

O fato é que o XINGÓ proporcionou uma contribuição para o que levou, todos nós, incluindo professoras, professores e estudantes, a fazermos parte de uma rede de discussões em torno do ensino. Nossa luta pela licenciatura 'plena' logo ganhou visibilidade no ICS, e, assim, passei a participar como ouvinte de espaços como o colegiado da licenciatura, tendo sido, logo depois, convidado pelo Centro Acadêmico da graduação em Ciências Sociais a ser representante do mesmo. Ainda no XINGÓ, pude organizar todos os ENALES- Encontro Alagoano de Ensino de

¹ Verificar matriz curricular de 2013 nos anexos.

² Professora Dr^a Jordânia Souza, que logo depois se tornou minha orientadora e Professor Dr^o Júlio Cezar Gaudêncio.

Sociologia/Ciências Sociais que aconteceram em Alagoas³, chegando até a ministrar uma oficina por meio de uma parceria com o PIBID para os professores da rede estadual.

Com minha entrada no PIBID no quarto período, tive um contato maior com a sala de aula. Consegui pensar, através dele, os principais desafios em enfrentar as questões da diversidade que a Escola compõe. Me refiro tanto às questões vividas pelos estudantes (geracionais e socioeconômicas) quanto pelo ensino da sociologia (o que ensinar?).

No oitavo período, me insiro no PRP. Minha inserção no Programa possibilitou continuar vivenciando experiências que eu tive no PIBID, mas houve um aprofundamento. Havia uma proposta para além da sala de aula. Uma imersão na Escola e em seus espaços. A preceptora entendeu essa dinâmica e nos deixou livres. Por vezes saí da sala de aula, usei outros ambientes da Escola, e a mesma (a Escola) permitiu que construíssemos projetos, mesmo que sem tanto suporte. Aqui eu já havia decidido como seria minha atuação. Durante esta experiência pude usar a arte como propulsora de conteúdo, criamos um projeto de intervenção que envolveu rodas de conversa e audiovisual. A minha percepção é que conseguimos criar um ambiente de formação docente dentro da Escola.

Marcarei em minha discussão dos estágios, o meu terceiro, justamente por ele ter sido realizado sem o apoio de nenhum dos dois Programas em que fiz parte. Com ele, consegui enxergar as diferenças e as problemáticas enfrentadas por uma formação em que o contato com a Escola é pontual, estigmatizado e com limitações, por isso mesmo proponho uma crítica aos estágios como são hoje. Mas ao mesmo tempo, aponto que todas estas experiências me marcam de diversas maneiras.

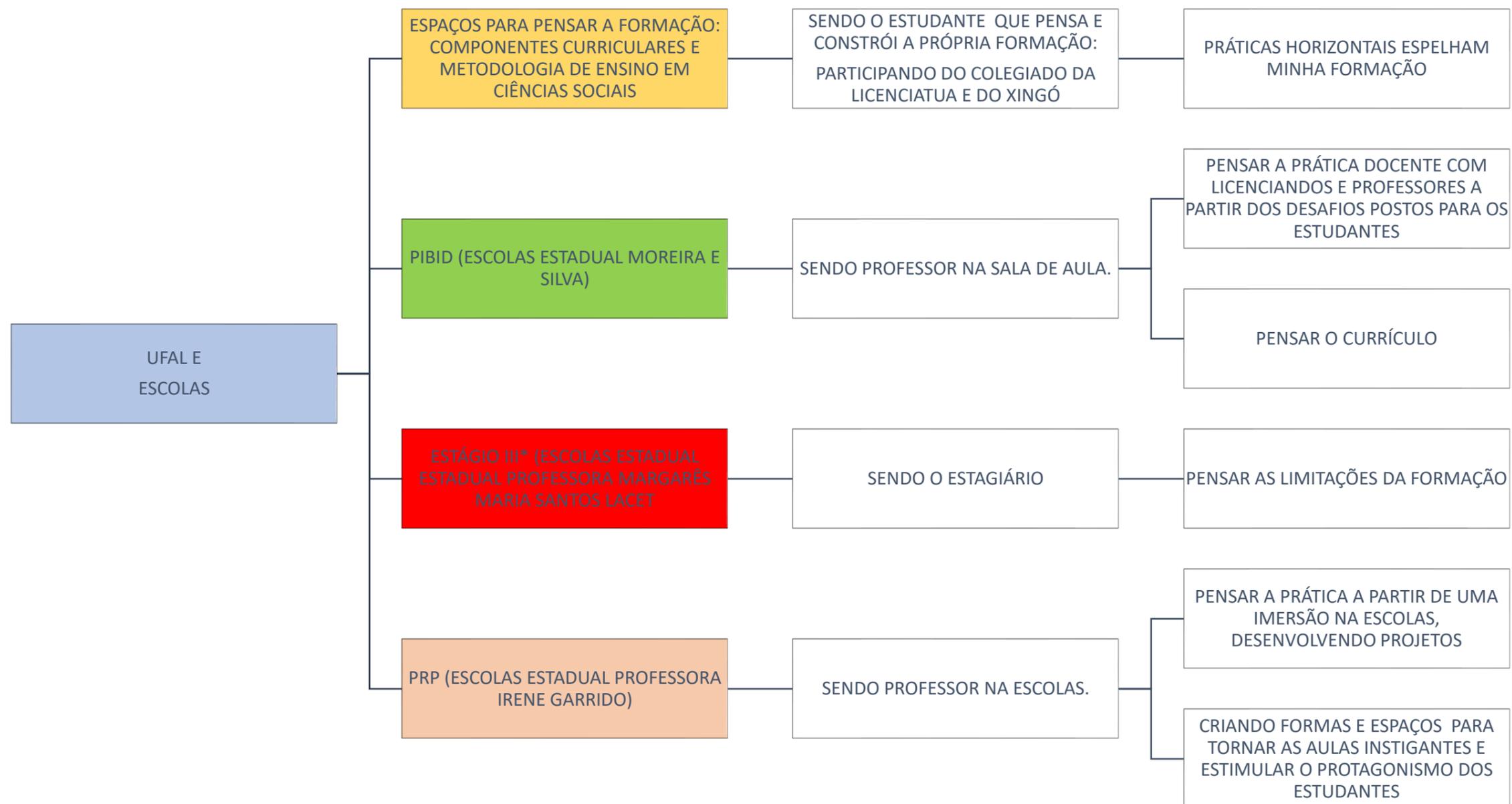
Por tudo isso, seria ilógico acreditar que alguém que vivenciou os espaços que eu vivenciei, e que por vezes teve que se debruçar por propostas de modelos formativos e se posicionar por elas, não sofreu impacto na construção de sua própria identidade enquanto professor. Aliás, digo sem muitas dúvidas que a forma que se deu a minha atuação enquanto membro do colegiado sempre indicou pensar a prática que eu defenderia na sala de aula enquanto profissional. Nas reuniões defendendo o projeto de licenciatura que eu acreditava, sempre existiu muito sobre o professor que eu me tornaria. O diálogo, o protagonismo, a horizontalidade nas relações

³ Em 2019 aconteceu a quarta edição do ENALES, na Bienal Internacional do Livro de Alagoas.

interpessoais e o respeito pelos diversos saberes dos sujeitos que ali estavam, incluindo o meu de estudante, integraram o que experienciei nesses espaços e, assim, logo os assumi como marcas que defenderei na minha atuação na Educação Básica. Acontecem ao mesmo tempo que minha imersão nas Escolas e são inseparáveis. Sendo assim, construí uma espécie de linha do tempo em que contextualizo momentos que considero marcantes em minha formação entre a minha chegada no ICS em 2015 até o ano de 2018, em que me insiro no Programa de Residência Pedagógica.

Entendo que estar inserido na Universidade e, ao mesmo tempo, nas Escolas de Ensino Médio, marcam a construção de como me formo professor, e assim, a minha identidade profissional docente. Ousarei dizer ao decorrer deste relatório, inclusive, que é essa formação híbrida e contínua a que mais entendo como ideal, quando a questão é a formação para a docência, por isso, eu recuperei elementos de minha trajetória que marcaram a minha formação inicial:

Figura 2: MAPA DE MINHA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE



*Os demais estágios eu estava inserido nos programas PIBID e PRP.

Assim, começo meu relatório pensando não só no lugar que o Instituto de Ciências Sociais da UFAL ocupou nos últimos anos como o único espaço de formação de professores em Ciências Sociais presencial de Alagoas, mas também em como esse lugar tem permitido e possibilitado a construção de uma identidade docente efetiva.

No segundo momento, partirei para pensar a formação inicial docente a partir de um modelo de formação que é dada para poucos estudantes de meu curso, em que ela acontece de forma híbrida entre Escolas e universidades. Questiono a dificuldade da relação Universidades e Escolas em estarem juntas quando o assunto é a formação de professores. Em seguida, traço os desafios e as reflexões postas na minha prática enquanto estagiário e membro do PIBID e do PRP. Estarei refletindo sobre currículo, juventudes, Escolas e projetos educativos.

CAP 1- REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO DO ICS: PENSANDO O ‘SER’ PROFESSOR E A PROFISSÃO

Se tem uma questão que considero que tornou a minha formação diferenciada foi o meu contato com Escolas e projetos fora do ambiente da sala de aula da Universidade. Sei que este ponto é um diferencial na realidade dos e das estudantes de licenciaturas, já que nem sempre encontram condições práticas para assim o realizarem, deixando para entrar no ambiente da Escola e de enxergá-la como um campo complexo e fértil de análises apenas nos estágios, só que de forma pontual e, talvez tardia, já que estamos falando de um momento – o do estágio- que hoje só se inicia no sexto período no curso de ciências sociais licenciatura, na UFAL⁴.

Mesmo com a possibilidade de um curso de licenciatura poder proporcionar, nas experiências das aulas da graduação, uma proximidade com as Escolas da Educação Básica –já que é, em tese, o campo de atuação dos sujeitos que estão se formando na licenciatura- percebo algumas barreiras na articulação de uma proposição de formação por parte dos professores do ICS ou mesmo dos professores do Centro de Educação da UFAL que consiga efetivar tal prática docente que conecte os conhecimentos da universidade com os saberes da Escola, o que não distancia em nada as Ciências Sociais de outros cursos de licenciaturas, já que como sinalizam Souza, Marinho e Gaudêncio (2015, p.70) ‘o que observamos com maior frequência no país é um modelo de licenciatura inspirado nos cursos de bacharelado, pois prevalece o ensino dos conteúdos específicos, a formação prática assume um papel apenas secundário’.

Quando pensamos no caso específico de Ciências Sociais na UFAL, vemos que, mesmo existindo desde 1994, o curso só adotou em sua licenciatura um currículo específico em 2006, e mesmo após isso, não se percebe efetivamente uma ideia de licenciatura que formasse para a Educação Básica, já que, até mesmo as disciplinas pedagógicas eram, e, em grande medida ainda são, ofertadas pelo Centro de Educação, e não pelo ICS. Só após atender à resoluções internas da Universidade, o que modificou a forma de ingresso dos estudantes para a forma semestral,

⁴ Há também a possibilidade de que tais reflexões aconteçam a partir dos novos componentes de Saberes e Práticas de Ensino em Ciências Sociais, já que comporão a grade dos e das estudantes a partir do segundo período, mas, a pouca articulação do ICS com a rede de Educação formal garante as reflexões, mas não a parte prática de sair do ambiente universitário. Assim, dependendo do professor/a ou mesmo das condições objetivas do semestre letivo, é que isso pode acontecer.

intensificando as cargas de trabalho dos professores do CEDU e também atendendo a várias demandas do MEC – foi que as licenciaturas absorveram algumas disciplinas de cunho profissional docente. Assim, já se pode imaginar o que esse quadro gerou, principalmente considerando que as entradas dos professores pelo ICS sempre atenderam aos requisitos da formação específica, ou seja: bastou ter perfil de pesquisadores antropólogos e antropólogas, cientistas políticos e sociólogos e sociólogas (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO, 2015). Em outros termos, temos

[...] professores com formação bacharelesca, sem nenhum tipo de identificação ou aderência às problemáticas próprias da formação docente, ministrando disciplinas com essa propriedade. O que se poderia esperar desse contexto? Definir quem ministraria tais disciplinas tornou-se uma verdadeira “batalha”, fruto justamente da visão amplamente difundida de que as questões relativas à formação docente representam um nicho sem importância, uma espécie de “cidadania secundária”, se comparadas a outros campos de atuação do cientista social. (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO 2015, pg73)

Tal realidade continua não sendo destaque apenas no caso da UFAL, já que, pesquisas como a de Moraes (2007) e outros, afirmam que houve, em certa medida, uma negligência dos cientistas sociais pela área do ensino, e que, diferentemente do que outras disciplinas como a história e a geografia fizeram, a Sociologia adotou uma postura diferente, que distanciou sociólogos de professores de Sociologia (MORAES 2007). Para o autor, seria preciso, então, uma superação dessa questão por meio de uma integração entre bacharelado e licenciatura. (MORAES, 2003). Essa integração poderia contribuir na resolução do gargalo histórico que a licenciatura em Ciências Sociais enfrenta na sua formação de professores para a Educação Básica.

Nesse cenário, também é importante problematizar o fato de que até mesmo os professores licenciados se apresentam com algumas restrições em refletirem junto dos estudantes sobre o tratamento dos conteúdos para a Educação Básica, pois, em grande medida, fizeram suas licenciaturas numa época em que a Sociologia não constava como disciplina obrigatória. Então, a aproximação prática dos mesmos se deu em outros contextos, como a de terem feito seus estágios em outras disciplinas, como a história, por exemplo.

Pensar a formação inicial de professores para a Educação Básica tem sido campo de intensos debates nos últimos anos. E o lugar que as Universidades, a partir de seus Centros de Educação e cursos de licenciaturas ocupam, nesse quesito, também encontram diferentes reflexões e posicionamentos sobre suas contribuições.

