

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA POLÍTICA
CURSO: CIÊNCIAS SOCIAIS

Fernando Machado da Silva

Estágio docente não presencial como atividade pedagógica:
dimensões da experiência na UFSC durante a pandemia do SARS-CoV-2

Florianópolis/SC

2022

Fernando Machado da Silva

Estágio docente não presencial como atividade pedagógica:
dimensões da experiência na UFSC durante a pandemia do SARS-CoV-2

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nise Maria Tavares Jinkings
Co Orientadora: Prof^a. Dr^a Miriam C. C. M. Mattos

Florianópolis/SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Fernando Machado da Silva

Estágio docente não presencial como atividade pedagógica: : dimensões da experiência na UFSC durante a pandemia do SARS-CoV-2 / Fernando Machado da Silva Silva ; orientador, Prof. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings Jinkings, coorientador, Prof. Dra. Miriam C. C. Mattos Mattos, 2022.

121 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2022.

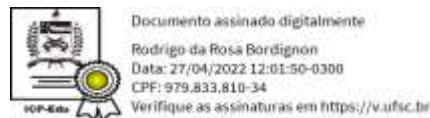
Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Estágio Docente. . 3. Formação Docente.. 4. Ensino Remoto.. I. Jinkings, Prof. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings. II. Mattos, Prof. Dra. Miriam C. C. Mattos . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

Fernando Machado da Silva

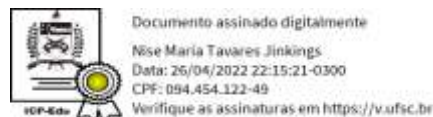
Estágio docente não presencial como atividade pedagógica:
dimensões da experiência na UFSC durante a pandemia do SARS-CoV-2

Florianópolis, SC, 20 de abril de 2022.



Prof^o. Dr^o. Rodrigo da Rosa Bordignon
Coordenador do Curso

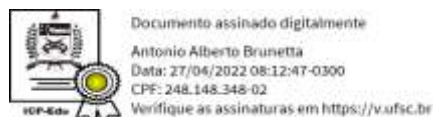
Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Nise Maria Tavares Jinkings
Orientadora
Instituição - UFSC



Prof^a. Dr^a Miriam C. C. M. Mattos
Co Orientadora
Instituição - UNIASSELVI



Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta
Avaliador

Instituição - UFSC



Prof. Dr. Mauro Tilton
Avaliador
Instituição - UFSC

Dedico este trabalho aos profissionais da Educação, em especial, aos meus colegas, professores(as), amigos(as) e camaradas do curso de Ciências Sociais.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todas(os) as(os) professoras(es), técnicos administrativos, servidores, colegas, amigos e amigas que me acompanharam durante a trajetória na graduação em Ciências Sociais da UFSC.

Em especial dirijo meus agradecimentos à professora orientadora Nise Jinkings, pela atenção e companheirismo em todo o processo de elaboração deste trabalho. Também não poderia deixar de ressaltar as contribuições significativas da professora Miriam Mattos, pela orientação sempre atenciosa e prestativa.

Ressalto ainda a importância que minha família desempenhou nesse processo, principalmente meus pais, Fermino Machado da Silva Neto e Maria de Lourdes Fernandes de Matos, pertencentes à classe trabalhadora, desde que me entendo por gente nesse mundo.

Gratidão às amigas, Cintia de Lima Cuco e sua irmã Jussara de Lima Cuco, que me acolheram em seus lares nos momentos iniciais da graduação, sempre prestativas, companheiras e amigas. Não poderia deixar de mencionar a amiga e companheira de longa data, Miriam Carvalho de Souza, por compartilhar momentos únicos e significativos, nossa amizade começou no Ensino Médio e cruzou o tempo e os caminhos na universidade.

Aos companheiros(as), amigos(as) do PSOL - Partido Socialismo e Liberdade, e aos militantes da luta social e política..

Não poderia deixar de ressaltar, os estímulos dados por meus colegas de teatro para permanecer sempre estudando, tanto em Chapecó como em Florianópolis. No *Grupo de Teatro Chapecó*, nome fantasia: Voeverá Companhia de Teatro; por meio de meus estimados amigos Jovani Santos, Marineuse Bet e Fábio Gusso; e na *Companhia Espalha Fato de Teatro*, com sede na capital catarinense, aos imensuráveis companheiros(as) de luta política e cultural, Laureano Teixeira, Ana Pereira, Mateus Rodrigues, L.A Garcia (nosso, mateusão) e Gabriel Martins.

Estes atores e atrizes da realidade social acima citados foram fundamentais nesse percurso de formação. Creio que um ser humano de luta não se forja sozinho; e espero sempre estar na luta, se a vida assim permitir. Para me tornar imprescindível, como pensou o dramaturgo alemão, Bertold Brecht:

Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.

RESUMO

Este trabalho analisa, com base no materialismo histórico dialético, as diversas determinações que vêm influenciando a formação docente, durante a pandemia do SARS-CoV-2 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Centra-se no estudo do estágio docente durante a adoção excepcional do “ensino remoto” nas disciplinas de estágios supervisionados, que são componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura. Parte de três categorias de análise para compreender o fenômeno: formação docente; estágio docente e ensino remoto. Com base nessas categorias, foram realizados os seguintes procedimentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica; investigação e análise documental das políticas educacionais sobre formação docente e estágios supervisionados docentes durante a pandemia, em nível nacional e na UFSC; entrevistas semiestruturadas com professores da UFSC, orientadores de estágio docente. Em suas considerações finais, o estudo aponta para os limites educativos da formação docente e dos estágios realizados por meio de atividades pedagógicas não presenciais, chamadas de “ensino remoto”.

Palavras Chaves: Estágio docente. Formação docente. Ensino remoto.

ABSTRACT

This academic work analyzes, based on dialectical historical materialism, the various determinations that have been influencing teacher training during the SARS-CoV-2 pandemic at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). It focuses on the study of the teaching internship during the exceptional adoption of “remote teaching” in supervised internship disciplines, which are mandatory curricular components of licentiate courses. It starts with three categories of analysis to understand the phenomenon: teacher training; teaching internship and remote teaching. Based on these categories, the following research procedures were carried out: bibliographic research; investigation and documentary analysis of educational policies on teacher training and supervised teacher internships during the pandemic, at the national level and at UFSC; semi-structured interviews with professors from UFSC, supervisors of teaching internship. In its final considerations, the study points to the educational limits of teacher training and internships carried out through not presential pedagogical activities, called “remote teaching”.

Keywords: Teaching internship. Teacher training. Remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTS Admissão de professores em Caráter Temporário

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APNPs Atividades Pedagógicas Não Presenciais

BM Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Base Nacional Curricular para Formação de Professores

CA Colégio de Aplicação

CED Centro de Ciências da Educação

CEFAMs Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE Conselho Nacional de Educação

COVID-19 Coronavírus Disease 2019

CSE Competência Sócio Emocional

CSO Ciências Sociais

CUn Conselho Universitário

EaD Ensino a Distância

EJA Educação de Jovens e Adultos

FNFi Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil

HEM Habilitação Específica Magistério

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MEC Ministério da educação

USAID United States Agency for International Development (USAID)

MEN Departamento de Metodologia de Ensino

NDEs Núcleos Docentes Estruturantes

NE Nova Escola

OCDE Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PCC Prática como Componente Curricular

PDS-PA Partido Democrático Social - Pará

PEC Projeto de Emenda Constitucional

PMDB-RS Partido do Movimento Democrático Brasileiro - Rio Grande do Sul

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação

PSL Partido Social Liberal

PSOL Partido Socialismo e Liberdade

PHC Pedagogia Histórico Crítica

PT Partido dos trabalhadores

SARS-CoV-2 Síndrome Respiratória Aguda Severa.

SC Santa Catarina

SED Secretaria do Estado da Educação

TCL Trabalho de Conclusão de Licenciatura

TICs Tecnologias da Informação e Comunicação

TIDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	16
2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA UFSC: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS	20
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DO PERÍODO IMPERIAL A LDB DE 1996	21
2.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	29
3 O ESTÁGIO DOCENTE NA UFSC EM CONTEXTO DE PANDEMIA DO SARS-CoV-2	43
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5 ANEXOS	92
ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PRÉ-ESTRUTURADA	92
ANEXO 2 - RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 61/ 2019/ CGRAD, DE 8 DE MARÇO DE 2019	94
ANEXO 3 -PLANO DE ENSINO ADAPTADO DA DISCIPLINAS DE ESTÁGIO I	102
ANEXO 4 -PLANO DE ENSINO ADAPTADO DA DISCIPLINAS DE ESTÁGIO II	109

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo vírus da SARS-CoV-2 pegou a todos e a todas de surpresa no início de 2020. No Brasil e nas demais regiões do mundo, de um momento para o outro fomos conduzidos a uma das mais severas e duradouras situações de isolamento social causadas por um vírus na história humana. O vírus se espalhou de forma abrupta e assustadora, isso devido a sua fácil propagação e infecção pelo ar, combinado com a dinâmica do mundo globalizado.

A intensa circulação de pessoas e mercadorias em escala planetária, como resultado do atual estágio de mundialização do capitalismo, facilitou a disseminação viral em curto espaço de tempo nos levando a condição pandêmica em poucos meses, afetando milhões de pessoas e ceifando a vida de outras milhões. Logo nos vimos em confinamento em nossos lares, suspendendo toda e qualquer atividade em que o contato humano se dava de maneira física presente.

Na Educação brasileira a situação não foi diferente, aulas foram suspensas em todos os níveis e modalidades de ensino. Instituições de nível básico e superior tiveram que suspender todas as atividades presenciais por tempo indeterminado. Somente serviços essenciais foram mantidos em funcionamento, como hospitais, farmácias, transportes e comércio de alimentos. Essa foi a realidade durante os períodos mais críticos do momento pandêmico e principalmente nos primeiros meses de infecções.

Cabe ressaltar, que essas medidas foram aplicadas de maneira distinta entre os Estados da Federação. Isso ocorreu devido aos diversos fatores que contribuíram para o avanço mais acelerado do vírus em determinadas regiões em relação a outras. Fator de suma importância para esse cenário foi a falta de coordenação do Governo Federal Brasileiro, com os demais entes Federativos, minimizando a existência das infecções e suas consequências, recusando-se a conduzir as ações de controle necessárias.

Trata-se de uma realidade, ainda em curso, que constantemente muda com o avanço da pandemia no país. Conforme o índice de infectados aumenta em determinada região, as medidas sanitárias tornam-se mais rígidas, quarentena acompanhada de *lockdown*, somando-se medidas restritivas de funcionamento de espaços públicos, toque de recolher em algumas cidades e controle de divisas e fronteiras em locais específicos. Quando esses índices de propagação viral foram diminuindo, essas medidas foram paulatinamente afrouxadas, mas

retomadas novamente com um posterior agravamento das infecções, ou seja, um vai e vem constante na vida dos brasileiros.

Em Santa Catarina o cenário não foi muito diferente. No Estado sob o comando do Governador Carlos Moisés, filiado ao PSL (Partido Social Liberal), foram aplicadas medidas de isolamento sanitário a partir de 17 março de 2020, por meio do Decreto Estadual nº 515, da mesma data, que declarou "situação de emergência em todo o território Catarinense, para fins de prevenção e enfrentamento à epidemia da COVID-19". O decreto instituiu quarentena em todo o Estado, suspendendo os serviços não essenciais por 7 dias (SC, 2020, p.1). Tal decreto foi prorrogado por mais 7 dias, todavia as medidas rigorosas de isolamento estabelecidas foram afrouxadas por pressão dos setores econômicos do Estado.

Em boletim da Secretaria do Estado da Saúde¹, datado de 26 de setembro de 2021, constavam os dados atualizados na época relativos ao Coronavírus em Santa Catarina, sendo aproximadamente 1 milhão e duzentos casos confirmados de pessoas infectadas. Segundo o boletim, até aquela data ocorreram 19.199 óbitos causados pela Covid-19 em SC, desde o início da pandemia.

A crise sanitária e social agravada pela pandemia atingiu fortemente a educação brasileira, que historicamente tem sido marcada por altos índices de desigualdade e evasão escolar, particularmente no caso do ensino médio, que não tem seu acesso universalizado até a atualidade.

Por outro lado, em estudos como o de Insfran (2020), observou-se que a educação brasileira vem sendo objeto de intenso ataque mercadológico no atual contexto da Pandemia. As grandes corporações que vêm atuando diretamente na política educacional do país, num processo acelerado de privatização, vendem serviços de assessorias e implantam modelos de gestão em escolas da rede pública. Nas universidades e escolas se concretizou a ideia do ensino não presencial para todos os níveis e modalidades de ensino, como um formato emergencial na corrida pela manutenção do calendário escolar e acadêmico, mesmo às custas de enormes prejuízos nos processos de aprendizagem.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campo de desenvolvimento do tema deste trabalho, as aulas foram suspensas pela primeira vez no dia 18 de março de 2020, por determinação da Portaria Normativa nº 354/2020/GR (UFSC, 2020a). Essa suspensão

¹ Coronavírus em SC: O estado confirma 1.188.580 casos, 1.161.061 recuperados e 19.199 mortes. www.sc.gov.br/26/09/2021. Disponível em: <https://www.saude.sc.gov.br/index.php/noticias-geral/12957-coronavirus-em-sc-estado-confirma-1-190-110-casos-1-163-102-recuperados-e-19-242-mortes>. Acesso em: 28 set 2021 (SC, 2020, p....).

manteve-se por intermédio de normativas que prorrogaram a paralisação de atividades na Universidade.

Buscando uma saída para a retomada do calendário acadêmico, por meio de resolução normativa a instituição deliberou pela retomada das aulas e atividades pedagógicas não presenciais, via ensino remoto². A decisão foi respaldada pela Resolução UFSC 140/2020/CUn, de 24 de julho de 2020, publicada no Boletim Oficial N° 78/2020 (UFSC, 2020b), que regulamentou a retomada não presencial das atividades pedagógicas da Universidade Federal de Santa Catarina, em calendário suplementar excepcional referente ao primeiro semestre.

A modalidade de estágio não presencial, tema central neste trabalho, fica prevista no mesmo documento. Sua possibilidade de realização encontra-se no Artigo 18 da Resolução, que diz:

Art. 18. As coordenadorias de estágio, em conjunto com os colegiados de curso, NDEs e departamentos, deverão analisar a possibilidade de continuidade das atividades de estágio obrigatório e não obrigatório, bem como de outras atividades de natureza semelhante.

§ 1º As coordenações de curso e coordenações de estágios, ouvidos os departamentos e/ou unidades administrativas e o corpo estudantil do curso envolvidos, deverão estabelecer regras para o estágio de forma não presencial, respeitadas as particularidades e a legislação de cada campo de atuação profissional. (UFSC, 2020b, p.6).

Sob essas condições, procuramos entender como esse modelo educacional emergencial teve relação com a formação de professores e professoras para a educação básica, na Universidade. Diante disso, surge o problema objeto desta pesquisa: Como a realização das atividades curriculares de estágio docente, nas condições do Ensino Remoto Emergencial, afetou a formação docente? E quais os desdobramentos dessa escolha social e institucional?

Portanto, o trabalho direciona sua análise na busca de contribuir para a tarefa coletiva de compreensão desse fenômeno do ensino remoto e das suas consequências educativas. Para isso analisa as disciplinas de estágios docentes curriculares na UFSC, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores orientadores, análise de artigos e livros

² No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.37).

publicados sobre o tema, investigação documental das resoluções da UFSC no período, bem como, de Projetos de Lei e políticas educacionais sobre o assunto.

Esse trabalho tem como ponto de partida a experiência que tive, juntamente com colegas de graduação nas disciplinas de estágio docente no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC durante os semestres letivos de 2020-1 e 2020-2. Nestes semestres, as atividades pedagógicas de estágio realizaram-se através do ensino remoto no Colégio de Aplicação - CA, instituição Federal de ensino básico vinculada à UFSC.

Essa oportunidade gerou diversos questionamentos sobre como essa forma de ensino e educação opera na realidade concreta. Na experiência como aluno da licenciatura, percebi que esse modelo diverge em muitos aspectos do estágio docente realizado presencialmente e implica grave prejuízo à formação docente, o que foi corroborado após a análise empreendida neste estudo. A perspectiva adotada nas disciplinas de estágio docente do curso de Ciências Sociais, que tem a pesquisa no campo de estágio como base das atividades teóricas e práticas desenvolvidas, fica empobrecida e quase inviabilizada. Ao mesmo tempo, desencontros nos calendários acadêmicos da graduação na UFSC e do Colégio de Aplicação implicaram a impossibilidade de acompanhamento e ação docente na mesma turma de estudantes durante os dois semestres letivos de estágio curricular.

A partir dessa experiência problemática e desses questionamentos surgiram outros diversos. No intuito de compreender como ocorre o estágio docente na UFSC e como passa a operar diante do modelo não presencial, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores(as) responsáveis pelas disciplinas de estágios curriculares nos cursos de Geografia, Letras - Português e Literatura e Educação Física.

Isso para aferir se as mesmas condições são observadas em outros campos do conhecimento, além das Ciências Sociais, e quais aspectos se assemelham nessas experiências em tempo de pandemia. Para tanto, fiz uma contextualização sobre essa situação no decorrer do trabalho.

A escolha dessas disciplinas e dos professores e professoras entrevistados, deveu-se primeiro às experiências que os mesmos tiveram em diferentes instituições onde ocorreu o ensino remoto, tanto em estabelecimentos gerenciados pelos municípios, como em escolas mantidas pelo Estado e o Colégio de Aplicação que é mantido pela UFSC. Outro fator importante para essa escolha, foi a possibilidade de verificar como essas atividades são desenvolvidas em outros níveis e modalidades de ensino, visto que os entrevistados desenvolveram suas atividades tanto com alunos(as) do Ensino Médio e do Ensino

Fundamental nos Anos Finais, além de trabalhar com a modalidade EAD no caso das Letras - Português e Literatura.

Mas é importante ressaltar que a partir de minha própria experiência como estagiário e das entrevistas realizadas, novos questionamentos começaram a surgir, tais como: Como estabelecer uma relação de mediação entre o professor em formação e os(as) alunos(as) de maneira interativa? Como relacionar os acontecimentos concretos da realidade social com os conteúdos da disciplina, tendo em vista as limitações comunicativas que o ensino remoto nos apresenta? Como saber se nossos alunos(as) estão conseguindo compreender e absorver os conteúdos trabalhados, se não conseguimos vê-los(as) e nem ouvi-los(as) na condição de ensino remoto? Será que conseguimos cumprir com nosso papel de mediadores entre o conhecimento socialmente produzido e as questões da prática social que desafiam professor e alunos? Como estudantes e futuros professores(as), essa experiência de fato nos prepara para a realidade do ensino em sala de aula?

Ao longo da análise com um modelo de pedagogia não presencial, pude perceber uma série de descompassos em relação à teoria e à tentativa de aplicar uma metodologia de ensino e aprendizagem, diante da realidade concreta que esse momento excepcional de ensino remoto nos colocou à prova. Vivenciei um sentimento de incerteza sobre os passos a serem dados ao longo desse processo. Sentimento este que ainda persiste, mesmo com o fim da experiência de estágio docente.

1.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Como já foi assinalado, o presente trabalho pretende fazer uma análise sociológica, com fundamentos no materialismo histórico dialético, sobre as diversas determinações que vêm influenciando a formação docente durante a pandemia da Covid-19 na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Para tanto, analiso o estágio docente durante a adoção excepcional do chamado comumente “ensino remoto” nas disciplinas de estágios supervisionados, que são componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura.

Pretendo aqui fazer uso do método de investigação elaborado por Marx no processo de concepção de sua teoria social da sociedade burguesa, tendo a categoria de "totalidade" como central. Assim, a análise do fenômeno do "estágio docente via ensino remoto na UFSC" e das suas implicações na formação de futuros professores(as) perseguirá uma visão histórica da construção totalizante do objeto. Segundo Konder (1998):

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 1998, p.36)

Dessa maneira, o fenômeno do “estágio docente via ensino remoto na UFSC” é analisado a partir das suas múltiplas determinações que compõem o todo que envolve o objeto de análise. Para pensar essa possibilidade analítica de um fenômeno que ocorre na educação, procurei trazer como ilustração a utilização do método de Marx feita por Saviani (2007, p.74, apud SAVIANI, 2012, p.7-8) na sua formulação teórica da Pedagogia Histórico Crítica:

[...] recorri ao texto “O método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulará Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Esse percurso do método, segundo Konder (1998, p.45) se dá como “[...] a viagem do mais complexo (ainda abstrato) ao mais simples e feito o retorno do mais simples ao mais complexo (já concreto)”. Ou, ainda: “O concreto, portanto, é o resultado de um trabalho”. O concreto, para Marx, “é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes, é a unidade da diversidade” (MARX, p.180 Apud KONDER, 1998, p.45). Por outro lado, para Evangelista e Shiroma (2019):

Se compreendemos a realidade como síntese de múltiplas determinações, podemos pensar a Educação como constituída e constituinte dessas mesmas relações sociais. Esse movimento é mais complexo do que poderia parecer, pois está em questão o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.84).