Nóvoa (2017, p.1114), afirma que o lugar da formação deve estar fortemente ancorado na universidade, mas

[...] deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

Nesses termos, o lugar da formação, quando pensado de forma híbrida, que se dá através da formação não apenas na Universidade, mas também em outros espaços como a Escola, levanta o debate da dificuldade das relações de parcerias entre os “pesquisadores” das universidades e os “professores” das Escolas. Como se pudéssemos separar o ensino da pesquisa. Tardif, Lessard & Lahaye(1991, p. 35) afirmam que,

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Este processo de distanciamento, que afeta as licenciaturas, acaba impactando a constituição profissional dos sujeitos em formação inicial, já que em termos práticos, estamos falando aqui de uma relação, em alguns casos, ainda não solidificada entre Universidades e Escolas.

Considerando tais questões, gostaria de destacar a reflexão proposta por Canário (2000). O autor defende duas teses em sua análise “[...] a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2001, p.152).)

Para o autor, faz-se importante pensarmos uma formação que tenha como foco o lugar onde a profissão se realiza, pois, é lá em que as práticas estão presentes e, assim, seria lá o lugar importante para realizar-se a própria formação. Mas, esse processo deve acontecer ‘a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. Aprender com a experiência não pode, então, ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática’ (CANÁRIO, 2001, p.35). Não haveria espaço, nesse modelo formador, de subestimação da teoria em detrimento da prática, pois para o autor, o professor deve ser encarado

[...] como um analista simbólico a quem compete equacionar e “construir” problemas, no terreno da prática, marcado pela incerteza e pela complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis. (CANÁRIO, 2001, p. 44)

Por isso a importância do debate sobre o modelo formativo deve se aproximar da prática. Nóvoa (2009, p.19) afirma que não daria, ainda, para separar os modelos teóricos da formação docente, sem considerar essa questão do lugar em que se dá a profissão dos professores

[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Toda essa discussão em torno da formação inicial, traça também, um delicado debate em torno da constituição da identidade do profissional da educação. É preciso entender a identidade como um elemento que perpassa um campo teórico e que sem dúvidas é complexo e cheio de desafios, envolvendo um campo prático e profissional, que precisa estar contextualizado na realidade político-social e experiencial dos indivíduos. Nesse sentido, a entrada e o estabelecimento de relações com as Escolas, surgem como imprescindíveis na constituição identitária dos sujeitos professores. Nóvoa sinaliza a reflexão em torno da identidade como um processo em construção, para ele

[...] A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p.16).

Evidencia-se o caráter relacional da profissão docente, pois a mesma se estabelece a partir de relações com diversas variáveis, que precisam estar inseridas em um contexto, pois “[...] ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade”. (DUBAR, apud NÓVOA, 2017, p.1118)

Talvez por isso seja problemático pensar identidade docente a partir da prática profissional individual, pois faz-se necessário considerar os aspectos que compõem tal construção e que se inserem numa dinâmica mais coletiva e exterior do nosso

fazer. Nesse sentido, é importante lembrar que a identidade do “profissional da educação” é marcada por tensões e contradições justamente por comportar as diversas trajetórias e biografias dos sujeitos que a compõem, por isso se torna dinâmica e contínua, Dubar (2005).

E quando se parte para a identidade do profissional docente na área de Sociologia na Educação Básica, que foi meu caso, também é preciso considerar algumas questões particulares. A primeira que sempre é importante pensar é o lugar problemático que a disciplina ocupa tanto nos currículos (com uma carga horária realmente mínima em relação às outras e, em vários momentos, sobre suas ausências) mas também na percepção que as pessoas possuem sobre a própria ciência, como se sempre precisássemos comprovar o caráter científico da mesma, tendo que ser defendida constantemente, já que, pelo que parece, incomoda ordens vigentes (BOURDIEU, 2004). Sua luta enquanto ciência importante acontece na mesma proporção de uma identidade do profissional, como afirma Santos (2002, p. 105): [...] parece que a busca da afirmação da sociologia como instrumento de conscientização, também seria a busca da afirmação da identidade do professor dessa disciplina. ” Tal problemática, se faz até compreensível no caso brasileiro, principalmente pelo cenário caótico de seu histórico, conhecido e já muito discutido dentre os pesquisadores de ensino, como Moraes (2003), Silva (2007), Cigales (2014) e Bodart (2019) e etc.

Tabela1: ALGUNS MOMENTOS DA TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO BRASIL	
ANO	DESCRIÇÃO DO MOMENTO
1891	Houve uma tentativa do ministro Benjamin Constant em tornar a Sociologia obrigatória no país sob o comando de Floriano Peixoto, com a influência do positivismo. Em 1901 reforma proposta por Constant não se concretiza e a sociologia não se torna obrigatória, porém, há relatos anteriores de sua presença como pontuais;
1925	Com a reforma educacional Rocha Vaz a sociologia passa a ser obrigatória nos cursos de nível médio do Brasil nas Escolas secundárias a partir das sexta séries ginasial;
1931	Na primeira fase do Governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos, ocorre uma certa ampliação do ensino de Sociologia no país em nível secundário, saindo dos marcos das Escolas Normais e aumentando a possibilidade da formação.

1942	Já na segunda fase de governo de Getúlio Vargas, através da Reforma Capanema, foi retirada a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos cursos secundários, mas continua a ser lecionada apenas nas Escolas Normais
1961	Com a criação da LDB/61 a Sociologia passa a ter a possibilidade de voltar ao currículo, mas na condição de optativa.
1964	Quando o ensino de Sociologia foi confinado ao meio universitário, as Escolas Normais da época e ao rígido controle da censura oficial
1986	Resolução n.6 do Conselho Federal de Educação possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada do currículo, vários estados intensificam a luta pelo retorno da Sociologia;
1996	A LDB indica que os conhecimentos de Sociologia deveriam integrar o Ensino Médio;
1998	Criação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNs), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi estabelecido, que os conceitos e conhecimentos provenientes da Geografia, História, Filosofia e da Sociologia devem constituir a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
2001	O presidente da república e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, veta a lei 3.178/97, que alterava a LDB e tornava a sociologia obrigatória, como alegação, sinalizou que implicaria ônus para os Estados, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o agravante de que não havia no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda;
2008	Lei Nº 11.684 é sancionada, ela torna o ensino de sociologia obrigatório no Ensino Médio;
2016	Medida Provisória do Governo Michel Temer nº 746_veta a lei 11.684, com a proposta do Novo Ensino Médio;
2017	Lei do Novo Ensino Médio aprovada no congresso (nº 13.415, de 2017). Nela, o Ensino Médio passa a ser ofertado a partir de linhas de conhecimentos. Apenas Português, Matemática e línguas maternas permanecem como DISCIPLINAS. A lei nº 11.684 é revogada a partir de uma alteração da LDB/96 dando espaço para a lei nº 13.415/2017 em que passa ser obrigatório estudos e práticas de Sociologia, e não a disciplina.
2018	O Brasil homologa sua primeira BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. O documento propõe um currículo comum nacional e da possibilidade de uma discussão regional para os mesmos. A BNCC fará com que os estados reorganizem seus currículos. Isso, atrelado a lei do novo Ensino Médio, deixa a presença da Sociologia na Educação Básica indefinida.
Este quadro foi elaborado a partir das seguintes fontes : Moraes (2003), Silva (2007), Cigales (2014) e Bodart (2019)	

Tal cenário pode justificar algumas consequências para a Educação Básica, como o pouco quantitativo de professores formados na área e uma precarização na

formulação de um currículo, por exemplo. Além disso, tal reflexo também pode ser observado na Educação Superior, já que, em virtude dessa descontinuidade da disciplina na Educação Básica, os cursos de licenciaturas em Ciências Sociais provocavam poucas discussões sobre o ensino da disciplina no Ensino Médio.

Além desse desinteresse das Universidades, houve uma negligência das redes de ensino em proporcionarem um Ensino Médio em que tal disciplina fosse dada por professores formados na área, o que gera um quadro de precarização. Só para se ter uma ideia, em pesquisa feita com os dados do INEP, Bodart (2017) aponta que é a Sociologia a disciplina que menos possui professores formados na área a nível nacional (cerca de 13%), e não seria diferente no estado de Alagoas. Quando observamos os dados de 2016 verificamos que apenas 13,7% dos profissionais que atuavam na disciplina de sociologia eram formados na área de Ciências Sociais, 9% eram licenciados; 4,7% eram bacharéis. De acordo com o autor, entre eles, 17,4% dos professores que lecionam Sociologia sequer possuíam curso superior completo. (BODART, 2017).

Aqui em Alagoas, a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais nas Escolas Normais e nas instituições de ensino superior marcam a presença das Ciências Sociais no estado, mesmo que como Estudos Sociais (PLANCHEREL, 2006). De acordo com Florêncio (2011) em 1999 a UFAL passa a cobrar em seus vestibulares os conteúdos de estudos sociais, com a Resolução nº 20/99, que se efetiva dois anos depois, em 2001. Curiosamente, aqui em Alagoas, houve um concurso público para professores efetivos da disciplina antes mesmo da lei nacional, porém, tal movimento se mostra contraditório ao observarmos a permissão que formados em outras áreas pudessem concorrer às vagas da disciplina,

[...] se por um lado o Estado introduz a disciplina antes da obrigatoriedade que se deu em nível nacional, realizando concurso público ainda em 2005, por outro, não houve clareza sobre a necessidade de se ter professores formados em Ciências Sociais [...], (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014, p. 28).

Percebo, assim, uma necessidade de pensar a formação inicial problematizando os caminhos que a licenciatura em Ciências Sociais da UFAL vem buscando trilhar nesse processo atual, principalmente após 2017, já que, com a efetividade da saída, por meio do que considero golpe parlamentar, da então presidenta Dilma Rousseff, o seu vice, Michel Temer, assume a presidência e

implementa uma reforma educacional: a reforma do Ensino Médio, nº 13.415. Tal lei, junto da alteração da LDB de 1996 e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, em outros termos, montam uma nova estrutura para a oferta da Educação Básica no Brasil, deixando dessa vez como disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio apenas Português, Matemática, e a língua materna, para os casos dos povos tradicionais.

A presença/existência das outras disciplinas, incluindo a Sociologia, surge como obrigatória em termos de seus 'estudos e práticas' (BRASIL, 2018). É a partir dessa situação que um questionamento se faz com relação ao lugar profissional que todos nós que fizemos a licenciatura na atualidade: qual o espaço concreto a Sociologia ocupará nos currículos do novo Ensino Médio?

Pensar o lugar que ela ocupará afetará não só a prática de professores e professoras, mas também os espaços formativos, e, assim, a própria institucionalidade da mesma, já que, estamos falando aqui de um outro modelo de oferta de Ensino Médio. Tal modelo, provoca⁵ jovens a decidirem, aos quinze anos de idade, uma ênfase de área de conhecimento. Como saber o que ensinar em cada caso? Como definir os limites? A resposta estará na formação, sem dúvidas. E já há um movimento nacional de criação de uma base nacional para a formação inicial de professores.

Definir qual o modelo de formação docente queremos, tem impacto em qual professor teremos. Só que isso não se dá de forma única, como uma receita, por isso que a trajetória conta na prática profissional. É por isso também, que o caminho que eu defendo é o de pensar que esse saber docente considera um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos sujeitos (TARDIF,2002). Não há modelos fixamente definidos. É incentivando a reflexão sobre a sua própria prática que nós professores podemos desenvolver uma ação autônoma e consolidada enquanto profissional da educação. (Schön,1997). A Universidade precisa exercer seu papel formador, mas não como único nesse caminho. Nóvoa (2019) propõe um que não só as reflexões e práticas em torno de Escolas e Universidades, mas que, além disso, ofereça uma formação que leve estudantes, de formas e em espaços

⁵ A reforma propõe os seguintes itinerários formativos: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (FTP). Mas, isso não quer dizer que todas as Escolas terão todas elas. Ainda temos a questão de cidades com apenas uma Escolas. As redes estaduais é que definirão suas ofertas.

diferentes⁶, a provocarem suas próprias formações e perceberem, na profissão, um potencial formador. Assim, o autor elabora um “triângulo da formação”:



Figura 3: MODELO FORMATIVO PROPOSTO POR NÓVOA (2019)

Este triângulo seria ideal também na formulação coerente de programas de formação docente (NÓVOA, 2019). É acreditando neste triângulo que venho propondo análises em meu relatório, a partir de minha trajetória no ICS/UFAL, que se aproximaram de tal proposta.

⁶ O autor propõe também um ‘novo ambiente para a formação de professores’, principalmente por entender que o lugar da formação deve ser o da profissão. E em ambos os casos (Escolas e Universidades) é preciso mudanças.

CAP 2 -OS ESTÁGIOS, OS PROJETOS INTEGRADORES E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A ideia, neste capítulo, é trazer uma reflexão em torno dos estágios obrigatórios na licenciatura de meu curso e também apontar outros momentos, para além deles, em que fui instigado a pensar a prática de ensino de Sociologia na Educação Básica por meio dos Projetos Integradores ou mesmo de disciplinas.

Inicialmente, eu preciso contextualizar a forma em que meus estágios aconteceram. Os dois primeiros aconteceram no momento em que eu participava do PIBID/Sociologia, e que eu estava imerso nas salas de aulas da Escola Estadual Moreira e Silva, no Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas, sendo supervisionado por uma professora da Escola e coordenado por professores da Universidade. Ao mesmo tempo existia um terceiro professor, o de Estágio⁷. Meu terceiro estágio aconteceu na Escola Estadual Margarez Maria Santos Lacet, no bairro Tabuleiro dos Martins, sendo o único estágio que eu fiz sem estar inserido em nenhum Programa de Iniciação à Docência. E meu quarto e último estágio, se deu na Escola Estadual Professora Irene Garrido, mas já acontecendo concomitante a minha participação no Programa Residência Pedagógica, cujo qual permitia o aproveitamento da carga horária.