Portanto, no ponto de partida, o objeto apresenta-se como uma totalidade abstrata, complexa, um todo caótico. A partir dessa constatação, é necessário tentar organizar esse

caos. Para tanto, devemos decompor o objeto em frações passíveis de análise; essas frações podem ser organizadas em categorias de análises, segundo Netto (2011):

E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser, são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento - são categorias reflexivas) (NETTO, 2011, p.146).

Por outro lado, o método pode se valer de ferramentas de análise, ou instrumentos e técnicas variados para melhor apreensão do fenômeno:

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (NETTO, 2011, p.26).

Para tanto, em primeiro lugar, identifiquei no trabalho as categorias de análise que o objeto nos oferece. Tais categorias que se apresentam na realidade do objeto analisado, não são meras formulações de pensamento. No caso do estágio docente no ensino remoto na UFSC, são categorias identificadas por meio da pesquisa bibliográfica e documental, intrinsecamente relacionadas ao objeto da pesquisa, sendo elas: formação docente; estágio docente; e estágio docente não presencial (ensino remoto).

A partir do método, este trabalho fez uso de instrumentos de análise. Com base nas categorias referidas foram realizados os seguintes procedimentos de pesquisa: - Pesquisa bibliográfica sobre formação docente; estágio docente; estágio docente não presencial (ensino remoto) durante a pandemia do Coronavírus; - Pesquisa documental sobre as resoluções e documentação que regulamentaram as políticas educacionais através do Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, UFSC e do Colégio de Aplicação, e outras entidades governamentais e não governamentais, frente à situação do ensino remoto e o momento de pandemia; - Pesquisa documental sobre as resoluções, orientações e similares, sobre o processo de formação docente em âmbito nacional e na UFSC; - Entrevistas semiestruturadas com professores (as) orientadores(as) de estágio docente na UFSC.

Dessa forma, no desenvolvimento deste trabalho tentei relacionar o fenômeno do estágio não presencial como atividade de formação docente com os dados presentes na bibliografia selecionada e os documentos que normatizam a formação docente e o estágio docente, acrescidos de entrevistas realizadas com professores(as) e orientadores(as) de estágio docente na UFSC, a respeito do modelo de ensino não presencial durante o momento pandêmico e a formação docente.

Em 2021 realizei entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas de estágio docente curricular da UFSC, dos cursos de Geografia, Educação Física e Letras - Português. As entrevistas foram realizadas de forma online, via *Google meet*, em três momentos distintos. Após gravadas, com autorização dos entrevistados, o material foi transcrito, e analisado. Participaram desse processo de entrevistas: o professor Aloysio Martins de Araújo Júnior, da disciplina de estágio docente supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia; as professoras Carolina Picchetti Nascimento e Luciana Pedrosa Marcassa, da disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Educação Física; e as professoras Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e Maria Isabel de Bortolli Henz, da disciplina de estágio no curso de Letras - Português.

Além disso, como já foi assinalado, a análise documental foi imprescindível para a compreensão do estágio docente realizado por meio de atividades remotas. A pesquisa analisou documentos importantes sobre as políticas educacionais dos últimos anos, principalmente as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE): Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ambas referentes à regulamentação da formação docente no Brasil, e as atuais políticas curriculares definidas na BNCC (BRASIL, 2018) e BNC Formação (BRASIL, 2019).

Outro aspecto importante para essa pesquisa foi compreender o processo histórico de formação docente na educação brasileira e na UFSC. Sobre a educação brasileira é necessário pensá-la mediante uma “abordagem historicizante e crítica tanto das diretrizes oficiais para a formação de professores como das teorias pedagógicas e respectivas propostas metodológicas nesse terreno.” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.7).

Dentro do apanhado analítico, é preciso buscar compreender as relações socioeconômicas que orientam a formação docente para a educação no país, fatores importantes para identificar os projetos que são pensados e por vezes executados forjando a sociedade brasileira e as disputas que tais projetos impõem no cenário nacional.

Diante do que foi exposto até então, nesta introdução, procurei sintetizar os principais pontos que levaram a produzir este trabalho, levantando as problemáticas que envolvem o tema em questão.

Nos próximos capítulos procuro desenvolver com maior profundidade as propostas elencadas nesta introdução. No capítulo 2, contextualizo historicamente a formação de professores no Brasil e no mundo e as transformações que ocorreram nesse percurso, tanto nos modelos educacionais, quanto nos métodos e disputas que emergiram.

Ao longo do capítulo construí uma análise sucinta sobre as políticas para formação docente no país e na UFSC, especialmente na transição do período de ditadura empresarial-militar de 1964-1985 para a chamada "redemocratização". Procurei analisar as questões relacionando-as às transformações da sociedade brasileira e ao processo em curso de reestruturação do capitalismo.

No capítulo 3, analiso o estágio docente e o estágio docente na pandemia, fazendo algumas considerações sobre as diferenças de cada abordagem e aplicação.

No capítulo 4 teço as considerações finais, trazendo o apanhado de observações e análises colhidos ao longo do processo de pesquisa e estudos.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA UFSC: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

A formação docente é um componente imprescindível para todo profissional que trabalha com ensino e educação. Na história humana, o período em que a formação de professores(as) para o exercício da docência encontrou maior emergência, certamente foi e está sendo na modernidade.

Neste capítulo será feita a contextualização histórica do processo de formação docente no Brasil e no mundo, a fim de compreender suas transformações ao longo da história.

Também serão averiguadas as políticas que envolvem a formação dos profissionais para o ensino, levando em consideração momentos históricos importantes para a compreensão do tema nos dias atuais.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DO PERÍODO IMPERIAL À LDB DE 1996

Historicamente a formação para a docência encontra suas raízes nos diversos grupos humanos, a fim de estabelecer laços culturais e regionais entre seus pares e preservar suas crenças e costumes.

Essas raízes são preservadas entre os povos através do tempo, de geração para outras gerações, que mantém seus laços pela história escrita e oral. Nesta perspectiva, é dever dos mais sábios e anciões desses povos transmitir e ensinar tais crenças e costumes. As origens da formação docente podem encontrar referências nesse modo como a humanidade desenvolveu e transmitiu seus conhecimentos.

Entretanto, a necessidade de constituir o processo de formação docente por meio de vias institucionais acontece posteriormente à Revolução Francesa e tem como pano de fundo o problema que se apresentava, com a falta de instrução escolar por parte da população nessa época. A institucionalização ocorre concomitante com o processo de formação das chamadas "Escolas Normais" para atendimento da população e formação de quadros para a instrução das mesmas. Conforme Saviani (2009):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794, e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar

professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. (SAVIANI, 2009, p.143).

A iniciativa francesa contribuiu para o amplo desenvolvimento dessas instituições em diversos países: “Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009 p.143).

No Brasil, o processo de formação docente acompanha o mesmo movimento que nasce na França, seguindo os países precursores da educação institucionalizada para a população após a Revolução Francesa. Em nosso território também surge a instituição da Escola Normal. No entanto, esse movimento tem como marco inicial o processo de independência nacional em relação à monarquia portuguesa, a chamada “Independência do Brasil”.

O processo educacional vem ganhando proeminência a partir dos dois últimos séculos, podendo ser dividido em seis momentos considerados importantes para a educação e para a formação de professores no país, de acordo com Saviani (2009):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(SAVIANI, 2009, p.144).

Fica evidente que o processo de formação de profissionais para a educação no país tem seu marco inicial a partir dos modelos das Escolas Normais, já adotadas por outros países que sofreram influência da própria Revolução Francesa.

Entretanto, no Brasil, segundo Saviani (2009), o modelo da Escola Normal adquire alguma estabilidade a partir dos anos de 1870, com reformas no ensino objetivando a expansão normalista. Antes disso, as escolas normalistas tinham como objetivo a formação de professores(as), que teriam a orientação das chamadas "coordenadas pedagógicas-didáticas”.

Todavia, essa perspectiva não se concretizou naquele início do século XIX, tendo sido suplantada por um modelo de formação que visava o domínio e a transmissão dos conhecimentos que seriam transmitidos nas "escolas de primeiras letras" (SAVIANI, 2009, p.144).

Ainda segundo Saviani (2009) foi somente com as reformas de 1870 e, particularmente, da reforma de 1890 em São Paulo, que foi fixado um padrão mais qualificado de formação docente. A reforma de 1890, que se estenderia às demais cidades do Estado e seria referência para as reformas educacionais dos outros estados, determinava o "[...]enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino cuja maior característica foi a criação da Escola Modelo anexo a Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma" (SAVIANI, 2009, p.145). Foi dessa maneira que se conseguiu certo avanço na perspectiva normalista. Entretanto, os avanços não foram muito significativos e as Escolas Normais seguiram ainda muito fortemente marcadas pelo estigma da formação como domínio e transmissão de conhecimentos.

A década de 1870, no período imperial, foi marcada por intenso debate sobre a organização do ensino sob a responsabilidade do Estado. Foram apresentados projetos de reforma da educação pública para a Câmara dos Deputados, com ênfase na criação do ensino primário para as classes populares. Ressalta-se que a organização do ensino estava de acordo com o Adicional de 1834, portanto, descentralizada. O governo geral era responsável apenas pela instrução primária e secundária no Município da Corte e ainda, pelo ensino superior em todo o Império". (MACHADO; SILVA, 2007 apud SAVIANI, 2009 p. 144)

Os Institutos de Educação³ criados na primeira metade do século XX, marcaram outro momento importante para o ensino no país, "[...] concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa." (SAVIANI, 2009 p.145). Tais Institutos contribuíram para o desenvolvimento educacional em território brasileiro.

³ "A Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo e em seu âmbito conviviam o Curso Normal, que formava os professores para as primeiras séries, o chamado Curso Primário, e o curso de aperfeiçoamento, que formava especialistas em nível pós-normal, ou seja, os inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Mais tarde, em 1933, foi transformado em Instituto de Educação Caetano de Campos, que passou a também formar os professores para o nível secundário e desenvolver pesquisas na área. Foi essa instituição que, em 1933, tornou-se o Instituto de Educação, depois incorporado à Universidade de São Paulo (USP), onde chegou a ser uma unidade universitária de preparação de professores para todos os graus de ensino" (BREZINSKI, 1999). (BAZZO, 2004)

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TAURINI, 2000, p. 72 apud SAVIANI 2009, p.146).

Na década de 1930, por força do Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil-FNFi.⁴ A reorganização dessa Faculdade foi fundamental para a educação brasileira, tendo se tornado referência para os processos de ensino nas demais instituições de nível superior, modificando mais uma vez o ensino brasileiro, de acordo com Saviani (2009). Ainda segundo o autor, esse momento foi importante, pois “o paradigma resultante do Decreto-Lei nº. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p.146). Ele complementa:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009 p.146).

Instituído alguns anos depois, o Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, chamado de Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), segue na mesma direção do que até então havia sido proposto para educação nacional, apresentando a seguinte estrutura:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministraram também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial,

⁴ A FNFi formou gerações de professores de diversas áreas e foi um marco para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico do país. Passaram pela instituição, desde sua fundação em 1939, professores brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a institucionalização de seus respectivos campos de conhecimento. (FERREIRA, Marieta de Moraes, 2012)

Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p.146-147).

Saviani (2009), ressalta que as reformas implementadas na Educação Brasileira pretendiam atender à formação profissional por um lado, resultando em maior importância aos “conteúdos culturais-cognitivos” e por outro, reduzindo a uma pequena relevância os conteúdos de formação “pedagógico-didático”; e mais uma vez calcando o ensino e a educação na perspectiva de mera transmissão e assimilação por parte de professores e educandos (SAVIANI, 2009, p.147).

Outra mudança importante considerável na estrutura da educação brasileira, apontada pelo autor, é o resultado da ruptura institucional causada pelo golpe empresarial militar de 1964, que reverbera na Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Tal lei abrangeu os ensinos primário e médio que passaram a ser denominados respectivamente de 1º Grau e 2º Grau. Dessa maneira, chega ao fim o modelo da Escola Normal. Agora os profissionais do ensino devem ter “[...] habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).” (SAVIANI, 2009, p.147). De acordo com Saviani (2009), essas mudanças, na prática tiveram como consequência uma precarização do ensino, constituindo-se um quadro preocupante na educação:

Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p.147).

Diante desse quadro precário, o governo militar lança o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal. Entretanto, esse projeto não logra sucesso e os professores formados ficam desassistidos, sem ter uma política de aproveitamento para sua formação nas redes de ensino. Segundo Saviani (2009):

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em

cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p.147).

Em 1980 juntamente a essas diretrizes legais surge no cenário da educação nacional “[...] um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-79 apud SAVIANI, 2009, p.147-148). Boa parte das instituições brasileiras receberam esse movimento para contemplar os “[...]cursos de Pedagogia à formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p.148.).

A UFSC, durante esse período de exceção política que viveu o país, passou pela reforma universitária de 1968, como as demais universidades do país. Tal reforma ocorreu em um momento de disputa entre setores sociais de oposição à ditadura e grupos liberais e conservadores que apoiavam o governo ditatorial. Os estudantes, como um dos segmentos sociais protagonistas da luta social naquele período, tentavam imprimir ao ensino superior um caráter popular e sua massificação, com transformações no plano qualitativo e quantitativo. Conforme Scheibe (1994):

A reforma universitária foi formulada diante, sobretudo, das pressões do movimento estudantil, que questionava o ideário liberal e autoritário; veio para apaziguar contestações e atender às demandas de ascensão e prestígio social de um vasto segmento da classe média que apoiara o golpe de 64. Foi implantada sob a égide do AI nº. 5 e do Decreto no. 477/69, e apoiou-se, de uma forma ou de outra, nos resultados dos estudos realizados em decorrência dos acordos MEC/USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos (FÁVERO, 1991, p.16, apud SCHEIBE 1994, p.49).

Por um lado, os estudantes que ansiavam pela transformação social retomam com radicalidade sua organização de movimento em defesa da educação pública. Como assinala Scheibe (1994, p. 49-50) o “[...] movimento estudantil, apoiado por intelectuais críticos ao desenvolvimento do capitalismo moderno, desejava uma efetiva transformação da universidade, particularmente na sua estrutura de poder”. Do outro lado, setores e frações de classe da estrutura capitalista, avessos às mudanças significativas na educação, manifestaram sua oposição aos movimentos emancipadores. A “[...] a classe média que apoiou o golpe de 64, pretendia o aumento de vagas e mudanças para não mudar efetivamente” (SCHEIBE,

1994, p.49-50). Isto é, mudanças capazes de estagnar a efervescência democratizante e revolucionária que então estava presente na universidade.

Para que possamos compreender como essa reforma aconteceu na UFSC e entender como ela se apresenta para a formação de professores, é preciso remontar à história de formação da universidade. Segundo Scheibe (1994, p. 53) “[...]ao ser criada, em 1960, a UFSC surgiu como uma Federação de Faculdades Isoladas, privadas e particulares, com exceção da Faculdade de Direito, que era federal. Instalada efetivamente apenas em 1962”. A autora aponta que nesse momento a Federação organizava-se de maneira descentralizada, e a descentralização para a reitoria é um problema que deveria ser superado. Descreve Scheibe (1994) como se deu a reforma universitária na UFSC:

Muito cedo, portanto, ainda com poucos anos de estruturação universitária, a UFSC implantou a Reforma Universitária imposta pela Lei 5.540, de 28/11/1968. Já em 15/07/1969, pelo Decreto no. 64.824, era aprovado o Plano de Reestruturação da UFSC, definindo as bases da organização que temos nela hoje. A UFSC foi a primeira universidade do país a efetivar a reforma. Talvez a necessidade de estabelecer um maior relacionamento com e entre as unidades, até então difícil e problemático, tenha sido a causa desta urgência. A Reitoria sentiu a oportunidade que significava a Reforma para garantir uma forte concentração de poder, uma vez que a Lei em pauta consagrava o princípio da centralização numa extensão do autoritarismo que dominava o país desde 1964 (CF. Santos, 1987 apud SCHEIBE, 1994, p.54).

Outro aspecto relevante na sua organização diante da reforma destacado pela autora foi a estruturação da universidade, que “[...] baseou-se fundamentalmente nos departamentos que se agregaram em torno de unidades universitárias, denominadas Centros” (SCHEIBE, 1994, p.54). Segundo ela, o Centro de Ciências da Educação - CED onde se organizam os cursos de formação de professores na Universidade foi fundado posteriormente à reforma, “[...]constituído formalmente em 1971 quando, pela Portaria 270/71 do Magnífico Reitor, constituiu-se o Conselho Departamental do CED” (SCHEIBE, 1994, p.54). Complementa Scheibe (1994) que a sua departamentalização, no entanto, concretizou-se apenas em 1974, com uma proposição de divisão em três departamentos: "Metodologia do Ensino - Estudos Especializados em Educação - Fundamentos da Educação":

Os dois primeiros foram pensados como uma referência particularmente voltada ao componente técnico-prático da formação pedagógica. O terceiro destinava-se a reunir aquelas disciplinas voltadas à reflexão mais ampla e articulada da educação, ou seja, as "ciências da educação", como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e outras (SCHEIBE, 1994, p.54).

Todavia, o Departamento de Fundamentos da Educação não foi consolidado no CED. Scheibe (1994) afirma que “chegou a ser incorporado ao Estatuto da UFSC, aprovado pelo CFE, através do Parecer n.º. 32/76. E deixou de constar, porém, da relação dos departamentos do CED nos Estatutos aprovados nos anos de 1978 e 1981, não entrando em vigor”. Em 1983 aconteceu nova tentativa de instalação, que se demonstrou mais uma vez infrutífera, segundo a “[...] portaria do Diretor do CED (portaria n.º 15/CED/83)”. No entanto, sua implementação na prática não ocorreu (SCHEIBE, 1994, p.55).

É possível perceber que durante o regime ditatorial, tanto no Brasil de maneira geral, como na UFSC, os avanços de uma formação plena para futuros professores encontravam obstáculos diante de uma estrutura formativa que tinha como fundamento um modelo voltado a interesses privados e para o capital, no intuito de formar força de trabalho⁵ qualificada sob uma perspectiva tecnocrata. Ao mesmo tempo, os processos educativos na Universidade se defrontavam também com a dominação centralizada das instituições (característica do regime), voltada para um desenvolvimentismo nacional subalterno às potências estrangeiras e imperialistas. Conforme Scheibe (1994):

Do ponto de vista da estrutura de poder implantada pelo Golpe de 1964, a Universidade brasileira precisou ser "adequada". A "doutrina de segurança nacional", baluarte ideológico utilizado para ajustar a ordem político-institucional ao modelo de desenvolvimento econômico que já vinha sendo implantado no país desde a década de 50 (o desenvolvimento industrial capitalista associado ao capitalismo monopolista internacional, com ampla abertura da economia para os capitais externos), apresentou exigências mais radicais do que aquelas então postas. Exemplo claro disso foi o uso da força, do Ato Institucional e dos Decretos como medidas de imposição para a "defesa das instituições" e preservação do modelo desenvolvimentista e da estabilidade política. Ao lado da força e da coerção, da intervenção legislativa e policial-militar, urgia também organizar um processo para garantir a hegemonia das ideias, dos valores sociais, culturais e morais necessários à manutenção do modelo. Era, portanto, necessário "modernizar" a Universidade, discipliná-la, para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais da classe média (SCHEIBE, 1994, p.50).

Em 1980 surge no cenário da educação nacional “[...] um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79 apud SAVIANI, 2009, p.147-148). Boa parte das instituições brasileiras receberam esse

⁵ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 2017).

movimento para contemplar os “[...] cursos de Pedagogia à formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p.148.).

Com o fim da ditadura empresarial militar no Brasil, setores da população mobilizados por uma educação crítica, emancipadora e transformadora da realidade social movimentam-se diante da possibilidade de novos rumos na educação brasileira. Diante disso, há expectativa de que a questão da formação docente possa ser melhor atendida.

Saviani (2019) observa que a comunidade educacional brasileira, já no ano de 1987, começou a articular suas ideias para o sistema educacional no país, levando em consideração a proposição de uma nova constituinte, que começou a ser elaborada pelo congresso no mesmo ano. Nessa perspectiva, em agosto do ano de 1986 aconteceu em Goiânia a Conferência Brasileira de Educação, resultando na Carta de Goiânia, um documento sobre os rumos da educação brasileira, cujo texto viria a compor a nova constituinte quase integralmente. O movimento de Goiânia de maneira concomitante começou a pensar em novas diretrizes e bases para a educação brasileira.

A partir desse momento, desenvolveu-se um rico debate para elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional. Resultando, segundo Saviani (2019), na apresentação do primeiro projeto de lei sobre o tema na nova constituição. A apresentação do projeto foi o ponto de partida para uma intensa tramitação e discussão, tanto no legislativo como para um conjunto de entidades que pensavam sobre a educação no país.

Segundo Saviani (2019), nos primeiros anos do novo regime democrático os debates ocorreram de maneira frutífera e democrática, isso devido a organização das entidades e comunidade educacional e sua participação e vigília no projeto que tramitava na Câmara dos Deputados. Os debates e aprimoramentos do texto estenderam-se até o ano de 1992, quando por iniciativa do Senador Darcy Ribeiro é apresentado no Senado um novo projeto sobre as diretrizes e bases da educação. Este novo documento era distinto do texto que tramitava na Câmara dos Deputados, cujo teor se distingue principalmente pela ausência da participação sociedade e das entidades que debatem a educação, imprimindo um caráter mais representativo do que participativo na elaboração da lei.