Como venho citando ao longo deste relatório, considero que minha participação nos dois Programas criados a nível nacional - no intuito de melhorar a articulação teoria-prática e gerar uma aproximação Escola-universidade, o PIBID e o PRP- em muito contribuíram para a minha formação enquanto educador e a construção de minha identidade docente. Ao mesmo tempo, tal experiência me permite destacar a necessidade de reflexão em torno da oferta dos estágios obrigatórios pelo meu curso, bem como do lugar ocupado por tal aproximação na formação daqueles estudantes que não têm a oportunidade de participar de tais Programas.

É bom ressaltar que, quem não participou da inserção destes Programas, só entrou em contato com as Escolas nas atividades propostas pelos Projetos Integradores e, logo depois, nos estágios. Os estágios se davam, na licenciatura, a partir do quinto período (matriz curricular de 2013).

⁷ Mesmo que ele não tenha participado de nenhuma atividade específica da Escolas. Os outros, sim.

Após a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), e a distinção entre bacharelado e licenciatura virem à tona, muitas questões se acentuam na definição da relação Escolas-universidade e seu lugar na formação inicial de professores (DOS SANTOS FELICIO, 2014). Isso, relacionado ao que já foi mencionado anteriormente como as dualidades teoria-prática, se tornam uma demanda urgente a ser superada para autores como Gatti (2010). Por isso, minhas análises aqui se darão em torno de minha inserção no Estágio, mas sob o foco no terceiro, já que ele foi realizado em um momento em que eu não participava do PIBID e do PRP.

Se entendermos os estágios ofertados pelo meu curso como um momento de prática e imersão, pressupomos uma logística para que isso aconteça, o que não temos no caso do ICS. Não há sequer uma rede de acordo pré-estabelecidos entre as Escolas para acolhimento dos estudantes, mesmo que formalmente deveríamos tê-la (RESOLUÇÃO ESTÁGIO⁸). Em decorrência desse distanciamento, não há como pensarmos que há possibilidades institucionais de trocas. Essa parceria acaba tendo relação direta de quem faz o estágio com os professores, o que nem sempre é possível. Gómez (2000, p.85) interpreta a prática pedagógica como um momento no qual deve acontecer “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”. Sem isso, os estágios propiciam a desarticulação da formação, aparecendo como algo independente dela. (CANÁRIO, 2001)

No estágio III, pude perceber uma diferença imensa entre o que eu tinha desenvolvido com o PIBID, por exemplo. Primeiro, houve uma dificuldade de encontrar uma Escola. Construir uma parceria com instituições me parece desproporcional. Por isso, o ou a estudante acaba indo para lugares que tenham alguma relação com o passado ou algum ‘conhecido’. Nesse caso, eu tinha uma amiga que trabalhava como merendeira na Escola e ela me ajudou com a direção e com a professora da disciplina, no meio de um turbilhão de demandas que ambos enfrentávamos. Meus primeiros contatos com a professora foram online e com intervalos enormes. Por isso, friso a importância de uma rede de parcerias.

Aqui também é preciso destacar o tipo de relação que os professores de estágios terão com os estagiários. Como os professores de estágio são ofertados pelo CEDU e não pelo próprio curso, nem sempre é possível ter um contato mais próximo

⁸ Ver resolução do Estágio nos anexos.

com o ou a profissional. No caso de meu estágio III, houve uma dificuldade de articulação do professor que ofertava o componente. Sua forma de atuação mais serviu para me distanciar do que aproximar. Nesse sentido, o estágio em si, mais pareceu um fardo que um componente formativo inicial para a docência.

Em relação a execução na Escola, senti que não tive muito tempo para conhecer as dinâmicas (quatro meses). Geralmente, temos de uma a duas semanas para 'entender e observar' a instituição, e logo em seguida partir para a prática, que, nesse caso do terceiro estágio, seria o planejamento e a regência de diversas aulas. Com isso, também sinto um outro impacto, o de ser o estigmatizado 'estagiário'; No PIBID eu era "o professor"; no PRP eu era "o professor". Ser o estudante-estagiário sempre limitou, para mim, a execução das aulas, já que me colocava em um lugar de alguém sem muita autoridade ou mesmo possibilidades. Eu iria chegar, observar e ministrar algumas aulas e, logo depois, ir embora e nunca mais voltar. Me apoiando em ZEICHNER (apud FELICIO, 2010, p.422), percebo o período do estágio acontecendo como o

período em que os licenciandos adentram as Escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto Escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem.

E como impacto, temos uma percepção nas instituições e, em seus públicos, de que o processo seja uma via única, o que não podemos deixar de levar em consideração como um fato verídico, já que a estrutura posta, de fato, permite que cumpramos nossa carga horária de observação ou de regência sem nenhuma aproximação com as Escolas. Nesse caso, penso que todos perdem.

Desse modo, pensar a junção estratégica entre a profissão e a formação é uma tarefa que considero essencial para os estágios, pois é na construção dessa relação em que os educandos aprendem a aprender com a experiência. (CANÁRIO, 2001).

A mudança proposta pelo ICS (RESOLUÇÃO N° 03/2017), já incorporada antes mesmo da efetivação do novo PCC de 2018, alterou o desenvolvimento dos estágios com a preocupação de que ele pudesse ofertar, de fato, uma vivência dos estudantes nas Escolas, já que as ementas anteriores abriam muitas possibilidades do componente mais parecer uma disciplina. Uma das nossas reclamações constantes, enquanto estudantes, era a de que os estágios nada mais faziam do que repetir

questões já vividas no decorrer do curso, principalmente com o que antes chamávamos de Projetos Integradores. O componente curricular de Estágio Supervisionado mais se aproximava de uma disciplina como as outras do que efetivamente como um possibilitador de práticas, já que o professor mantinha uma carga horária teórica na sala de aula com textos semanais. Vejamos a mudança:

Tabela 2: EMENTAS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS - PCC-CIÊNCIAS SOCIAIS-LIC 2013

<p>Estágio Supervisionado I (QUARTO PERÍODO-100h)</p> <p>Problematização do espaço Escolar enquanto objeto de investigação das Ciências Sociais: Abordagens clássicas e contemporâneas. Estado, Educação e Políticas Públicas no Brasil. Histórico das Ciências Sociais na Educação Básica no Brasil. Primeira aproximação com o ambiente Escolar, através da observação e do desenvolvimento de projetos de pesquisa.</p>
<p>Estágio Supervisionado II – (QUINTO PERÍODO – 100h)</p> <p>Reflexões em torno dos primeiros manuais de sociologia na primeira metade do século XX. Currículo de Ciências Sociais no Brasil e em Alagoas. Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais em Sociologia. Plano Nacional do Livro Didático de Sociologia. Análise dos Livros Didáticos e elaboração de material didático próprio. Observação in loco das atividades de ensino de sociologia. Análise dos aspectos estruturais da Escola e das condições de trabalho do professor de sociologia</p>
<p>Estágio Supervisionado III – (SEXTO PERÍODO – 100h)</p> <p>Planejamento e execução de aulas. Discussão em torno dos desafios postos ao planejamento das aulas de ciências sociais. Ciências Sociais X senso comum na sala de aula. Articulação entre material didático e os planos de ensino. Observação do planejamento de um professor de sociologia e sua execução. Desenvolvimento e execução de um primeiro plano de aula. Primeiras aulas a serem realizadas junto às Escolas.</p>
<p>Estágio Supervisionado IV –(SÉTIMO PERÍODO – 100h)</p> <p>Estratégias didáticas e avaliativas em ciências sociais. Possibilidades metodológicas. Avaliação em Ciências Sociais na Educação Básica. Continuidade nas atividades de regência em sala de aula, acrescentando-se a elaboração de uma atividade avaliativa, a ser corrigida pelo estagiário.</p>
<p>Fonte: Alagoas, 2013</p>

Tabela 3: EMENTAS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS - PCC-CIÊNCIAS SOCIAIS-LIC 2018

<p>Estágio Supervisionado I – (QUINTO PERÍODO – 100h)</p> <p>Acompanhamento in loco do processo de organização e gestão da Escola no Ensino Médio, buscando o entendimento de seus problemas cotidianos. Gestão dos processos educacionais.</p>
<p>Estágio Supervisionado II – (SEXTO PERÍODO – 100h)</p> <p>Observação das atividades da disciplina de Sociologia nas Escolas. Análise das condições de trabalho, planejamento e metodologias dos/as professores/as de sociologia. Referenciais curriculares que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio.</p>
<p>Estágio Supervisionado III – (SÉTIMO PERÍODO- 100h)</p> <p>Planejamento e execução de aulas. Mediação didática. Desafios postos ao planejamento de aulas de Sociologia/Ciências Sociais.</p>
<p>Estágio Supervisionado IV – (OITAVO PERÍODO- 100h)</p> <p>Estratégias didáticas e avaliativas em Sociologia/Ciências Sociais. Continuidade das atividades de regência em sala de aula. Elaboração, aplicação e correção de atividade avaliativa.</p>
<p>Fonte: Alagoas, 2018</p>

Como fica notório, houve um apontamento drástico para a prática e imersão dos estudantes nas Escolas no caso da nova resolução. Ficando a cargo dos componentes de Saberes e Práticas em Ensino em Ciências Sociais⁹ as reflexões abstraídas dos estágios.

Quero também dar uma atenção maior aos Projetos Integradores, porque, segundo sua proposta¹⁰, seu objetivo seria uma articulação das disciplinas de cada semestre pensando a prática. Eles marcavam a grade do primeiro ao sétimo período¹¹, e, seu grande problema, se dava justamente porque em todos os períodos tinham a mesma ementa, o que fazia com que cada professor ou professora, em alguns momentos, fizessem tudo, menos incentivar a prática de ensino da Sociologia. Lembro-me que em um deles, inclusive, foi ofertado por uma professora Substituta. A professora tinha um currículo impecável, porém, nenhuma proximidade sobre o Ensino de Sociologia, resultado: tivemos a disciplina na mesma proporção que ela SE adaptava com a temática. Sentíamos, em partes, que nós estudantes é que estávamos sendo os professores dela. Dava para notar o tom de constrangimento que isso gerava. E ela não tinha culpa.

Para tentar minimizar problemas como esse, foi preciso uma sensibilização do colegiado do curso— já que o ICS não conta com um setor de Ensino em Ciências Sociais- para criar um documento não oficial com indicações definindo possibilidades de trabalhar de maneiras diferentes com eles, até que conseguíssemos efetivar tais mudanças no novo PPC de 2018. Vejamos as indicações para PIs e as ementas de Saberes e Práticas em Ensino em Ciências Sociais:

⁹ Lembrando que no PPC antigo elas se chamavam Projetos Integradores, e passaram a se chamar Saberes e Práticas em Ensino em Ciências Sociais apenas em 2019. Verificar nos anexos.

¹⁰ Verificar nos Anexos.

¹¹ Eles eram amparados pelos pareceres n. 09 CNE/MEC de 8 de maio de 2001, o parecer 28/2001, a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002

Tabela 4: EMENTAS NÃO OFICIAIS CRIADAS PARA DIRECIONAR OS PROJETOS INTEGRADORES – PPC 2013
<p>PROJETOS INTEGRADOR I (PRIMEIRO PERÍODO): Investigação dos processos de inclusão da Sociologia como disciplina ou como conteúdos transversais nos currículos do ensino médio. Análise dos marcos regulatórios da educação básica e do ensino de Sociologia no ensino médio</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR II (SEGUNDO PERÍODO): Trajetória da formação dos professores de sociologia no ensino médio. Análise das metodologias de formação inicial de docentes na licenciatura de Ciências Sociais no Brasil.</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR III (TERCEIRO PERÍODO): Aprendizagens mediadas por tecnologias educacionais. TV, rádio, cinema, fotografias, filmes etnográficos, jornal eletrônico, softwares educativos. Gêneros midiáticos. Periódicos educacionais. Implicações sociais e pedagógicas do uso das tecnologias na educação.</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR IV (QUARTO PERÍODO): Relação universidade, estágio e Escolas. O ensino de Sociologia como laboratório. Desafios da prática docente.</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR V (QUINTO PERÍODO): Diagnóstico Escolar. Gestão Escolar. Projeto Pedagógico da Escola. O ensino de sociologia nas Escolas do estado de Alagoas. Atividades de extensão/intervenção no espaço Escolar voltadas para o ensino de Sociologia na Educação Básica.</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR VI (SEXTO PERÍODO): O livro didático. Os livros didáticos para o ensino de sociologia no ensino médio. Apreciação crítica dos livros destinados aos alunos do ensino médio. Estudo dos conteúdos, das técnicas de comunicação do processo ensino-aprendizagem junto às Escolas de Alagoas.</p>
<p>PROJETOS INTEGRADOR VII (SÉTIMO PERÍODO): Metodologia do ensino de sociologia no ensino médio. Elaboração de um portfólio de aulas de sociologia para o ensino médio. Construção de materiais didáticos.</p>
Fonte: Jordânia Souza, 2020

Tabela 5: EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PPC 2018
<p>SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS I (SEGUNDO PERÍODO): Histórico das Ciências Sociais na Educação Básica no Brasil. Análise dos marcos regulatórios do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Formação e prática docente em Ciências Sociais. Relação Universidade e Escolas visando o mapeamento dos desafios enfrentados na disciplina na Educação Básica, buscando apresentar propostas de recursos e melhorias para o ensino da disciplina, com foco na relação entre teoria e prática.</p>
<p>SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS II (QUARTO PERÍODO): Culturas juvenis, práticas pedagógicas e a extensão como instrumento de mediação teórico-prática. Elaboração e execução de atividade de extensão com ênfase na relação Educação e Ciências Sociais.</p>
<p>SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS III (SEXTO PERÍODO): Currículo. Mediação didática para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Elaboração de Oficinas Didáticas, com foco na relação entre teoria e prática.</p>
<p>SABERES E PRÁTICAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS IV (OITAVO PERÍODO): Elaboração de materiais didáticos para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, com foco na relação entre teoria e prática.</p>
Fonte: UFAL, 2018

Consegui concluir os projetos integradores vendo neles muitas potencialidades, principalmente no último, em que vários materiais didáticos foram criados. Uma pena o ICS não ter, até então, um laboratório de ensino para poder guardar e deixar disponível tais projetos. Como tentativa de sistematizar tal esforço, no último ENALES de 2019, construímos um concurso de materiais didáticos a partir das Experiências exitosas dos PIs, tendo, inclusive, uma de nossas estudantes do PRP defendendo um dos jogos como trabalho de conclusão de curso no mesmo ano, coisa inédita.