Requerimento de urgência apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi incluído na pauta da reunião do dia 18 de janeiro de 1993. Registra-se que esta data era antevéspera do carnaval e o dia da votação em primeiro turno do ajuste fiscal. O ministro Murilo Hingel e o líder do governo no Senado, senador Pedro Simon (PMDB - RS), circulam senadores de diversos partidos para impedir aprovação do requerimento de urgência que foi

defendido na tribuna pelo próprio Darcy Ribeiro. Por sua vez, o senador Jarbas Passarinho (PDS-PA) manifestou-se contrário ao requerimento e levantou questão de ordem considerando nula a decisão da Comissão de Educação do dia 2 de fevereiro, uma vez que o PL 67/92 (Projeto D. Ribeiro) não constava da pauta daquela convocação e, portanto, o Senado não podia deliberar sobre ele. Aceita questão de ordem pela presidente do Senado, o referido projeto voltou à Comissão de Educação onde, entretanto, não chegou a ser novamente apreciado. Frustrará-se, desta vez, a tentativa de Darcy Ribeiro de "roubar a cena" da LDB do protagonista da Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2019, p. 145-146).

Ainda segundo SAVIANI (2019), um longo período de tramitação ocorreu no legislativo até 1996, quando a LDB acabou sendo aprovada pelo Senado e sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O texto da lei em pouco divergia do projeto original de Darcy Ribeiro e sua aprovação é marcada por manobras regimentais e pela composição política favorável para sua implementação, tendo em vista que a lei foi aprovada sem vetos pelo atual presidente da República.

A LDB, ao ser aprovada pelo Senado, acabou perdendo muito do que pretendia ter como avanço para educação brasileira, assim como para a formação docente. Segundo Saviani (2009), a realidade se demonstra contrária. A Lei determinava a criação de institutos superiores de educação e de Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, apontando para uma formação docente "mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração" (SAVIANI, 2008c, p. 218-221 apud SAVIANI, 2009).

A síntese de Saviani sobre a trajetória histórica da formação docente no Brasil, desde o período imperial até a LDB de 1996 e seus desdobramentos, é reveladora de seus limites e desafios:

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Os caminhos percorridos pela educação nos dois últimos séculos podem nos oferecer um panorama de como ocorreu o processo de formação docente no Brasil. É possível constatar que esse processo não foi passivo ou consensual; uma gama de problemas decorreu das tentativas de se implementar políticas para a formação de professores no país.

Esses problemas decorrem principalmente do fato de as políticas de formação de quadros para o ensino sempre visarem os interesses dos grupos e classes que detinham o poder político e econômico de sua época. Com isso, implementando modelos educacionais que atendiam a esses interesses e aos diferentes regimes políticos que lhes davam sustentação em cada momento histórico.

No próximo tópico podemos observar essas disputas ainda que em uma contextualização histórica mais próxima à nossa realidade contemporânea. Serão tratadas as políticas educacionais implementadas nos últimos tempos, nas transições de governos dentro do chamado estado democrático de direito que vigora até então no Brasil.

2.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A contextualização histórica pode nos oferecer uma visão ampla sobre a educação brasileira e o processo de formação docente. As transformações no sistema educacional não ocorrem de forma passiva e coesa. As disputas pelo modelo de ensino e educação são reflexos da disputa pelo modelo de sociedade. Nesse sentido, segundo Costa (2019), a educação se apresenta como um dos principais elementos dessa disputa, visto que é por meio dela que se forma o pensamento social e os interesses das classes que compõem a sociedade.

No Brasil, essa formação passa pelos sistemas sociais e pelas formas de governo que atendem sempre os interesses de sua época, ou da classe dominante em determinado momento histórico. Desde o Brasil colonial, passando pelo período imperial, cruzando as repúblicas velhas e os regimes de exceção militar de 1964 a 1985, ou ainda, dentro do atual modelo de democrático, esse cenário de disputas de grupos e frações de classes é constante. O que na maioria das vezes sobressai são os interesses das classes dominantes em relação às classes consideradas por esses como subalternas.

A reestruturação do capital em território brasileiro exigiu e exige uma organização escolar em que suas demandas sejam contempladas, com um modelo de educação que atenda aos interesses do mercado. A narrativa que se constrói é que os trabalhadores precisam estar preparados para os novos desafios que a globalização impõe diante da reestruturação produtiva. De acordo com Costa (2019), essa narrativa sobressai como um aspecto importante para a formação de força de trabalho qualificada, e essa orientação muitas vezes vem de organismos multilaterais e de grupos e frações de classe que se beneficiam de tal política.

Isso conforme a dinâmica do capital, com a finalidade de afirmá-lo socialmente, ideologicamente e politicamente, exercendo um poder de dominação por meio dos processos educacionais.

Essa forma de pensar a educação ganha proeminência, principalmente voltada para o ensino básico e com foco na formação de professores. A partir “[...] dos anos de 1990, declarados como a *Década da Educação*, se aprofundaram no país as políticas de corte neoliberal em resposta à crise do capital que se alastrava desde os anos de 1970” (FREITAS, 2002 apud COSTA, 2019, p.96). No contexto dessas políticas, as reformas ganham espaço nas políticas públicas. Uma delas chama a atenção para o processo de formação docente no Brasil e no mundo, o que segundo Evangelista e Triches, implica na chamada “reconversão docente”:

As discussões sobre “reconversão docente” têm-se estruturado, principalmente, em torno da ideia de que, dadas algumas condições objetivas os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original. Na Península Ibérica essa é uma exigência das políticas educacionais (MEDEIROS, s.d.). Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 2005) reza, no Artigo 33º, inciso c), que o pessoal do magistério deve ter uma “Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores [...]”. No caso da Espanha e França a reconversão docente também já está colocada nas políticas de formação (ESTEVE, 2002; IUFM, s.d apud EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.4).

A caracterização dessa reconversão docente pode expressar “[...] o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos”, e tem em vista adequar as políticas educacionais “às pressões econômicas das agências internacionais” (DE ROSSI, 2005 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.6).

De acordo com Costa (2019, p. 97), a partir dos anos 2000 as reformas seguiram com avanços e retrocessos, como um cabo de guerra, que “por vezes tendia pela valorização do profissional docente, e por vezes inclinava-se ao retrocesso e à precarização das políticas para a formação de docentes”.

Essas reformas, no contexto da globalização, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, apresentaram três aspectos importantes para a educação, o que segundo Oliveira e Maués (2012, p.63-64 apud COSTA, 2019, p.97) “[...] tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente”. Ainda segundo os autores, isso aconteceu diante do “processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos

sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.63-64 apud COSTA, 2019, p. 97).

Essa política faz dos professores apenas mais um componente do processo de formação, como uma peça da engrenagem. Uma peça importante, embora engessada em critérios e métodos que contribuem para a perpetuação das políticas educacionais de mercado.

Recentemente assistimos ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) na educação escolar, fruto de um extenso debate sobre a formação de um currículo para a educação nacional. “Desde os anos de 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e o início da discussão de uma nova LDB, começam a existir, de forma mais intensa, debates em torno do que deveria ser um currículo para a Educação Básica” (SILVA; GENTILI, 1996; BRASIL, 1997 apud HYPOLITO, 2019, p. 187).

Tal processo foi marcado por avanços, retrocessos e estagnações no âmbito do debate para sua realização após a aprovação da nova LDB, em 1996. Este debate aparece com mais força na discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶.

Nesse sentido, tivemos primeiro a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais e, no debate do último PNE, outros conceitos foram sendo introduzidos, tais como “expectativas de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, ora para confundir, ora para reintroduzir o tema do currículo nacional, dada a baixa recepção nas escolas e entre pesquisadores da área. De todo modo, sempre houve, mesmo que de modo sub-reptício, uma mobilidade pela definição de uma base nacional até que se chegou a uma proposta de Base Nacional Comum Curricular, que passou a ser defendida seja pelo MEC, por muitos think tanks cada vez mais influentes, seja via entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas, e por muitos acadêmicos, em geral de fora do campo do currículo, pois a ANPEd e o GT-Currículo sempre se posicionaram contrários a uma definição de currículo nacional (LIBÂNEO, 2006 p. 848).

O debate da BNCC tem como palco as discussões anteriores à sua implementação. Tais discussões consistiram em um leque de disputas e interesses sobre o modelo que se pretendia adotar, tanto na sociedade civil como por parte do estado, dos setores privados e dos organismos internacionais, que buscam imprimir uma política para a educação brasileira.

⁶ A partir de 1990 “as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997), que tornaram oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira” (DUARTE, 2004; MARSIGLIA, 2011; MALANCHEN, 2014).

Nesse sentido é importante ressaltar que governo algum eleito no período democrático, a partir da constituinte de 1988, procurou romper com os paradigmas do capital na educação brasileira. Pelo contrário, as políticas sempre foram no sentido de afirmação do modelo de formação para a capacitação, para o trabalho ou para a formação de força de trabalho tida como qualificada, conforme Pereira e Evangelista (2019):

Alterações políticas e econômicas profundas, após os anos de 1990, atingiram o coração da escola pública. Os professores tornaram-se objeto de uma narrativa na qual despontavam como incapazes e infensos aos acertos das reformas neoliberais propostas. Paradoxalmente, seriam indispensáveis à obtenção da qualidade de ensino. Tais ideias ganharam relevância no Governo de Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Renovação Nacional (PRN), tendo se realizado plenamente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com medidas em vários âmbitos: reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.66).

Mesmo os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), embora tenham aplicado grandes investimentos na educação brasileira, continuaram seguindo os ditames neoliberais para o setor. O que se viu foi uma política de expansão na lógica do capital, ainda que essas políticas tivessem como objetivo favorecer um desenvolvimento nacional, não romperam significativamente com a agenda dos setores do capital, favorecendo as instituições de ensino privadas com políticas de investimentos e isenções fiscais. Por outro lado, a expansão da universidade pública foi algo muito significativo, mas não transformador, implicou em um salto quantitativo, mas pouco qualitativo no sentido de formar seres transformadores da realidade social.

Anderson (2011) relata que a partir de 2005 o investimento em educação no país triplicou e o índice de novos estudantes nas universidades dobrou nesse período. Mas foi durante os anos de 1990 que o ensino superior passou por uma ampla abertura para o mercado. Mais da metade dos estudantes brasileiros realizam seus estudos em instituições privadas, essas instituições desfrutam de isenções fiscais para seu pleno funcionamento. Nos governos de Lula e Dilma o cenário não é muito diferente, as instituições em troca de isenções fiscais ofertam vagas para a população menos favorecida.

Apesar da má qualidade do ensino — muitas vezes sofrível —, a esperança de melhoria fez com que o programa, com cerca de 700 mil estudantes inscritos até o presente, fosse um grande sucesso popular, por vezes comparado ao efeito democratizador do GI Bill of Rights¹³ nos Estados Unidos do pós-guerra (ANDERSON, 2011, p.29-30).

Entretanto, após os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff agravaram-se os retrocessos na educação brasileira. Exemplo disso é a PEC 95/2016 do teto dos gastos públicos aprovada no governo de Michel Temer (2016-2018), que congelou o orçamento para saúde e educação durante 20 anos, a partir de 2016. Tal medida foi possível devido à destituição da presidenta Dilma Rousseff pelo congresso, por meio do golpe político-parlamentar de 2016. De acordo com Pereira e Evangelista, as políticas privatizantes e de ataque aos direitos sociais

[...] aprofundaram-se e conheceram graus inauditos de agravamento em alguns aspectos nos Governos de Temer (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e de Bolsonaro, em curso, do Partido Social Liberal (PSL). As mudanças sublinhadas obedeceram às determinações materiais resultantes das crises capitalistas e do fortalecimento do imperialismo em nível nacional e internacional (PEREIRA; EVANGELISTA., 2019, p. 66).

Com o governo de Jair Bolsonaro, este, que se caracteriza abertamente com posições de extrema direita, ultra neoliberal, com influências que beiram o autoritarismo, o profascismo, o populismo ou qualquer posição que lhe convenha ao momento para perpetuar-se no poder, a situação da educação não poderia ser pior.

Taffarel e Neves (2019) apontam que a sucessão de ministros mal preparados para assumir o MEC é marca de seu governo; ministros como Ricardo Vélez Rodríguez, indicado pelo negacionista, Olavo de Carvalho, não chegou a completar 100 dias cargo”, em seu lugar assume “[...] Abraham Weintraub [que] é o segundo ministro da Educação do governo Bolsonaro. Ex Aluno de Olavo de Carvalho – o ideólogo do bolsonarismo - Weintraub é um professor universitário que prega contra o “marxismo cultural” e que trata seus opositores como inimigos” (TAFFAREL; NEVES, 2019, p.312).

A saída de Weintraub diante de diversas polêmicas cedeu espaços a aventureiros de plantão como Carlos Decotelli que apesar de não ser oficializado já se intitulava ministro, mas foi substituído em meio a polêmicas sobre seu currículo. Após a tentativa de Decotelli, foi indicado pela presidência Renato Feder, que declinou do cargo sem assumir, deixando a vaga para o atual ministro Milton Ribeiro.

Os contornos da crise ficam ainda mais nítidos com os sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas, nas bolsas e auxílios estudantis, além da tentativa de implementação de programas como *Future-se*⁷, militarização das escolas de ensino básico, ensino domiciliar, Escola Sem Partido são o maior legado de balbúrdia do atual governo, como assinalam Taffarel e Neves (2019).

Na esteira dessa produção destrutiva do ponto de vista educacional, a BNCC ganha força como um dos projetos mais ambiciosos para as políticas educacionais de mercado. Sua execução em toda a rede do ensino básico nacional, estava prevista para o ano de 2018, tendo em vista a última versão do documento. Todavia, sua plena implementação nos espaços escolares acabou sendo adiada por força da pandemia do Coronavírus. Somente agora, neste ano de 2022, é que vem se processando sua adoção na Educação Básica de maneira mais intensa. Por se tratar de uma Base Comum Curricular que orienta todo o currículo escolar e, inclusive, visa adequar a formação de professores a esse projeto, com a BNC-Formação,⁸ torna-se pertinente tratar dela nesse trabalho.

Soma-se a esse quadro a adoção das atividades pedagógicas não presenciais de ensino a distância durante a pandemia, nas escolas e universidades, que se apresentam como um terreno fértil para os grandes monopólios do capital que dominam os setores das tecnologias da educação. conquistam o mercado que se amplia nesse momento de crise social e sanitária. Isto pode ser verificado nos tantos contratos de parceria público-privada em instituições como a UFSC⁹, que contratou os serviços e as plataformas de empresas como a Google e Microsoft para desenvolver o chamado ensino remoto nos semestres letivos de 2020 e 2021.

⁷ Future-se: Um projeto do atual governo Bolsonaro, foi mais uma tentativa de alterar o modelo educacional no Brasil, para atender os interesses das classes dominantes. “Lançado em 17 de julho, tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo.” (MEC, 2019).

⁸ “MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).” (MEC, Org, 2019).

⁹ Segundo notícia publicada na página da universidade: “A UFSC investiu 900 mil reais em equipamentos de armazenamento e segurança, para garantir a capacidade de atendimento pleno das necessidades para o ensino remoto. Contar com serviços de vídeo como Meet ou Teams, bem como seus serviços de streaming e de gravação de arquivos, é uma alternativa interessante que estará à disposição de todos. Assim, o docente poderá, de acordo com a necessidade de sua disciplina, utilizar a ferramenta que melhor se adequar. Da mesma forma, estudantes terão à disposição ferramentas que já estão habituados a utilizar com suas contas pessoais da Google e da Microsoft, otimizando assim a curva de aprendizagem”, explica Richartz. Ele destaca que “estamos aderindo a programas acadêmicos, tanto de Google quanto Microsoft, que entregam o serviço com garantias de privacidade e segurança aos dados da instituição”. (UFSC, 2020c).

A BNCC, como já foi assinalado, tem nos seus bastidores organizações privadas que fomentam essa política, como a Associação Nova Escola, ligada a Fundação Lemann, que desde o início da proposição da BNCC esteve ativamente participando do processo de viabilização da base, de acordo com Pereira e Evangelista (2019). Segundo a própria associação, ela se caracteriza como um “negócio social”:

A Nova Escola é um negócio social de Educação e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil. Desenvolvemos produtos, serviços e conteúdos que valorizam os professores, facilitam seu dia-a-dia e apoiam sua carreira. Nosso principal mantenedor é a Fundação Lemann e realizamos parcerias com diversas organizações como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, Governo Britânico, secretarias de educação e outras organizações que nos ajudam nesse desafio (NOVA Escola, 2019).

Dentre os três principais pontos de discussão da fundação sobre a BNCC, além das “[...] avaliações externas em larga escala e materiais didáticos” encontra-se a “formação docente” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 68-69). O tema da formação docente por sua vez teve três importantes pontos nessas discussões.

Das grandes questões emanadas da empiria, a formação docente se desdobrou em três aspectos: formação de gestores, formação continuada e **formação inicial. No caso da última, uma avaliação repetida à exaustão foi a de que faltava ‘prática de sala de aula’ nos cursos de licenciatura.** PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.77, grifo meu).

Discurso da falta de prática em sala de aula vem alinhado ao discurso de que existe muita teoria e que as causas da má formação de professores teriam como consequência o excesso teórico nos cursos de licenciatura.

Na matéria A formação precisa deixar de ser problema e virar solução, Semis (2018a) exacerbam a formação como problema a ser solucionado, consoante ao documento Professores do Brasil: impasses e desafios, da Unesco (GATTI; BARRETO, 2009), no qual se julga os cursos de Pedagogia sumamente teóricos e se ratificam posições do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.77).

A partir da construção dessas críticas desenvolveu-se “[...] o Programa de Residência Pedagógica no Governo de Michel Temer, como parte da Política Nacional de Formação de

Professores (CAPES, 2018), apoiado pela NE - Nova Escola” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019 p.77-78).

Foram oferecidas bolsas para os estudantes da pedagogia e outras licenciaturas a partir do terceiro ano de curso. Como resultado desse programa ocorre o “empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala, um dos pilares da *accountability*¹⁰” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.77-78).

A situação passa a ser mais crítica quando a “[...] NE atribuiu às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e às Competências Socioemocionais (CSE) posição medular na BNCC para a formação do **professor 4.0**¹¹” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019 p.77-78, grifo nosso).

As habilidades socioemocionais, expressão usada pela NE, correspondem às competências socioemocionais, inteligência emocional, soft skills, habilidades não cognitivas, competências para o século XXI e se apresentam nas “10 Competências Gerais da BNCC”, principalmente nas de número 9 e 10” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.77).

Sendo o conteúdo das Competências Gerais da BNCC 9 e 10 assim descritos:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.10).

A articulação entre as Competências Socioemocionais e as TICs “[...] concretiza a educação para o século XXI ou a sociedade do conhecimento ou a “educação 4.0”. No artigo

¹⁰ *accountability*: “Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.”(AFONSO, 2012, p.472)

¹¹ **Educação 4.0** “chegou! O termo está ligado à revolução tecnológica que inclui linguagem computacional, inteligência artificial, Internet das coisas (IoT) e contempla o *learning by doing* que traduzindo para o português é aprender por meio da experimentação, projetos, vivências e mão na massa.” (DÉBORA GAROFALO, 2018)

intitulado *Em Como trazer a Educação 4.0 para dentro da sala de aula*, Garofalo (2018b, apud (PEREIRA; EVANGELISTA, p.78) explica que:

Na Educação, nós vivemos as primeiras mudanças com ferramentas de colaboração que trabalham a linguagem de programação, inteligência artificial, entre outras, mas a principal mudança está na concepção learning by doing que é aprender junto, através da experimentação, construção de projetos e muita mão na massa. [...] As escolas deverão fortalecer trabalhos que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, colaboração e empatia.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE por meio do “ [...] documento intitulado *Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais* (2018)” nos fala que “investir nessas competências suficientemente cedo para crianças menos favorecidas é uma forma importante de reduzir desigualdades socioeconômicas.” Salienta ainda que: As CSE são fundamentais, em particular a autorregulação, capacidade de gerir pensamentos, sentimentos e comportamentos. Também faz com que encare melhor situações estressantes, incluindo a pobreza e a violência (CASIMIRO; KRAUSE; NICOLIELO, 2018 apud PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.80).

Dessa forma, o documento distorce as reais relações que causam o problema da desigualdade no país e fomenta o discurso de que essa problemática pode ser resolvida com base em uma educação que parta das habilidades e competências socioemocionais. Isso, além de transferir a responsabilidade para os docentes e para o sistema de ensino, descarta qualquer referência ao modelo vigente da economia de mercado, não estabelecendo relação entre desigualdade e sistema capitalista. A perspectiva é a de formar pessoas dóceis para o mercado de trabalho, por intermédio do sistema educacional.

A questão candente da produção material da existência dos trabalhadores é perversamente deslocada para o fato da ausência da aprendizagem das CSE. Ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (PEREIRA; EVANGELISTAS, 2019, p.80).

Pelo exposto evidencia-se que a BNCC, assim como as políticas educacionais que a antecederam, estão marcadas pelas disputas e interesses de classes e frações dessas classes. A permeabilidade de organismos que orientam a educação para os ditames do mercado é

recorrente no sistema educacional, conforme avança o processo da reestruturação produtiva no país. As habilidades e competências estão presentes nos documentos curriculares para provar que a tendência do capital é de avançar em todos os aspectos da vida humana, e na atualidade se torna ainda mais fundamental sua intervenção nos processos educativos.