Falar de experiências exitosas para além dos Programas em que estive inserido é importante pois indica que houve, e pudemos perceber em vários momentos deste relatório, um movimento para que nós conseguíssemos fortalecer a licenciatura do curso de forma permanente. E isso foi feito justamente por entendermos que haviam centenas de estudantes que não tiveram possibilidade de participar de outros espaços que não os das aulas e os das Escolas com os estágios. A reformulação do PPC e as mudanças nas resoluções anteriores a ele, indicam tais afirmações.

Seria injusto também, não considerar que, em vários outros momentos, e em disciplinas específicas, nós estudantes fomos instigados a realizar trabalhos ou mesmo desenvolver atividades, oficinas ou palestras nas Escolas. Mas, como sempre, tais atividades foram pontuais e não articuladas como uma demanda recorrente de um curso de licenciatura, e, assim, seguem os mesmos caminhos já apontados por mim dos estágios e Projetos Integradores.

CAP 3 –O PIBID, O PRP E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Desde sua criação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica têm por objetivo contribuir para o melhoramento da profissionalização docente nas licenciaturas. Mesmo tendo sua proposta a nível nacional, cada instituição e subprojeto pode elaborar seu projeto no sentido de construir sua efetividade a partir dos contextos postos por cada realidade local. É importante também ser ressaltado o fato de que, até antes de 2018, o PIBID era o único Programa com esse intuito no país.

Acredito ser assertiva a relação de chamar, assim como Zeichner (2010), faz, programas como o PIBID de ‘terceiros espaços’ quando o assunto é a formação docente em que proporciona “incentivar um status mais igualitário entre a universidade e a Escolas, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios(...)” (ZEICHNER apud FELICIO, 2010, p.422).

Esse ‘terceiro espaço’ se contrapõe às ideias de formação que se distanciam das Escolas ou das Universidades, propondo uma integração. E é exatamente aí que posso destacar que a superação acontece, pois, diferente dos estágios, há nos Programas institucionais uma consideração efetiva do contexto Escolar (a minha participação se dá a partir do próprio tempo da Escola, não o contrário), pressupõe uma articulação em rede no planejamento e direcionamento das aulas e permitem o incentivo maior a construção de pesquisa, já que há uma imersão muito maior dos licenciandos.

Sem contar o fato que os profissionais da Educação Básica passam a ter incentivos e destaques dentro desse sistema, já que também se perceberão como formadores ativos de estudantes do nível superior. E os licenciandos, ao receberem o incentivo de bolsas, conseguem não só dar conta das demandas dos projetos, mas permanecer na própria graduação.

É importante contextualizar que construir e participar de espaços como o PIBID e o PRP nem sempre foi fácil, justamente por exigir de todos os que participavam uma ideia de coletividade. E o nível de interação do grupo sempre limitou de alguma forma o nível de ações e realizações do mesmo. No PIBID, no período de minha entrada, já havia uma harmonia entre os participantes, exceto alguns atritos vez ou outra entre

alguns estudantes. No PRP, o clima não foi dos melhores, não tínhamos uma harmonia saudável e de parceria entre os participantes estudantes e um dos professores orientadores, o que atrapalhou em muitas das atividades em que o grupo teria que estar ativamente engajado. Mesmo minha escolha nesse relatório não tendo focado nos problemas da gestão interna de tais Programas, sempre é válido apontar que haviam disputas e visões de mundos distintas, o que certamente impactou a execução dos mesmos, já que é preciso também sempre refletir sobre as dimensões coletivas dos professores (NÓVOA,2019).

3.1 O PIBID- UMA EXPERIÊNCIA

Me insiro no PIBID no quarto período do curso, em 2017. O projeto contava com 11 estudantes e eu completei o décimo segundo. No meu caso, como eu era contemplado com um programa de bolsas permanências e da Residência Universitária da UFAL, consegui arcar com as despesas das responsabilidades do Programa e participar na condição de colaborador. É importante ressaltar também que, um semestre após minha entrada no PIBID, começo a minha atuação como Estagiário e faço meus estágios I e II na mesma Escola onde desenvolvia as atividades do PIBID. Segue os dados gerais dela:

Tabela 6: Dados da Escola Estadual Moreira e Silva	
NOME DA ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL MOREIRA E SILVA	
Financiador:	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / ESTADO DE ALAGOAS
Localização:	Avenida Fernandes Lima, s/n - Farol, AL, 57055-005
Salas De Aula:	22 salas de aula
Outras Salas / Espaços:	Coordenação, sala de descanso para funcionários, sala para cursos do PRONATEC (programa do governo federal), biblioteca, laboratório, refeitório, cantina, banheiros, diretoria, sala dos professores, sala da rádio, auditório, sala de leitura, ginásio de esportes e dois pátios enormes.
Oferta:	A Escola oferta o Ensino Médio Regular e supletivo para Educação de Jovens e Adultos (este apenas no período noturno).
Professores de Sociologia da Escola:	5, sendo 2 efetivos e 3 monitores.
Professora supervisora:	Maria Verônica (efetiva e formada em licenciatura em psicologia).

Turno em que foi desenvolvidas as atividades:	Matutino.
Fonte: Elaboração própria, 2017.	

Minha entrada na Escola se deu logo no início do ano letivo, o que me inseriu nos espaços formativos de planejamento docente desde antes das aulas. Foi instigante, e ao mesmo tempo frustrante, frequentar a semana pedagógica da Escola, pois, a partir dela que percebi os reais desafios proporcionados por uma disciplina praticamente isolada. Nós do PIBID/SOCIOLOGIA éramos o único da Escola que tornava a ida aos planejamentos como uma prática obrigatória, o que nem sempre indicou sucesso acadêmico para nós, já que em parte, poderíamos sair de lá desanimados. Apenas para sinalizar um exemplo, em um dos plantões pedagógicos fomos constrangidos a rezar uma oração universal de mãos dadas com todos os presentes. Pois esta seria a oração em que não predominaria nenhuma religião.

A Escola Estadual Moreira e Silva é muito conhecida na cidade de Maceió por estar numa localização privilegiada e ter sido uma instituição que formou até mesmo algumas autoridades políticas do estado. Logo nesse momento de entrada no ambiente Escolar, algumas questões marcam o cenário nacional e o contexto político/histórico da época, principalmente a partir do surgimento da onda de protestos de âmbito nacionais em torno da tônica que ganhou nome de Escola Sem Partido¹². O ESP nasceu em um momento em que os Planos Municipais de Educação estavam sendo discutidos no Brasil em 2015/2016, e, a briga política das Câmaras Legislativas Municipais chegaram a um nível de demandarem votar em plenário sobre a retirada ou permanência da palavra Gênero dos documentos. Em tese, para os seguidores desse movimento, os professores doutrinam moral e sexualmente as crianças e adolescentes, criando militantes viesados politicamente à esquerda. Acreditam também que os estudantes são 'folhas em branco', e que o professor detém poder de moldá-los como quiser. Em outros termos, desde lá, incansavelmente, tivemos um debate aberto e desproporcional envolvendo o papel da educação, da Escola e dos professores na formação de pessoas. Falo desproporcional porque considero tais

¹² O Escolas Sem Partido se trata de um movimento nacional em torno da tônica de que há doutrinação político-partidária por parte da maioria dos professores fazendo com que tais crianças e adolescentes se tornem militantes e comunistas.

debates com caráter técnico e científico, o que muitas vezes foi desconsiderado, prevalecendo a visão pessoal de cada pessoa.

A ideia de Escola como instituição que educa com um conhecimento baseado na razão e a partir da ciência está em crise nos últimos anos, principalmente com alguns movimentos que descaracterizam o conhecimento especializado da própria ciência para tratar a formação humana, e o ESP é um desses. Há aí uma crise que eu tendo a considerar de 'identidade' da própria instituição Escolares de responder perguntas do tipo: Qual o nosso papel? Qual nosso projeto de mundo a se seguir? Isso em um contexto em que agentes externos opinam e decidem sobre estas respostas sem nem terem conhecimento de causa educacional. Para contextualizar tal cenário, é importante destacar que a Assembleia Legislativa Alagoana, inclusive, foi a primeira e única do Brasil a aprovar um projeto de lei em torno das ideias do ESP. Logo após, a lei foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, já que, não precisa ser nem muito conhecedor da Constituição Federal para saber que há, no projeto de Escola livre, uma noção de perseguição ao que deveria zelar: a liberdade de ensino e da pluralidade de ideias. O modelo de Escola que temos diz muito desde sua origem: emancipação pela razão e disciplinamento pelo controle. 'Ora lugar de pensamento e criação, ora lugar de vigilância e exclusão' (MOSÉ, 2013, p. 336).

É importante também ressaltar que este período acima citado não está desconexo do momento de crise política que nosso país se encontra até hoje. Em 2016, a então presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) havia sido afastada de seu cargo pelo Congresso Nacional por meio do que eu considero um golpe parlamentar. Em 2017, seu então vice, Michel Temer (PMDB), assume a presidência da república em função da consumação de seu processo de impedimento. Michel Temer pega um país quebrado e dividido, e logo implementa muitas mudanças no comando econômico do país. As propostas alteram o projeto de desenvolvimento nacionalista, e faz do Brasil um país disposto a vender suas riquezas administradas por empresas nacionais ao capital estrangeiro¹³.

No campo da educação, tivemos alguns retrocessos que só se acentuaram com o passar do tempo. Mas, quero afirmar que tais contextos só contribuíram para a fragilização de nossa recente democracia. E, claro, isso afeta o ambiente Escolar. Principalmente porque, numa democracia, quando as instituições não vão bem, a vida

¹³ Podemos falar sobre os últimos leilões de petróleo da PETROBRAS ou mesmo da venda de Empresas Públicas como a EMBRAER. Ambas são empresas estratégicas para a soberania do país.

da população também não. E sentíamos esses ânimos já nas minhas primeiras observações das aulas de Sociologia, principalmente por conta de nossos conteúdos tratarem de questões que também perpassam fragilidades sociais. É desafiador estar em formação numa sala de aula ao mesmo tempo em que tudo o que você decide trabalhar, é tão atual e problemático que nem sempre senti que dei conta. Dar conta sempre teve relação mais com o ambiente Escolar que eu tinha.

Sempre que penso na estrutura das Escolas, ela parece com a da Escola Estadual Moreira e Silva: vários portões fechados com porteiros e vigias na frente, longos corredores que levam todos às salas de aulas e salas complementares. Para termos ideia da importância de pensar essas questões estruturais, em um levantamento de 2016, o Todos Pela Educação¹⁴ diagnosticou que apenas 4,5% das Escolas públicas do país tinham todos os itens previstos no Plano Nacional de Educação, com base no Censo Escolar de 2015 e levou em consideração o acesso à energia elétrica; água tratada; esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos;

Pensar em espaços físicos em um ambiente que aporta tantos jovens é importante porque serão nesses espaços que eles e elas passarão boa parte de seu tempo. Mas parece que a instituição Escolares ainda segue um modelo criticado por Foucault (1977), que indica a intenção dela em moldar corpos submissos e, isso, se faz por meio da 'disciplina', da 'ordem'.

Na verdade, talvez esse seja o grande dilema de uma Escola nos moldes do projeto da ESP. Já que, seus seguidores, em grande parte, vêm defendendo um modelo de ensino baseado nas experiências do modelo de Escolas cívico-militares. Tais Escolas buscam um reencontro do país com um padrão conservador de ensino, chegando até a propor, na Escola, disciplinas sobre moralidades. Aparentemente uma contradição, já que, a tônica gritada pelos apoiadores é em definir que a educação sexual e moral é dever da família.

É a partir da palavra ordem que quero adentrar no lugar de consumação da prática docente: a sala de aula. Quando chego na sala de aula, a primeira atribuição do programa é a observação. Logo me dou conta de que estou no mesmo ambiente

¹⁴ O Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022.

em que há três anos eu deixara de estar, só que agora na condição de professor em formação.

3.1.1 A QUESTÃO DA SALA DE AULA ENVOLVE SABER PARA QUEM MINHA PRÁTICA ACONTECERÁ

A sala de aula não deve ser singularizada, porque quem quer que pise neste ambiente vai notar a diversidade nos olhares de quem nela está. E as primeiras questões logo foram me tocando e afetando a forma em que eu me relacionava com as aulas. Ter um aluno em transição de gênero na sala do terceiro ano, contar com estudantes contestando a hegemonia masculina sobre as mulheres, observar as expressões quando o conteúdo chegava em questões religiosas africanas, ouvir que protestos seriam badernas sem sentido, e ter que entrar em acordo com os outros pibidianos sobre como dar a aula, logo me deixou com um desejo enorme de perceber quais eram de fato os desafios de uma sociologia que, à época, estava sendo bombardeada em todos os lados e sentidos.

Na Escola, contamos com a presença predominante dos e das estudantes. Quem são eles? O que gostam? Até que ponto quero que minha prática os atinja? São boas reflexões, porém, enfrentam uma forte tendência da Escola em não as fazer com frequência, já que os jovens dificilmente são considerados como interlocutores valiosos em decisões importantes que os envolvem (DAYRELL & CARRANO, 2014).