Nesse quadro a BNC-Formação ganha relevância por estar articulada a BNCC, ou seja, para que existam as possibilidades de realização da BNCC é pertinente que a formação dos professores seja direcionada no mesmo sentido. Para tanto, se fez necessária a implementação em caráter emergencial da BNC-Formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A convergência dos dois documentos pode ser observada logo no início da Resolução, que diz:

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que **a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;** O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; (MEC, 2019,p.01, Grifo meu).

Ou ainda em seus objetivos:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e **a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art.**

2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. **Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas,**

indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. Art.

4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: **I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.**

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (MEC, 2019,p.02, Grifo meu).

Neste sentido fica evidente a definição de “[...] um conjunto de ações direcionadas a “controlar” o conhecimento dos cursos de formação de professores, em que o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica”. Isso devido ao fato de que a “[...] relação entre formação docente e educação básica, envolve uma simetria cuja base é o currículo. Por isso, transformações no currículo da educação básica também geram repercussões nos cursos de formação de professores”, que são “[...] um canal em que o currículo pode modelar o tipo de racionalidade a ser praticada no espaço escolar (SACRISTÁN, 2000 apud COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021).

A citada Resolução Normativa CNE/CP nº 02/2019 contraria a autonomia didático-científica das universidades, da gestão financeira e patrimonial, assim como a autonomia dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas. E altera a concepção da formação de professores que vem predominando nas universidades, uma vez que impõe mudanças fundamentais nos projetos pedagógicos das licenciaturas, que devem basear-se em um modelo de uma formação de cunho tecnicista e instrumental.¹² Essa normativa, em meu entender, demonstra a tentativa de implementação de uma política de educação que visa à

¹² Como aponta a NOTA DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ GESTOR DO FÓRUM DAS LICENCIATURAS da UFSC (UFSC, 2021). E a nota da carta da ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação/2021. (ANFOPE, 2021).

alienação do docente em formação e o controle dos processos educativos, atendendo aos interesses do mercado de trabalho e fortalecendo o poder hegemônico do capital.

As promessas dessa dita “nova educação” que de nova tem apenas a capacidade de reinvenção do sistema capitalista frente às transformações da atualidade, vem sempre disfarçadas com discursos meritocráticos.

O economista Daniel D. Santos (2013) justificou que o diferencial de um indivíduo com estas habilidades bem desenvolvidas também é sentido no mercado de trabalho e seu efeito é recompensado na forma de maiores salários e menor período de desemprego, argumento dividido com o psicólogo Ricardo Primi e o Instituto Ayrton Senna. Quanto mais desenvolvidas tais competências, mais favorável seria a luta do indivíduo por um lugar ao sol numa sociedade altamente competitiva e meritocrática. Tal entendimento assenta-se na crença da contribuição da educação para o avanço do processo produtivo, marca da Teoria do Capital Humano, de T. W. (SCHULTZ, 1967; 1973 apud PEREIRA, EVANGELISTA, 2019, p.81).

No bojo das políticas educacionais, coexistem as disputas sociais e políticas pela fundamentação dos modelos teóricos e pedagógicos que irão direcionar o processo de ensino no país. Em seu livro "Escola e Democracia", publicado no início da década de 1980, Saviani analisa criticamente as principais teorias da educação daquele tempo e as divide em “teorias não críticas” e “teorias críticas reprodutivistas”, considerando seu entendimento das relações entre educação e sociedade. Segundo Saviani (1999), os pertencentes ao primeiro grupo, compreendem que a educação teria um papel autônomo em relação à sociedade, reforçando os laços e a coesão social a fim de integrar os indivíduos na sociedade de forma harmônica, sem questionamentos profundos sobre as estruturas sociais. Para o segundo grupo, a educação na sociedade moderna, onde prevalece os interesses de grupos e das classes sociais de maneira antagônica, o sistema educacional se converte em fator de reprodução das relações sociais de desigualdade e de dominação produzidas no capitalismo. Entretanto, ainda que avaliando as positivities da crítica elaborada nas teorias crítico-reprodutivistas, que afirmam a escola determinada socialmente, elas não propõem uma educação transformadora. Saviani defende a ideia de uma teoria crítica da educação articulada aos interesses da classe trabalhadora, que possa servir como instrumento para formação de seres humanos capazes de transformar a realidade social.

É nessa perspectiva que Saviani desenvolve sua teoria que resultou na Pedagogia Histórico Crítica (PHC), uma ideia pedagógica já referida no início desse trabalho. A PHC parte da realidade concreta dos estudantes e procura construir o ensino e aprendizagem em

uma relação dialética que leva em conta as especificidades locais e regionais e as múltiplas determinações para o processo de aprendizagem.

Todavia, o que nos interessa nesse momento é a abordagem sobre as teorias não críticas, dentre as quais situamos as pedagogias do “aprender a aprender”, ligadas ao movimento da “Escola Nova”. Tais pedagogias defendem a ideia de aprender fazendo, aprender na prática, de autonomia dos estudantes em relação aos conteúdos, priorizando a prática em relação a teoria. Em sua análise da política educacional brasileira entre 2016 e 2018 e dos seus fundamentos teóricos e políticos, Pereira e Evangelista assinalam:

Tal como em Nova Escola, as metodologias de ensino despontam como “saber fazer”, “mão na massa”, “cultura maker”, “faça você mesmo”. O caráter técnico-pedagógico se agiganta, ocorrendo o que Decker (2015, p. 145) denominou de “entronização da sala de aula”. O Banco Mundial completa: “a mágica da educação – a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem – acontece na sala de aula, [sustentada pelas] mais avançadas descobertas da neurociência” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11). Para Perozin (2019) estas podem ajudar a entender como aprendemos e de que forma o ensino pode ser mais eficiente (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.81).

Nesse aspecto, o papel do professor segundo a BNCC limita-se a um gerenciador como em uma empresa, ou um *Coach*¹³ de resultados. Nesse sentido, segundo Pereira e Evangelista (2019) a Nova Escola radicaliza sua postura ao extremo. Expropria os saberes dos professores e aprofunda novas maneiras de gerir a formação e o trabalho desses educadores. Cria-se assim, o “professor gerenciado”, um profissional esvaziado de sentido político, de senso crítico e neutralizado no seu potencial capacidade de motivar a transformação da realidade social, frente a ordem do capital. As autoras assinalam ainda que,

Não é estranho que se exija do professor um nível mínimo de instrução do qual farão parte, necessariamente, Matemática e Língua Materna, além do domínio de métodos pragmáticos de ensino. Do ponto de vista da Fundação Lemann (2018a), a implantação da BNCC necessita: a) materiais didáticos em suportes físicos e digitais; b) organização dos currículos nas redes

¹³ A transferência de categorias do mundo empresarial para o chão da escola não é um fenômeno novo. O sistema capitalista tende a modelar a educação aos interesses do mercado, conceitos como o de Coach começam a ser introduzidos no ambiente escolar. “Mais do que ensinar, o processo de coaching ajuda a aprender, pois tem demonstrado que a educação deve ser prolongada durante toda a vida, não se limitando apenas aos muros da escola. Observando que o coach é uma das ferramentas para atender às expectativas do mercado de trabalho quanto ao perfil dos discentes, que são apoiados a liberar o seu potencial e maximizar o seu desempenho, num segundo instante de utilização do processo de coaching, as escolas de ensino superior, poderão propor a inclusão de profissionais atuantes no mercado de trabalho para desenvolver esse papel, permitindo uma interação desses agentes com as instituições no desenvolvimento de habilidades e competências dos formandos num perfil alinhado à realidade das organizações. (PENNISI, R.M.C; FILHO. 2011)

públicas e particulares de educação; c) reconfiguração dos currículos para a formação inicial do professor; d) alterações na formação docente continuada; e) intensificação das avaliações de larga escala (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.82).

No leque de suas atribuições docentes, esse professor “[...] deve ser aprendiz, mediador, orientador e pesquisador em busca de novas práticas” (GAROFALO, 2018a). Como se vê, a articulação ensino-aprendizagem é a grande ausente “na lista das atribuições docentes” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.82).

Contextualizar as transformações que ocorreram na educação brasileira é fundamental para a compreensão do tema tratado neste trabalho. Neste tópico, procedemos a uma análise das políticas educacionais recentes, com foco naquelas implementadas para a formação de professores(as) na universidade e no país.

A trajetória histórica nos oferece uma visão ampla e mais assertiva dos aspectos que nos levaram à implementação do ensino remoto nos dois últimos anos e sua adoção nas disciplinas de estágio curricular da UFSC.

Feito esse movimento mediante aos aspectos históricos, podemos agora adentrar com maior profundidade no objeto analisado, percebendo com maior nitidez as nuances que o tema nos oferece.

3 O ESTÁGIO DOCENTE NA UFSC EM CONTEXTO DE PANDEMIA DO SARS-CoV-2

Como já abordado anteriormente, a formação para a docência é fundamental para a atuação de professores(as) em todos os níveis de ensino. Essa formação inicial para o ensino básico tem como um dos seus pilares o estágio docente curricular nas licenciaturas, realizado em disciplinas curriculares que inserem o estudante no campo de atuação, muitas vezes sendo sua primeira experiência prática e teórica, seu primeiro processo de aprendizagem diante da realidade de ensino e educação no campo escolar.

A seguir analiso como se desenvolveu o estágio docente na UFSC em contexto de pandemia do SARS-CoV-2.

3.1 A QUESTÃO DO ESTÁGIO NA UFSC

Os estágios docentes na UFSC durante a pandemia, a partir da segunda metade de 2020, foram realizados de maneira remota. Anteriormente a essa condição excepcional, os estágios eram organizados de maneira presencial, até mesmo nos cursos de EAD ofertados pela instituição. No contexto da pandemia, o estágio docente curricular como atividade pedagógica não presencial ocorreu no conjunto das universidades públicas do país e, como já foi assinalado, este trabalho centrou-se na análise dessa experiência de formação docente realizada na UFSC. A exposição visa tratar dessa experiência, pensando-a inserida no quadro problemático de generalização do chamado "ensino remoto" nos espaços escolares do país, mas ao mesmo tempo apontando suas particularidades na UFSC. Para isso, o texto a seguir tratará de documentos institucionais produzidos na Universidade sobre os estágios docentes curriculares e das análises e interpretações de professores entrevistados que ministram as disciplinas de estágio docente nas licenciaturas.