É preciso repensar constantemente o papel do professor investigador de sua realidade de trabalho como uma condição essencial para a efetividade de nossa prática, pois, ainda para Dayrell e Carrano (2014, p. 103),

Nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo.

Compreender que o público Escolar é diverso e que não pode ser considerado como incapaz de decidir e opinar sobre suas vidas deve ser um dos preceitos que compõem o nosso fazer. É preciso reconhecer

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com

especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, **produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (CNE, 2011, p. 12-13. Grifo do autor).

Se torna tão importante para as Escolas nos dias de hoje entender o significado de considerar os jovens que, até a BNCC 2018 aponta para o óbvio: “Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos”. (PARECER CNE, 2018. Grifo do autor).

Todo esse debate sobre juventudes foi percebido por mim como central, já nas primeiras aulas observadas a partir do PIBID. Ficou como uma questão posta horizontalizarmos as aulas no sentido de que o diálogo e as escolhas didáticas fossem democratizadas, e assim, as narrativas dos sujeitos consideradas. E, mesmo não conseguindo fazer um trabalho mais aguçado sobre quem foram meus alunos (coisa que conseguimos fazer com mais intensidade no Residência Pedagógica), tivemos como ideia construir um evento em que articulamos o ICS com estudantes da Escola. O evento se chamou FLICS. O FLICS foi a culminância de um ano em que o PIBID adentrou em discussões sobre o ensino da sociologia a partir do XINGÓ, e nossas reflexões sobre a formação docente partiam de um dos pressupostos de que a articulação entre a universidade com as Escolas deveria acontecer ouvindo, inclusive os e as estudantes.



Figura 4: Imagem de divulgação do FLICS

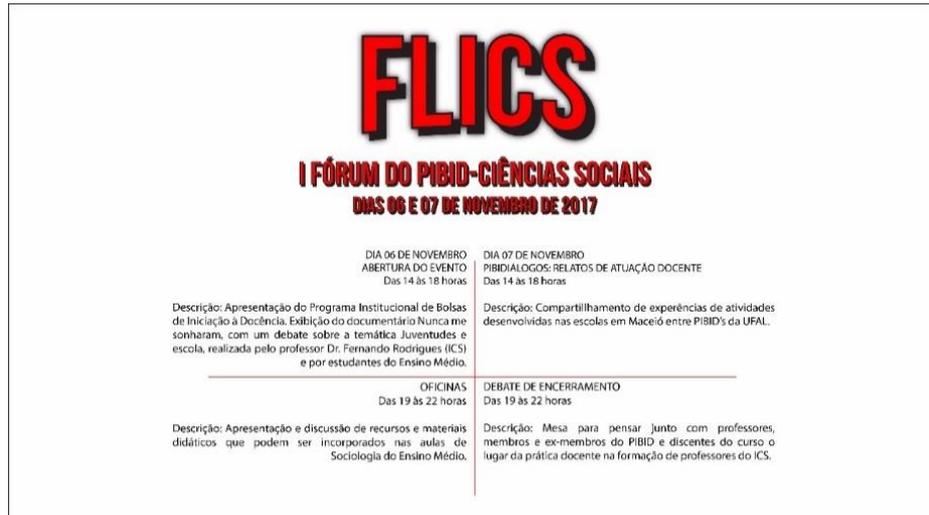


Figura 5: Imagem de divulgação programação do FLICS

O evento contou com a exibição do documentário 'Nunca me sonharam', ótimo filme que narra as histórias de jovens do Brasil em seus processos escolares. A problemática que se vê com muita presença é o fato de as Escolas quase não perceberem quem são os jovens que chegam na Escola, como eles próprios podem decidir sobre si mesmos e quais os contextos em que tais públicos vivem. Tais questões-problemas ajudaram muito no debate que começou logo em seguida, que contou com a participação do professor do curso Fernando Rodrigues (que apresentou um recorte de sua pesquisa que trata sobre temáticas educacionais de jovens em cumprimento de medida socioeducativa) e de três estudantes do Ensino Médio da Escola de atuação do PIBID-Ciências Sociais (Escola Estadual Moreira e Silva). Tal discussão gerou muita curiosidade dos estudantes do curso nas experiências dos jovens estudantes secundaristas. Avalio como uma das atividades mais importantes do evento. A integração entre vários públicos.

Além disso, foram ofertadas duas oficinas que tiveram como objetivo apresentar propostas de intervenção sobre determinados temas nas aulas de sociologia. A que eu ajudei a construir tratou especificamente sobre noções de cidadania e de como a charge pode ajudar nas aulas. Pude perceber que a simples atitude de pedir que os participantes desenhassem sua própria charge surgiu como um desafio interessante que culminou na participação de todos. Houve uma percepção de que trabalhar com charge é algo interessante para os estudantes do Ensino Médio e Superior.

O evento também contou com um momento que tentou integrar outros subprojetos do PIBID, chamado PIBIDIÁLOGO, infelizmente apenas um integrante do curso de letras apareceu. Mas, junto com integrantes de Ciências Sociais, o debate foi enriquecedor. É interessante pensar em como não há uma troca de modelos de organização entre os cursos, isso é fruto de como somos formados de forma limitada na graduação, nos isolando em nossos cursos e pouco compreendendo e participando da dinâmica de outros cursos. Penso que, a partir do exposto, a integração está mais que necessária. Aqui vale retomar a insistência de autores como Nóvoa, quando propõe a criação de um novo ambiente formativo para os professores levando em consideração os próprios universitários interessados pela temática. Seria neste ambiente, 'nos seus trabalhos, nas suas iniciativas, nas redes que foram construindo, que está a resposta para os nossos problemas. Precisamos juntá-los num mesmo espaço institucional, uma casa comum da formação de professores'. (NÓVOA, 2019, p.8). E, mesmo que eu tenha tido a percepção à época, o ICS fez esforços nesse caminho. Nós construímos e tentamos concretizar parcerias que nos possibilitaram uma outra oferta de licenciatura.

O momento de encerramento do FLICS aconteceu com estudantes em formação, egressos, professores e coordenação do curso, na ocasião pudemos pensar em desafios e contribuições do PIBID na formação docente. O momento foi de grande relevância, principalmente quando os próprios participantes levantaram a proposta de criação de um momento em que houvesse um encontro entre os alunos matriculados nos estágios supervisionados, para que pudessemos pensar melhorias e desafios.

Não há dúvidas do sucesso do FLICS para o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Momento enriquecedor para a aproximação do curso com o PIBID e, assim, para a própria formação inicial dos estudantes. Porém, não podemos deixar de destacar a dificuldade de manter tais espaços de debate observada na não realização do encontro com os estudantes que realizaram estágio, mas não participaram de programas como o PIBID.

3.1.2 AS QUESTÕES DA SALA DE AULA SÃO AS QUESTÕES DA SOCIEDADE: O QUE FAZER?

Os primeiros casos que me deparei na sala de aula como desafios envolvendo os estudantes foram instigantes: um aluno em transição de gênero, estudantes contestando a hegemonia masculina sobre as mulheres, expressões negativas quando o tema chegava em questões religiosas africanas, e o senso comum ao ouvir em comentários que protestos seriam badernas sem sentido. Claro que em uma sociedade tão problemática como a nossa, não seria apenas essas as questões vivenciadas em uma sala de aula. A Escola não é uma ilha isolada em meio ao que acontece fora dos muros, pelo contrário, ela é um extrato do que nos cerca.

Não deixa muitas dúvidas que talvez um dos dilemas mais presentes na Escola básica hoje seja o debate sobre a diversidade. No sentido de crítica ou elogio, sua presença sempre aponta para a forma em que as relações sociais existentes dentro do ambiente Escolar se darão, já que há, nas Escola, a presença de diferentes ideias e noções de mundo. Pode-se entender tal dificuldade como um desafio da própria prática docente e da Escola Básica brasileira.

Quando queremos que o mundo esteja voltado apenas para as nossas crenças e visões e não aceitamos com naturalidade o outro diferente, estamos agindo a partir de um preceito básico tratado pela antropologia, o etnocentrismo.

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 24)

Como tratar das diversidades, então? O texto aprovado da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio aponta alguns nortes nesse sentido, principalmente de como a Escola na modernidade precisa estar atenta nas demandas de seu tempo. Respeitando os direitos da pessoa humana, fortalecendo o protagonismo, os projetos de vida, os tempos e as identidades de cada sujeito (BRASIL, 2018). Mas como fazer isso em um ambiente cheio de contradições e deficiências na formação dos profissionais? Como eu poderia defender meu aluno depois de ouvir na sala dos professores conversas negativas sobre como tratá-lo como um menino era desnecessário? Com que ajuda eu poderia contar para defendê-lo em um contexto em que a onda conservadora questionava a todo o momento sobre o limite do que o conhecimento científico poderia oferecer? Tais dilemas me surgiram como conflituoso. Negar a existência de que um de meus

estudantes seria um homem trans em um país que não o possibilita ser quem é e pronto? Ser taxado de doutrinador por tratar de gênero em sala de aula por afirmar que há pessoas que nascem em corpos que não sentem que são os seus? Percebi que a disciplina de educação e gênero que eu havia feito tinha me preparado para o que tratar na sala de aula, mas o problema era bem maior. É social. É sobre o que queremos enquanto sociedade: o respeito ao outro, mesmo que isso incomode a nós. Ou a negação do outro, por ser diferente de nós. Acredito que lidar com a diversidade seja a questão central nesse debate.

A ação pedagógica, segundo Aoyama e Perrude (2009, p. 177), “pode ser pensada tanto em termos da produção da exclusão, quanto como espaço promotor da inclusão e da reflexão sobre a diversidade”. Mas ao mesmo tempo, não podemos esquecer que, mesmo estando eu afirmando que na Escola a exclusão e o preconceito acontecem, não é lá que o problema nasce. Até porque, como ressalta CURY (2000, p.7):

O término de uma tal discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil.

Por isso que não é possível se ter uma que perca de vista o que está acontecendo fora dela. E seria desproporcional acreditar que isso é possível, como se ela não integrasse a própria sociedade. Mas é possível contribuir para o melhoramento do mundo na Escola? Acredito que seja preciso defender um modelo que esteja conectado às agendas cidadãs. E que um de seus objetivos seja a possibilidade de preparar estudantes a serem propositivos em suas vidas. Inclusive, como afirma Mosé (2013),

Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos. Mas a escola foi se afastando dessa continuidade e se baseando em um conhecimento dividido e abstrato”.

É preciso aproximar e chamar para o debate os jovens em torno dos desafios da sociedade, se fazer ativa e útil. Assim, é possível passar de um espaço de reprodução para o de produção (Mosé, 2013).

3.1.3 A SOCIOLOGIA É A DISCIPLINA QUE PRECISA OPTAR POR UMA FORMA CONTEXTUALIZADA DE DAR AULA: O QUE ABORDAR?

Uma das formas que encontramos (estudantes envolvidos no PIBID) para tentar provocar a reflexão sob a luz de tantas problemáticas sociais no envolvimento do contexto da sala de aula, foi buscar um currículo apropriado para o contexto em que estávamos inseridos na Escola, já que, por ser político, o currículo abre a possibilidade de muitas temáticas serem abordadas. Uma seleção é necessária.

Das 3 Escolas que me formaram, nenhuma tinha currículo definido para a disciplina de sociologia. Era comum termos dificuldade sobre o que abordar no ano letivo de uma turma que não tivesse sido da professora de sociologia que eu estava acompanhando no ano anterior. Mesmo no cenário alagoano em que temos um referencial curricular no estado. Não há na tradição da sociologia Escolar uma ideia de currículo definido, o que a deixa frágil, já que,

o currículo escrito, em termos mais genéricos, é uma espécie de roteiro de uma prática legitimadora e se justifica como tal à medida que vai estabelecendo uma estrutura e modelando as instituições. (Goodson, 2008 apud MELO, 2019)

Além disso, diante da situação de não formação específica dos professores e professoras das redes de ensino, temos a oferta do livro didático como o que mais aproxima do currículo definido para a disciplina. Assim, acaba que sempre nossa prática está baseada no que o livro didático define como importante. Diante disso, participei da elaboração de três propostas curriculares nas três instituições em que fiz parte. A primeira, começou com a participação na escolha do que seria o novo livro didático (2018-2020) da Escola Estadual Moreira e Silva. Após discussões e escolha, a ideia foi montar uma proposta curricular. O intuito era socializar com todos os professores de sociologia da Escola, coisa que nem sempre foi fácil, admito. Muito pela forma intermitente dos que são monitores e pelas falhas das coordenações pedagógicas em não cobrar uma forma articulada de atuação entre os profissionais. Como sempre ocorreram limitações nas escolhas dos currículos, acabamos organizando os capítulos dos livros, para que os e as estudantes do ensino médio pudessem seguir uma ordem básica de aprendizagem.

O livro de sociologia cuja escolha a professora supervisora permitiu que o PIBID participasse em 2017, foi o livro Sociologia de autoria de ARAÚJO, BRID, MOTIM, 2016.

Ele contém 12 capítulos, divididos em temas que buscam analisar contextos brasileiros e globais. Contemplando as três áreas das ciências sociais, cada capítulo está organizado com espaços que podem possibilitar e dar suporte para uma variedade de metodologias para os professores. Propostas de pesquisas, debates, quadros com pensamentos de autores das ciências sociais, boxes, imagens, gráficos, charges, glossários, descubra mais, questões para o ENEM e diálogos interdisciplinares são algumas das ferramentas metodológicas das autoras do livro em cada capítulo.

Tabela 7: PROPOSTA CURRICULAR SUGERIDA PARA A ESCOLA ESTADUAL MOREIRA E SILVA PELO PIBID NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM 2018

LIVRO DIDÁTICO: ARAÚJO, Sílvia Maria de e etc. SOCIOLOGIA: volume único: ensino médio. 2ª edição, SP: Scipione, 2016.

PRIMEIRA SÉRIE:

Cap 1- As Ciências Sociais nasceram com a modernidade

-Apresentando as Ciências Sociais. Fazer com que se perceba que tal ciência é fruto de transformações sociais. Compreensão de seus métodos, suas produções e seus clássicos.

Cap 2 – Viver em Sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais

-A vida em sociedade. As desigualdades advindas das estratificações sociais. O capitalismo e seus desdobramentos.

Cap 6 – A cultura e suas raízes

-Noções de cultura. O relativismo cultural. A diversidade da sociedade brasileira e suas dinâmicas sociais. A indústria cultural na atualidade. A mundialização da cultura.

Cap 4 - O sentido do trabalho

O trabalho e o trabalhador ao longo do tempo, seus sentidos e lugares. As desigualdades dentro do mercado de trabalho para grupos étnicos-raciais e mulheres.

SEGUNDA SÉRIE:

Cap 5- Tecnologias, trabalho e Mudanças Sociais

-A influência da tecnologia para o mundo do trabalho. A flexibilização, o neoliberalismo e a terceirização. O Brasil de trabalhadores. Novos perfis de trabalhos.

Cap 3- A Família no mundo de hoje

-A família como uma instituição. As muitas configurações existentes, suas mudanças e reproduções. As famílias brasileiras e seus desdobramentos.

Cap 7- Sociedade e Religião

-A religião como instituição social. O fenômeno religioso para os clássicos. O fundamentalismo e suas consequências. Os conflitos religiosos no Brasil e no mundo.

Cap 9- Movimentos sociais

- A história dos movimentos sociais. A pauta dos movimentos sociais para as ciências sociais, suas características, suas perspectivas e realidades. A inclusão social e os movimentos sociais na atualidade.

TERCEIRA SÉRIE:

Cap 10 – Educação, Escolas e transformação social

-A Escola como um espaço de socialização. As ciências sociais e a educação. Os sistemas Escolares e suas dificuldades. Desafios para o Brasil.

Cap 11- Juventude: uma invenção da sociedade

-As juventudes, seus ritos de passagens. A preparação para a responsabilidade. Juventude e sociedade. O conceito de geração. Jovens no Brasil e seus recortes sociais. A dificuldade da autonomia e o desafio brasileiro com as juventudes.

Cap 8- Cidadania, Política e Estado

-A cidadania como uma conquista. As políticas públicas e os dilemas para a efetividade da cidadania. O exercício da participação. O público e o privado. Estados e governos.

Cap 12 - O ambiente como questão global

-A relação ser humano-natureza. A consciência ecológica. A sociedade do consumo. A busca de uma sociedade sustentável.

Participamos da escolha do livro em 2017 quando ainda estávamos desenvolvendo atividades do PIBID na Escola Estadual Moreira e Silva, mas com o fim abrupto do PIBID pelo governo federal em março de 2018, não conseguimos acompanhar os desdobramentos da efetividade da proposta. O receio seria o de que os professores não formados (como era o caso de nossa professora supervisora) sentisse dificuldades de implementar uma proposta de ensino em temáticas e não baseada em conteúdos e conceitos diretamente, coisa que ela estava acostumada a realizar.

Inclusive, por anos consecutivos o Programa recebia indicativos de que acabaria. Em todos os encontros nacionais e regionais em que participei sobre a educação e/ou licenciatura, haviam espaços de organização entre professores e estudantes com campanhas por sua permanência. Mesmo assim, seu encerramento veio e, sem avisar, encerramos tudo às pressas. Quem mais perdeu com a descontinuidade foram as Escolas e os profissionais que lá estavam, já que a maioria das atividades eram realizadas lá.

Do outro lado, o de quem estava se formando, também houve percas. Estar no PIBID me possibilitou conhecer e ter acesso a disciplina de Sociologia já em momento inicial do curso. Mas não de forma pontual ou apressada. A gente construiu redes de ajudas entres os estudantes e os professores. Desenvolvemos estratégias e planejamentos. Ajudávamos nas escolhas das avaliações e recuperações. Quando algo não dava certo em um bimestre, tínhamos tempo de fazer balanços e tentar mudar no próximo, tudo isso que é bem distante do que encontramos nos estágios.

3.2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Como uma proposta de substituir os estágios, em 2018, tivemos o lançamento do que a CAPES chamou de Programa de Residência Pedagógica. A efetividade do PRP surgiu em um contexto político complicado, em que o PIBID não havia conseguido ser renovado, ficando praticamente o ano inteiro de 2018 sem atuação. Depois de muita mobilização a CAPES lança uma nova proposta para o PIBID, deixando esse programa atuando junto aos estudantes nos quatro primeiros períodos da formação e o PRP com a parte final, há um reconhecimento institucional sobre os problemas dos estágios. Em seu próprio edital (nº 06/2018), a CAPES sugere como sendo uma das propostas do mesmo, “II. Induzir a reformulação do estágio

supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”;

O Programa, para o ICS, foi aprovado com 3 Escolas e 24 bolsas e 6 colaborações. A Escola Estadual Professora Irene Garrido foi uma das Escola à qual fiz parte à equipe vinculada ao subprojeto de Sociologia. A mesma está localizada no bairro Tabuleiro dos Martins, na periferia da cidade de Maceió. O nome da Escola é uma homenagem a professora Irene Garrido, que atuou na rede estadual de educação alagoana nas décadas de 20 e 30. A Escola foi fundada em 1985, funciona nos horários matutino, vespertino e noturno, oferecendo as etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e a Educação de Jovens e Adultos, atendendo em 2018, 1532 estudantes.

Tabela 8 : Dados da Escola Estadual Professora Irene Garrido	
NOME DA ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA IRENE GARRIDO	
Financiador:	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / ESTADO DE ALAGOAS
Localização:	R. G, 03 - Conjunto Debeaux, Maceió - AL, 57082-580
Salas De Aula:	13 salas de aula
Outras Salas / Espaços:	Coordenação, biblioteca, salas laboratório de informática, refeitório, cantina, banheiros, diretoria, sala dos professores, sala de leitura, ginásio de esportes e um pátio.
Oferta:	A Escola oferta o Ensino Médio Regular e supletivo para Educação de Jovens e Adultos (este apenas no período noturno).
Professores de Sociologia da Escola:	4 professores, sendo apenas uma efetiva.
Professora supervisora:	MARIA AMÉLIA FLORÊNCIO (efetiva e formada em ciências sociais).
Turno em que foi desenvolvidas as atividades:	Matutino.
Fonte: Elaboração própria, 2019.	

Minha entrada no PRP aconteceu em meio a uma mobilização que ajudei a construir dentro do ICS, a partir da decisão que o colegiado da licenciatura deveria tomar sobre a adesão ao mesmo. Havia um sentimento geral espalhado pelos professores que, por propor uma residência, tal programa acabasse precarizando ainda mais a profissão docente, já que os residentes poderiam ser levados a assumir turmas no lugar de professores. Logo, com o edital e a figura dos preceptores mastigadas pelas leituras, passei a defender que entrássemos, principalmente pelas 24 bolsas que poderíamos ofertar aos estudantes em um cenário de cortes de verbas

na educação. De forma árdua, conseguimos fechar o quantitativo mínimo, e iniciamos o Programa.

Diferente do PIBID anterior, no PRP tudo veio cronometrado: período de formação, ambientação na Escola e imersão. Em termos práticos, como o programa iniciou no final de 2018, usamos o ano letivo de 2019 inteiro imersos no ambiente Escolar das 3 Escolas-campo¹⁵.

Destaco, inclusive, a imersão como o foco deste relatório, a partir de duas questões que ganharam centralidade no meu PRP: A possibilidade de desenvolver projetos na Escola e a liberdade de assumir turmas e ser o professor de sociologia durante o ano letivo inteiro da Escola, sendo supervisionado por uma professora preceptora que desde sua graduação já pensava sobre o ensino de Sociologia.

3.2.1 SENDO O PROFESSOR QUE DESENVOLVE PROJETOS

Como parte de uma das cargas horárias do PRP, nós participantes desenvolvemos dois projetos de intervenções na Escola: o primeiro consistiu em criar um grupo de audiovisual em que conseguíssemos assistir a filmes selecionados pelos estudantes que, livremente, poderiam participar das sessões em seus contras turnos. O segundo projeto dizia respeito a proposição de rodas de conversas que tratassem de pautas dos diversos movimentos sociais.

O primeiro, que foi denominado de *sociologia criativa*, aconteceu às sextas feiras, nos dois horários, em 14 momentos, numa sala que estava sem uso na Escola. Nossa preceptora conseguiu a liberação da direção para a sala que contava com uma TV LCD. Exibimos 5 filmes longas, 1 episódio de série e 2 curtas metragens. Em todos os momentos, a ideia seria que as exhibições provocassem uma discussão que, mesmo sem ser uma aula, conseguisse discutir algum conceito sociológico nos e nas estudantes. Nos encontros, uma das grandes marcas da proposta, foi que as discussões conseguiram fluir e chegar em pontos centrais para a superação de alguns desafios da Escola: como a homofobia e o racismo.

¹⁵ No caso do subprojeto de sociologia as Escolas campo contempladas foram: E. E. Professora Irene Garrido, E. E. Professor Afrânio Lages e E. E. Professor Theonilo Gama, ambas em Maceió-AL

Tabela 9:Exibições do sociologia criativa em 2019		
Nome da exibição	Data	Sobre o que tratamos
Capitão Fantástico 2016 · Drama/Comédia dramática · 1h 58m	19 de julho de 2019	Socialização / relações familiares
O menino que descobriu o vento 2019 · Drama · 1h 53m	26 de julho de 2019	Relações familiares abusivas / Racismo / Desigualdades sociais
A gente se vê ontem 2019 · Filme de ficção científica · 1h 27m	09 de agosto de 2019	Racismo estrutural.
A fera 2011 · Drama/Fantasia · 1h 35m	23 de agosto de 2019	Socialização / Padrão de beleza.
O bom doutor 2017 · Drama médico · 2 temporadas	6 de setembro de 2019	Deficiências/ Diversidade.
Extraordinário 2017 · Drama/Comédia · 1h 53m	4 de outubro de 2019	Deficiências/Diversidade.
Sessão de encerramento: 1-Curta metragem alagoano: Coração Sem Freio 2- Curta metragem alagoano: No outro dia	18 de outubro de 2019	A ideia seria levar a discussão em torno de dois caminhos: o primeiro, seria na importância de que a produção do audiovisual fosse democratiza e que as Escolas poderiam ser ambientes de incentivo. E o segundo seria tratar dos temas dos curtas, como a diversidade gay.

Um dos maiores motivadores da ideia do projeto, surgiu a partir das próprias dificuldades encontradas com as aulas de sociologia: a curta duração das aulas e a impossibilidade de aprofundamento de discussões sem as pressões de provas ou simulados exigidos pela instituição.

Tínhamos como um dos objetivos do projeto que o grupo conseguisse se estabelecer e conseguir ficar na Escola, porém, sentimos que alguns obstáculos impedem a continuidade, já que as Escolas ainda não veem em projetos paralelos às aulas um caráter de ensino e aprendizagem. Nem acredito que jogar a responsabilidade apenas para uma professora, que seria a nossa preceptora, seja justo, já que a precariedade da profissão docente na educação básica é imensa, principalmente em relação as jornadas de trabalho. Ficamos surpresos com o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio justamente porque indicou uma parte de nossas discussões na última sessão do projeto de audiovisual, nos fazendo pensar em como tais espaços se fazem importantes.

Por isso, é inegável o balanço positivo das atividades realizada. Primeiro, em tom descontraído, conseguimos aproximar e ouvir muito mais estudantes, coisa que nem sempre eles sentem conforto de fazer na sala, depois, pudemos desnaturalizar muitas noções com os debates, o que acaba contribuindo para a disciplina.

O segundo projeto, com rodas de conversas, aconteceu em duas sessões tratando de dois temas que tinham relação com os movimentos sociais: Movimento LGBTQI+ e o Movimento da Música. A ideia seria que pudéssemos ofertar mais discussões até o fim do ano letivo, porém, a Escolas solicitou a sala cedida para guardar papeis importantes e ficamos sem ter espaço para realizar as atividades. Na sessão sobre o movimento LGBTQI+ conseguimos levar um vídeo de um canal do *youtube* e pensar em questões contemporâneas envolvendo a cidadania de tal público, como o fato que aconteceu em setembro de 2019, na cidade do Rio de Janeiro, em que um pastor prefeito havia solicitado a censura de livros com a temática da diversidade que não estivessem embrulhados em sacos pretos. A ideia foi pensar em como ações coletivas e de grupos sociais conseguiram não só impedir a censura, como a de conseguir garantir direitos via justiça. No segundo momento, com o movimento da música, levamos um RAP para falar de como é ser artista periférico e de como a música pode ajudar a construir um mundo melhor.



Figura 6: Logomarca do projeto sociologia criativa



Figura 7: Sessão final do sociologia criativa

Conseguir estar na Escola e produzir atividades para além da sala de aula estimula os formandos a perceberem a criatividade, mesmo que nem sempre isso indique que um ou uma professora, sozinhos, conseguirão desenvolver tais atividades em suas atuações regulares, mas, pode incentivá-los a perceberem que há possibilidades de se construir aulas para além da sala de aula e da posição profissional tradicional.

Pensar e executar tais projetos, só foi possível devido às fases propostas pelo PRP, entre elas, a de ambientação da Escola. Conhecer as demandas e os gostos de quem estuda na Escola foi uma das possibilidades que tal fase nos proporcionou. Com elas, conseguimos executar 120h de atividades durante um ano letivo inteiro da Escola, e assim, modificar a cara da disciplina em relação às suas potencialidades. Mas também, e não menos importante, conseguimos trazer outras ideias e pessoas para o debate formativo dentro da Escola, o que não deixa e nenhum momento de contribuir para o fazer docente que repensa e ajuda a construir um modelo que esteja articulado com outras instituições e grupos (NÓVOA, 2019).

3.2.2 SENDO O PROFESSOR QUE CONTEXTUALIZA SUAS AULAS

Definido o currículo, uma coisa é certa: a forma que tais aulas dar-se-ão envolve o quanto de sucesso poderá ocorrer nas turmas. Assim que chego para contribuir como residente, começo a utilizar o espaço da sala de aula com a autorização de ser autônomo em minha prática. A professora preceptora entendeu o significado de uma 'residência', e, sob sua supervisão e acompanhamento, me deixou livre para utilizar

diversos recursos didáticos nas aulas. Consegui ter acesso às segundas e terceiras séries, o que me possibilitou o trabalho com as temáticas de juventudes, Escola, educação, cidadania, política e movimentos sociais. Em parte, o PIBID havia me possibilitado discutir tais temas. Consegui atualizar o que havia aplicado nas aulas anteriores, e assim, pude montar um cronograma de sugestões didáticas ao decorrer do ano letivo.

Tabela 10: RESUMO DE ESCOLHAS DIDÁTICAS QUE MARCARAM MINHA PRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL IRENE GARRIDO DURANTE O ANO LETIVO DE 2019			
SÉRIE E BIMESTRE	TEMA DA AULA	RECURSO SUGESTIVO UTILIZADO	ATIVIDADE
TERCEIRA SÉRIE/ BIMESTRE I	EDUCAÇÃO E ESCOLA Toda Escola é igual em Alagoas? Pensando educação integral e Escola em tempo integral.	Imprimir notícias das Escolas em tempo integrais que falem de estrutura e proposta curricular diferentes da Escola Irene Garrido, provocando a reflexão de desigualdades dentro do próprio sistema	Trazer perguntas e propostas prontas sobre a Escola irene garrido. Debate da próxima aula: a Escola pode ser diferente?
TERCEIRA SÉRIE/ BIMESTRE I	EDUCAÇÃO E ESCOLA: Atividade na sala	-----.	Atividade da página 304 do livro didático.
TERCEIRA SÉRIE/ BIMESTRE II	JUVENTUDES: Assistir filme	Exibição do documentário NUNCA ME SONHARAM'	Debate sobre o tema.
SEGUNDA SÉRIE/ BIMESTRE III	CIDADANIA E DIREITOS: Existe fome no Brasil?	Nesta aula, vou trabalhar o desafio de pensar a efetividade de direitos sociais a partir de uma realidade ainda presente no Brasil: A FOME. Me utilizarei de uma matéria jornalística para falar sobre a temática pensando a sociologia	Você é a/o presidente do Brasil: o que faria para mudar a realidade que a matéria apresenta?
SEGUNDA SÉRIE/ BIMESTRE III	CIDADANIA E DIREITOS: Assistir filme	Exibição do documentário ELEIÇÕES	Debate sobre o tema.
SEGUNDA SÉRIE/ BIMESTRE III	CIDADANIA E DIREITOS: Aula de preparação para seminário	Organização dos grupos para apresentação de seminários. Ênfase na escolha do recorte.	-----
SEGUNDA SÉRIE/ BIMESTRE IV	MOVIMENTOS SOCIAIS: Aula de preparação para seminário	Organização dos grupos para apresentação de seminários.	Criação de algum material artístico sobre o tema.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Uma das coisas em que prezo em minhas aulas é o fato de tornar o conteúdo próximo de meus alunos e alunas. Sempre que monto slides ou faço comentários de exemplos, procuro o que é local para falar. Assim, consigo aproximar a realidade e também incentivar os comentários dos estudantes, melhorando a participação nas aulas, que são dialógicas. As provocações também são constantes. No caso de pensar a Escola e as juventudes, foi comum ouvir relatos pessoais. Essa era minha intenção.

Sempre que as aulas se aproximam da arte, sinto que tudo flui. Por isso que as escolhas de filmes com linguagens atuais surgem para mim como instigantes, ainda mais quando recebo comentários no fim da aula agradecendo, mas ao mesmo tempo denunciando: eu teria sido o único professor de uma turma de segunda série, no Ensino Médio, a usar a linguagem cinematográfica como recurso didático. Nas minhas atividades em que sugiro a confecção de algum material artístico como paródias, poemas e desenhos, também me surpreendo: os estudantes mais inquietos e não colaborativos das aulas são os que mais gostam de RAP. RAP que denuncia racismo e desigualdades. Fazem paródias, escrevem e falam sobre suas angústias a partir disso. Às vezes, precisei ir lá no fundo da sala pedir para que eles fizessem a atividade a partir do que eles sabiam. O medo sempre era da exposição por errar. Deixo claro que não trabalho com essa ótica do fazer certo ou errado.

No fim, também aprendi uma coisa no ano letivo de 2019: a organização de trabalhos, seminários e pesquisas devem acontecer na sala. Mesmo que isso te faça diminuir a já tão precária quantidade de aulas com conteúdo. Eu fiquei com isso martelando em minhas reflexões até entender que há uma aprendizagem quando você treina a organização, a coletividade e a responsabilização pelas ações tomadas e não tomadas. Pois, em todos os momentos, percebo que o que mais deu certo foi o ensino sobre a vida. Talvez seja essa a falta que eu mais sinto quando vejo a prática docente. Entender que ali é preparação para o mundo lá fora. Por isso, uso a sociologia como recurso/mecanismo para ensinar sobre a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos que eu faço questão de chamar a atenção no decorrer de meu trabalho é para o fato de que as Escolas da Educação Básica – e seus profissionais- devem ser chamadas para o debate em torno da formação docente. Nesse caso, percebo que muitas das dificuldades ainda estejam amparadas na lógica de que a Universidade é o único e possível espaço formativo. Perdem a possibilidade de enxergar no ambiente da prática, um espaço de incrível potencialidade de não apenas para testes, mas de produção de conhecimento.

Os Centros de Educação e os Institutos que ofertam licenciaturas, ainda não largaram de mão de uma lógica bacharelesca, o que acaba afetando e muito os avanços dos processos de formação docente para a Educação Básica, mesmo que este seja um dos principais objetivos dos documentos oficiais. Não é possível que professores sem nenhuma aderência ao ensino ou à educação continuem recebendo a licença para o ensino apenas por cursarem um estágio de prática durante a pós-graduação. Permitir isso, é corroborar com a ideia de professor como apenas o que sabe, em detrimento da importância de como mediar tal saber.

Ainda que considerando todo o contexto histórico que permeia a presença da disciplina de Sociologia nos currículos da Escola Básica, muita coisa tem mudado nos últimos anos para a garantia da permanência da mesma. O movimento que eu cito em meu trabalho mostra que a criação do XINGÓ e a sensibilização de alguns professores sobre o ensino de Ciências Sociais, têm contribuído em Alagoas com o debate em torno da mesma. Nossos ENALES mostram que é possível fazer movimento positivos com as redes de ensino em um cenário não favorável. Já no ICS, também conseguimos avançar nos debates sobre os estágios, sobre os trabalhos de conclusão de curso e sobre os componentes de prática. Houve uma luta encabeçada por estudantes e professores que conseguiu passar um tom de licenciatura para o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFAL no período de minha formação.

Mas ainda há o que fazer, principalmente no que diz respeito ao que o ICS propõe para seu curso. Por isso, sou defensor da ideia que a criação de um setor de ensino, para que possamos contribuir e muito para institucionalizar tais demandas.

Para mim, a experiência do Estágio III, mostrou que, mesmo com os esforços para que se consiga pensar a prática, com o pouco de tempo que a Universidade disponibiliza para que isso aconteça, fica difícil construir parcerias que respeitem os

tempos das Escolas. E isso acaba afetando possibilidades de trocas e imersões que provoquem reflexões mais profundas, e que consigam sair da observação e das rápidas regências da sala de aula. Tais provocações são importantes, já que são a partir delas que poderemos construir nossas identidades profissionais. E não chamo apenas a responsabilidade para os estágios. Penso que é um desafio para todas as disciplinas pensarem a reflexão sobre a prática a partir de seus contextos específicos. A antropologia do ICS precisa ter uma proposta para o Ensino Médio. A Sociologia do ICS precisa ter uma proposta para o Ensino Médio. A Ciência Política do ICS precisa ter uma proposta para o Ensino Médio. Sem isso, continuaremos distantes de um curso de licenciatura que, de fato, dê prioridade para a Educação Básica, e assim, para os profissionais que nela estão trabalhando arduamente para não só a garantia de sua continuidade, mas a de pertencimento sobre a mesma. Quantos professores da ICS estão fazendo algo para que a Sociologia continue em Alagoas? É uma luta de todos?

Estou considerando neste trabalho que os dois Programas de iniciação à docência que eu fiz parte, o PIBID e o PRP, são os maiores programas já criados para a formação docente, já que eles conseguiram sair da lógica problemática dos estágios, propondo as parcerias institucionais com as Escolas. E ele faz isso com investimento. Investimento público sobre a formação inicial é preciso, ainda mais com a nova realidade das Universidades Públicas em que os e as estudantes são cada vez mais vulneráveis socioeconomicamente (nós, pobres, podemos nos formar professores e professoras com qualidade?) e dos professores das redes estaduais. Por isso a importância das bolsas, pois elas garantem a efetividade das idas às Escolas constantes, da compra de materiais e das possibilidades de participação em eventos. E isso tudo significa possibilidade de permanência. Todos ganham.

Com o PIBID, pude refletir sobre como é ser um professor dentro de um inverso de diversidade que é sala de aula. Antes de tudo, é preciso ter forças para encarar o mundo dizendo sobre o que deve ou não deve ser o seu trabalho. E nesse contexto, conseguir mediar uma turma que em nada se distancia do mundo externo, é um desafio. É preciso entender que nosso papel é, antes de tudo, o de garantir que nossa prática chegue no máximo de pessoas possíveis. E só posso fazer isso, quando percebo quem são eles e elas que lá estão. As juventudes precisam ser entendidas como seres com vontades, medos, pressões, e antes de tudo, com consciências. Não são folhas em branco prontas para serem escritas por mim, o professor em um

pedestal. Apontei a importância de não só investigar, mas de dar voz e horizontalizar as aulas. Criamos o FLICS como produto de um momento de encerramento do PIBID e, com ele, também indicamos ser possível estabelecer parcerias, nas escolas e nas universidades.

Poder participar das escolhas dos livros didáticos em 2017, no PIBID, foi colocar em prática que nosso foco de escolha devesse ser dado aos estudantes, e não aos professores. Um currículo que melhor atenda aos desafios contemporâneos, e não apenas o que mais for confortável para nós é necessário. Sei que não é o mais fácil a fazer em um contexto de precarização da disciplina, mas, é este o caminho a ser feito para que possamos ultrapassar outras arenas reflexivas.

Já o PRP mostrou o aprofundamento da experiência do PIBID. Primeiro, pude utilizar a sala para experimentar estar imerso durante um ano inteiro letivo. Planejar, executar e avaliar turmas continuamente possibilita para um licenciando uma experiência única de formação. Ousei. Saímos da sala, senti mais segurança sobre minhas aulas e apliquei as horizontalidades que tanto problematizei ao longo de meu curso. Aqui, pudemos experienciar outros espaços e perceber que professores podem desenvolver projetos. Podem encontrar salas vazias e assistir filmes. Podem discutir temáticas e descobrir que ele foi o tema da redação do ENEM. Acredito que as contribuições de tais projetos foram imprescindíveis para a minha formação, mas também para a formação continuada das professoras que comigo estiveram, todos ganharam, inclusive, a educação pública do estado de Alagoas.

Formar professores e professoras deve ser uma política de Estado que proporcione uma experiência de qualidade para quem dela sentir interesse. Seja das capitais aos interiores, pois, será a partir de licenciaturas plenas efetivas que poderemos contribuir com profissionais, que dadas as condições adequadas, melhorarão os índices educacionais de nosso país. Mas não pode ser qualquer licenciatura ou qualquer espaço formador: precisa estar apto a formar para os novos desafios da prática. Que provoque novos olhares sobre as Escolas. Que possibilitem outros espaços de formação para além da sala de aula. Que seja, como apontou Nóvoa (2019), um 'novo ambiente para a formação profissional docente'.

REFERÊNCIAS:

ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió (AL): Universidade Federal de Alagoas; 2013.

ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió (AL): Universidade Federal de Alagoas; 2018.

AOYAMA, A. L. F.; PERRUDE, M. R. S. **Educação e Diversidade: as armadilhas produzidas e reproduzidas no espaço Escolar**. IX Semana 20 da Educação da UEL: política e gestão da educação: questões em debate. Londrina: UEL, 2009.

ARAÚJO, Sílvia Maria de. BRID, Maria Aparecida. MOTIM, Benilde Lenzi. **SOCIOLOGIA: volume único: ensino médio**. 2.edição – São Paulo. Scipione, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na Escolas: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão, 2009.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um Raio-X do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções**. Revista da UFPE v. 2, nº 22, 2016. Disponível em: <
<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/591>> Acesso em: 20, dezembro de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. *O poder simbólico*, 1989.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude et PASSERON, Jean-Claude. **El ofício de sociólogo**. 17^a. edición. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1994.

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2002.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares.** *Revista café com sociologia*, 2014.

CURY, C. R. J. **A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários.** Educação em Revista: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.

_____. **Parecer CEB nº: 11/2000.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

DAYRELL, J. CARRANO. **Juventude e Ensino Médio Quem é esse aluno que chega à Escolas.** (org.). Dayrell J.; Carrano e Maia C. Juventude e Ensino médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo—Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOS SANTOS FELÍCIO, Helena Maria. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores.** Revista Diálogo Educacional, 2014, 14.42: 415-434.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **Das profissões à socialização profissional.** DUBAR, C. A socialização, 2005

FLORENCIO, Maria Amélia de Lemos. **A sociologia no ensino médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas.** In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de (Org.). Leituras sobre sociologia no ensino médio. Maceió: UFAL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, 2010.

GAUDÊNCIO, Júlio Cezar; SOUZA, Jordânia de Araújo; NUNES, Noélia. **Formação do professor no Instituto de Ciências Sociais (ICS/Ufal): considerações a partir do curso de licenciatura presencial.** In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth. História e memória das ciências sociais em Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2017

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Ensino para a compreensão.** In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

SOUZA, Jordânia de Araújo. **Ementas PIs [mensagem pessoal].** Mensagem recebida por <jordania.souza@yahoo.com.br > em 22 jan. 2020.

MELO, Cezar Augusto Sebastião. **“Ostra feliz não faz pérola”: uma experiência com o ensino de sociologia e os desafios da prática.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: Acesso em: 13 de jan. de 2020.

_____. **O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?** Revista Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

MOSÉ, V. **A Escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. IN: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

_____. **Professores - Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009

_____. **Universidade e formação docente**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 4. 2000.

Parecer CNE/CP 09, de 08/05/2001 (que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena).

PARECER CNE/CEB 5/2011, aprovado em 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Texto extraído de: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. revista Cronos, 2007.

SILVA, Ileizi L.F. **A Sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escola de Londrina – PR e região – 1999**. In: CARVALHO, Lejeune M.G. Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDÊNCIO, Júlio Cezar. **Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de sociologia/ ciências sociais**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p63/31521> . Acesso em: 12 out. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação, v. 4, 1991.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas**. Tradução de Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura**. Alagoas: UFAL, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura**. Alagoas: UFAL, 2018

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ANEXOS

RESOLUÇÃO N° 03/2017 DO COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA

Regulamenta Normas e
Critérios Referentes ao
Estágio Supervisionado do
Curso de Ciências Sociais –
Licenciatura.

O estágio supervisionado será gerido pelo/a Coordenador/a de Estágio e pelo colegiado do Curso e será realizado em escolas conveniadas das redes públicas municipais, estaduais, federais e privadas credenciadas. Sendo atribuições do/a Coordenador/a de Estágio:

- Coordenar todas as atividades que se referem ao Estágio Supervisionado no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Sociais;
- Fazer o levantamento das escolas e horários referentes às aulas de Sociologia existentes nas instituições de ensino selecionadas/conveniadas para encaminhamento dos/as estagiários/as;
- Encaminhar, auxiliado pelo/a Professor/a Orientador/a do Estágio, os/as estagiários/as, através de documentação padrão elaborada pela Coordenação de Estágio;

Quanto a documentação referente ao encaminhamento de estagiários/as, está é composta pelo formulário de solicitação/renovação e autorização de Estágio, e este deverá ser entregue pelo/a Professor/a Orientador/a e pelo/a Coordenador/a de Estágio aos/as estagiários, e depois de cumpridos os procedimentos legais, os/as estagiários/as os devolverão para o/a Coordenador/a de Estágio, o/a qual, através da Coordenação do Curso, as encaminhará para a gerência de Estágio da Pró-Reitoria de Graduação, para que sejam confeccionados os termos de compromisso. Estes, depois de confeccionados

pela PROGRAD, serão repassados pelo Professor Orientador para que os alunos os imprimam em 3 vias, que depois de assinadas pelos sujeitos competentes, serão destinadas da seguinte forma: 1 (uma) via para o Estagiário, 1 (uma) via para a Escola/Assemelhado, e 1 (uma) via para a Coordenação do Curso de Graduação.

Para atender o que determina a legislação, Lei Nº 11.788 de 25/09/2008, será de responsabilidade do/a Professor/a Orientador/a do Estágio, o encaminhamento e acompanhamento efetivo das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as, para tanto, as instituições de ensino para as quais estes/estar serão conduzidos/as deverão, prioritariamente, estar localizadas no município de Maceió e em bairros próximos ao Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, possibilitando, desse modo, o acompanhamento efetivo dos/as estagiários/as pelo/a Professor/a Orientador/a, uma vez que compete a este/a último/a, acompanhar as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as através:

- De visitas periódicas às escolas;
- Do recebimento das fichas de frequência, preenchidas pelo/a Professor/a Supervisor/a e assinadas por esse/essa e pela Direção da instituição de ensino ou Coordenadores de Área, a serem entregues, pelo/a estagiário/a ao/a Professor/a Orientador/a, ao final de cada mês;
- Do recebimento dos Plano de aula ou Relatos de vivencia a serem entregues durante ou ao final de cada período, conforme previamente definido pelo/a Professor/a Orientador/a;
- Dos Relatórios de Conclusão de estágio I, II, III e IV, a serem entregues pelos/as estagiário/as ao/a Professor/a Orientador/a ao final do semestre, como parte da avaliação das atividades dos/as estagiários/as.

A avaliação dos estagiários será feita, em parceria, pelo/a Professor/a Orientador/a da instituição de ensino e pelo/a Professor/a Supervisor/a da parte concedente, através:

- De visitas periódicas as escolas, devendo o/a Professor/a Supervisor/a dos Estágios, acompanhar as atividades realizadas pelos/as estagiários/as, relatando a eles, em encontros posteriores, os pontos positivos e os que necessitam melhorar devendo também subsidiá-los na busca de soluções para eventuais dificuldades quanto a realização de tais atividades;
- Das fichas de avaliação a serem preenchidas pelo/a Professor/a Orientador/a da instituição de ensino em parceria com o/a Supervisor/a da parte concedente;

- Dos Relatórios de Finais de Estágio (Relatórios de Atividades), que deverão ser entregues no final de cada etapa do Estágio Supervisionado, como condição para aprovação, e após o processo de correção e avaliação dos mesmos, em data estipulada pelo/a Professor/a Orientador/a, deverão ser entregues na Coordenação do Curso;

- O Relatório de Estágio é um documento individual, que registra todas as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado por parte dos/as estudantes.

Acatando o que determina a Resolução Nº 2/2002 do Conselho Nacional de Educação, o/a estudante que comprove estar em efetiva atividade docente na educação básica, por tempo mínimo de 2 anos ininterruptos, poderá ter a redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas, podendo pedir a dispensa do Estágio Supervisionado III e/ou IV, desde que sua atuação seja compatível com o nível de ensino exigido nessa etapa do Estágio Supervisionado. Os/as estudantes que queiram pedir a dispensa dos Estágios III e/ou IV devem apresentar a seguinte documentação:

- Atuando na rede privada: cópia autenticada da Carteira de Trabalho devidamente assinada e declaração da escola, devidamente assinada pela Direção da Instituição de ensino, contendo as séries que leciona e o tempo de atuação;

- Atuando na rede pública: a) se efetivo: cópia autenticada da Ficha Funcional e declaração da escola, devidamente assinadas pela Direção da Instituição de ensino, contendo as séries que leciona; b) se temporário (monitor): cópia autenticada do Contrato de Trabalho e declaração da escola, devidamente assinada pela Direção da Instituição de ensino, contendo as séries que leciona e o tempo de atuação.

O Estágio Supervisionado terá como objetivo maior, propiciar aos/as estudantes a vivência próxima do ambiente escolar, mediante a participação efetiva destes nas atividades escolares por meio da prática, associadas aos saberes relacionados ao Ensino da Sociologia na Educação Básica. Também será permitido que as atividades relacionadas ao Estágio, aconteçam em espaços não escolares, desde que não ultrapasse o limite máxima de 1/4 da carga horária total dos Estágios.

Para atingir os objetivos propostos, o Estágio Supervisionado, a partir da observância da obrigatoriedade de seu caráter prático, será dividido da seguinte forma:

- Estágio Supervisionado I – Acompanhamento *in loco* do processo de organização e gestão da Escola no Ensino Médio, buscando o entendimento de seus problemas cotidianos. Gestão dos processos educacionais.

- Estágio Supervisionado II – Observação das atividades da disciplina de Sociologia nas escolas. Análise das condições de trabalho, planejamento e metodologias dos/as professores/as de sociologia. Referenciais curriculares que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

- Estágio Supervisionado III – Planejamento e execução de aulas. Mediação didática. Desafios postos ao planejamento de aulas de Sociologia/Ciências Sociais.

- Estágio Supervisionado IV – Estratégias didáticas e avaliativas em Sociologia/Ciências Sociais. Continuidade das atividades de regência em sala de aula. Elaboração, aplicação e correção de atividade avaliativa.

Ainda em conformidade com a Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008, com a Resolução 71/2006-CONSUNI e com as Normas do Estágio Curricular do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura, os estágios curriculares serão de duas naturezas:

- a) OBRIGATÓRIOS, denominado de estágio supervisionado, com no mínimo 400h distribuídas entre o 6º, 7º, 8º e 9º semestres;
- b) NÃO OBRIGATÓRIOS, isto é, outras oportunidades de estágios obtidas pelos discentes.

A carga horária mínima será a que fica efetivada para integralização do currículo, mesmo que o/a estudante tenha realizado mais horas. Podendo o/a estudante requerer a utilização do que ultrapassar desse valor (400 h) para efeitos de atividade complementar. Os estágios não obrigatórios terão supervisão indireta dos docentes, e para consignação como carga horária complementar, deverão ser analisados pelo Colegiado de Curso no que diz respeito à pertinência na formação profissional do/a estudante, mediante comprovação adequada.

Maceió, 01 de Novembro de 2017.

Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

Júlio Cezar Gaudencio da Silva
Coordenador

Jordânia de Araújo Souza
Vice-Coordenadora

José Alexandre da Silva Júnior

Coordenador de Estágio

Marina Félix de Melo
Representante Docente

Welkson Pires
Representante Docente

Lelan Queiroz Siqueira
Técnico em Assuntos Educacionais

Túlio Ismael Souza de Araújo
Representante Discente

ORDENAMENTO CURRICULAR PPC 2013-CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA

SEQUÊNCIA ACONSELHADA				
1° Semestre				
N.	DISCIPLINA	TIPO	CHS	CHT
1	Fundamentos Históricos e Filosóficos das Ciências Sociais	OBR	3	60
2	Profissão Docente	OBR	3	60
3	Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	OBR	3	60
4	Organização do Trabalho Acadêmico (OTA)	OBR	3	60
5	Projetos Integradores I	OBR	2	40
6	História do Brasil	OBR	2	40
Subtotal			320	
2° Semestre				
7	Antropologia I	OBR	3	60
8	Ciência Política I	OBR	3	60
9	Sociologia I	OBR	3	60
10	Política e Organização da Educação Básica	OBR	3	80
11	Projetos Integradores II	OBR	2	40
12	História de Alagoas	OBR	2	40
Subtotal			340	
3° Semestre				
13	Antropologia II	OBR	3	60
14	Ciência Política II	OBR	3	60
15	Sociologia II	OBR	3	60
16	Desenvolvimento e Aprendizagem	OBR	3	80
17	Projetos Integradores III	OBR	2	40
18	Língua Estrangeira I	OBR	2	40
Subtotal			340	
4° Semestre				
19	Antropologia III	OBR	3	60
20	Ciência Política III	OBR	3	60

21	Sociologia III	OBR	3	60
22	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	OBR	3	80
23	Projeto Integrador IV	OBR	2	40
24	Língua Estrangeira II	OBR	2	40
Subtotal			340	
5° Semestre				
25	Pensamento Social Brasileiro	OBR	3	60
26	Metodologia das Ciências Sociais	OBR	3	60
27	Projeto Pedagógico e Organização e Gestão do Trabalho Escolar	OBR	3	80
28	Projetos Integradores V	OBR	2	40
Subtotal			240	
6° Semestre				
29	Eletiva	OBR	3	60
30	Pesquisa Educacional	OBR	3	60
31	Projetos Integradores VI	OBR	2	40
32	Introdução à Estatística	OBR	3	60
Subtotal			220	
7° Semestre				
33	Pesquisa Quantitativa	OBR	3	60
34	Eletiva	OBR	3	60
35	Projetos Integradores VII	OBR	2	40
36	Seminário de Pesquisa em TCC (que logo se transformou em SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	OBR	4	80
Subtotal			240	
8° Semestre				
37	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (que logo se	OBR	3	60

	transformou em EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE)			
38	Pesquisa Qualitativa	OBR	3	60
39	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	OBR	3	60
40	Eletiva	OBR	3	60
Subtotal			240	
Estágio Supervisionado				
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	OBR	5	100	
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	OBR	5	100	
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III	OBR	5	100	
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV	OBR	5	100	
Subtotal			400 H	
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	OBR	-	300	
Carga horária flexível			200 H	
Total			3.180 H	

ORDENAMENTO CURRICULAR PPC 2018-CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO
Introd. Sociologia	Sociologia I	Sociologia II	Sociologia III	Pensamento Social Brasileiro	Eletiva	Pesquisa Educacional	Eletiva	Eletiva
Introd. Antropologia	Antropologia I	Antropologia II	Antropologia III	Metodologia das Ciências Sociais	Pesquisa Quantitativa	Prática de Extensão em Ciências Sociais II	Educação e Diversidade	
Introd. Ciência Política	Ciência Política I	Ciência Política II	Ciência Política III	Libras	Pesquisa Qualitativa	Sociologia da Educação	Saberes e Práticas em Ensino de CS IV	Prática de Extensão em Ciências Sociais III
Profissão Docente	Política e Organização da Educação Básica	Didática	Gestão Da Educação e do Trabalho Escolar	Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	Saberes e Práticas em Ensino de CS III			
Organização do Trabalho Acadêmico	Saberes e Práticas em Ensino de CS I	Desenvolvimento e Aprendizagem	Saberes e Práticas em Ensino de CS II	Prática de Extensão em Ciências Sociais I	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
Núcleo de Estudos de Formação Geral: 23 (1.638h)								
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação: 07 (504h) + 80h de TCC								
Núcleo de Estudos Integradores: 11 (1.160h) + 200h Atividades Teórico-práticas Complementares								

Carga Horária Total: 3.582h