Nas entrevistas realizadas com professores(as) das disciplinas de estágio docente da UFSC em julho e agosto de 2021, o estágio é visto como um momento primordial para a

formação docente. Aloysio Martins de Araújo Júnior¹⁴, professor da disciplina de estágio no curso de Geografia da UFSC, nos fala que:

Eu comecei a dar aula sem ter licenciatura ainda. Eu lembrei dos meus estudantes, dos meus alunos... na época eu estava na segunda fase da faculdade. Eu falei: “Olha, eu não sei quem foi mais irresponsável. Eu que fui procurar aula, ou quem me aceitou, porque eu não tinha a menor noção do que era ser professor. Aí então, na época, o diretor me deu o material e falou: “A gente usa esse livro didático, tá aqui seu diário, tá aqui as turmas que você vai trabalhar”. E eu não tinha a menor noção de como que eu trabalhava o conteúdo de Geografia, como é que usava o livro, se aquele livro era pertinente ou não. Então, por menor que seja o contato do licenciando com a instituição escolar, esse contato ainda dá a possibilidade de entender como a escola funciona. Então o estágio, mesmo considerado obrigatório, é fundamental na formação desse futuro professor (JÚNIOR, 2021, informação verbal).¹⁵

A fala do professor aponta para uma dimensão necessária do estágio docente: ele deve ser compreendido e realizado numa relação indissociável entre teoria e prática, em que os estudos teóricos, a pesquisa da realidade escolar e a vivência em sala de aula estejam contemplados para amplo aproveitamento dos estudantes em formação.

Dessa forma, é importante entender os conceitos de teoria e prática a partir de outro conceito fundamental para Pimenta e Lima (2005/2006, p.11): o conceito de “*ação docente*”, associado a pensar “a profissão docente” como uma prática social. Ou seja, “como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. Assim, “para melhor compreendê-la, se faz necessário distinguir a atividade docente como prática e como ação.”

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes. A ação (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus

¹⁴ Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC.

¹⁵ Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021.

cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.11-12).

Ainda podemos pensar que “[...] a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento”. Para tanto, “denominaremos de ação pedagógica atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.12).

A teoria é um instrumento que possibilita a análise das práticas institucionais, as ações dos sujeitos e o questionamento das próprias teorias. Essa prática é culturalmente constituída e tem relação com a sociedade. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio tem o papel de entender essas práticas e preparar o futuro profissional.

Sobre o estágio, Andrade e Resende (2010) argumentam:

A discussão da questão do estágio ocorre sempre no bojo da complexa relação teoria-prática. Cury (2003, p.113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”. Assim, pensar o estágio supervisionado envolve pensar as questões de ensino-aprendizagem, como também as questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social. As questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.232).

Essa relação entre teoria e prática, embora seja fundamentalmente necessária para a formação desses futuros profissionais, diante da realidade objetiva na educação, por vezes se encontra em direção oposta àquilo que os autores elencam como ideal, sendo que as mudanças e disputas curriculares demonstram esse cenário. Segundo as professoras de estágio do curso de Educação Física da UFSC, Carolina Picchetti Nascimento¹⁶ e Luciana Pedrosa Marcassa¹⁷,

¹⁶ Carolina Picchetti Nascimento Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁷ Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC)

quando questionadas sobre a importância do estágio para formação de futuros professores da educação básica, apontam o risco quando a prática exerce certa primazia sobre a teoria:

Até nesse momento é importante dizer que o estágio é fundamental, mas não é mais fundamental do que outras disciplinas da licenciatura, e porque é importante, tem uma tendência cada vez maior de dizer o quanto é importante a prática para formação do professor. É o que estamos vivendo também no curso de Educação Física agora com a reforma, mas uma concepção de prática na verdade pragmática, que se opõe à formação teórica. Inclusive a gente considera que a formação no estágio ela é prática, mas ela é uma prática recheada de reflexões teóricas e de teorias de estudo do fazer docente. Então, sim, é fundamental o estágio na formação, mas ele compõe, na verdade, uma parte da formação do licenciando. Como um todo, essa formação inclui as demais disciplinas que têm igual valor para a formação do professor como esse criador de ensino (NASCIMENTO, 2021, informação verbal).¹⁸

A professora Luciana acrescenta:

Eu acrescentaria ao que a Carol já disse, concordando plenamente com ela, que o estágio, até pelo momento em que ele se localiza na formação do futuro professor, um momento de síntese de um lado, de síntese teórico-prática, porque o estudante, o estagiário no caso, vai precisar se valer de todos aqueles conhecimentos que ele reteve ao longo do seu curso para poder selecionar os conteúdos, desenvolver lá na prática pedagógica e, ao mesmo tempo, o estágio acrescenta novas referências, porque essas questões ligadas mais à organização do ensino, ao como ensinar, é algo que muito vezes o estágio que dá conta. A gente percebe por exemplo, as disciplinas de metodologia de ensino, sobretudo no curso de educação física, são disciplinas que não dão conta de preparar os alunos para ensinar, então são coisas que a gente acaba tendo que fazer no estágio também. Eu diria que de um lado ela é uma síntese do curso, mas ela também acrescenta novos elementos, todos os conhecimentos sobre organização de ensino, organização do trabalho pedagógico, de método de ensino, de colocar o aluno numa situação em que ele é obrigado a selecionar conteúdos, a planejar, a realizar, a avaliar o seu trabalho, é algo que é o estágio que faz! Então, acrescenta novas referências também. Importante isso, para não ter a ideia do estágio como aplicação. O estágio não é aplicação! Ele é um novo salto qualitativo (MARCASSA, 2021, informação verbal).¹⁹

Sobre essa concepção de prática dissociada da formação teórica é uma tendência já sinalizada criticamente por Pimenta e Lima (2005/2006, p.9). Segundo as autoras, “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos

¹⁸ Informação concedida por Carolina Picchetti Nascimento Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

¹⁹ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”, uma prática sem o componente teórico. “Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional.” (Ibidem). Esse profissional tende a reproduzir ações e não refletir sobre elas, o que implica em posturas que rondam o senso comum acerca de suas finalidades de ensinar e aprender. Seguem as autoras: “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os(as) alunos(as) afirmam que na minha prática a teoria é outra.” Tal equívoco pode ser materializado em discursos institucionais ou em máximas presentes “em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de quem sabe faz; quem não sabe ensina” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.9).

Ainda nessa perspectiva Pimenta e Lima comentam que:

[...] nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. As oficinas pedagógicas que trabalham na confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, têm por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula, podendo ser desenvolvidas sob a forma de cursos ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Por isso, muitas vezes, têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.9).

No que tange à necessária relação indissociável entre teoria e prática na formação docente, é relevante pensar nas transformações dos currículos praticados ao longo da história na educação brasileira e como tais transformações repercutiram nas disciplinas de estágio na UFSC.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 do Conselho Nacional de Educação sustentava que a formação de professores no Brasil sofria com a dicotomia entre teoria e prática, e que o processo formativo deveria caminhar em direção a um planejamento e aplicação onde houvesse coesão desses dois elementos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a, p. 23). Já a Resolução nº 2 do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, tomando como base o parecer anterior, regulamenta a carga horária dos cursos de formação para professores, tendo em vista

um aumento de 400 horas, tanto para o Estágio Supervisionado como para a Prática como Componente Curricular - PCC, além de modificar a carga horária para 2800 (duas mil e oitocentas horas)” nos cursos de formação para o ensino básico (BRASIL, 2002, p.9).

Esse aumento possibilitou melhor organização para o estágio assegurando um período maior para a formação. Entretanto, não eram enfrentados os problemas estruturais que atingiam historicamente a formação docente no Brasil. Saviani (2011) refere-se à descontinuidade e à precariedade das políticas formativas no país. Referindo-se às diretrizes definidas nos citados documentos, o autor analisa alguns de seus limites, apontando seu fundamento na "pedagogia das competências", que baseia a política educacional sob os princípios neoliberais, e a secundarização da teoria na formação docente, contrapondo ao professor intelectual - aquele que domina os conhecimentos filosóficos e científicos que deveriam ser socializados em sala de aula - o "professor técnico", aquele conhecedor dos métodos e técnicas de ensino. Portanto, uma perspectiva que pensa uma formação docente que dissocia teoria e prática.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 trouxe contribuições para a formação de professores e principalmente para o Estágio Curricular, garantindo seu papel para a formação profissional e a obrigatoriedade da instituição de ensino de organizar o estágio junto com as demais instituições concedentes, além de regulamentar o papel do estagiário em um termo de compromisso (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, institui as bases para o processo formativo de profissionais da educação. É um documento composto de 16 páginas que traz doze “considerandos” que fundamentam seus argumentos. Segundo Bazzo e Scheibe (2019), os doze “considerandos” que embasam teórica e politicamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015 sintetizam "os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas". De acordo com as autoras,

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, e como se fora um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de

trabalho e de remuneração: “considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2015 Apud BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Esta resolução mantém aspectos importantes dos pareceres e resoluções anteriores, como a manutenção das 400 horas para o estágio curricular e uma maior articulação entre teoria e prática para a formação de professores, além de diversos avanços pontuais para o estágio curricular.

Entretanto, por se constituir um documento de relevância para a educação brasileira, as forças hegemônicas do capital e da política tradicional não se furtaram em mover esforços para sua postergação. “Ainda em pleno processo de implantação da referida Resolução CNE/CP nº 02/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica”, na efervescência política que tomava conta do país, “as instituições de ensino superior responsáveis por essa formação começaram a ser impactadas pelas mudanças que se anunciavam em todos os setores da vida nacional e, de forma especial, na Educação”. Isso ocorre “em consequência do Golpe que derrubou o Governo Dilma Rousseff e que instaurou, em 2016, o desastrado Governo de Michel Temer” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.671).

A avaliação elogiosa de Bazzo e Scheibe a respeito da Resolução CNE/CP nº 02/2015 não é unânime entre os estudiosos das políticas educacionais de formação docente. Em artigo que analisa as concepções pedagógicas que fundamentam a referida Resolução, Matos e Reis (2019, p. 12) assinalam que elas seguem "alinhadas ao modelo gerencialista adotado pelo Estado, sobretudo a partir da década de 1990, e pela intervenção dos organismos multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial, os quais vêm sistematicamente produzindo avaliações, relatórios e orientações para balizar a política educacional brasileira". Ao mesmo tempo, afirmam as autoras que a "ampliação da carga horária de atividades práticas representa uma estratégia de esvaziamento da base teórica dos cursos de formação de professores, comprometendo o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade" nesse processo formativo e contribuindo para uma atuação docente alienada.

A efetivação da Resolução não ocorreu como previsto. O texto deveria ser adotado pelas instituições de formação até julho de 2017, entretanto, o Conselho Nacional de Educação através “da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b)” altera o “Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 adiando sua aplicação (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672).

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2017 Apud BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672).

Conforme Bazzo e Scheibe (2019) um segundo adiamento aconteceu por meio da “Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), o qual, não por acaso, estabeleceu um prazo de quatro anos a partir da data da publicação da Res. CNE/CP nº 02/2015, adiando, portanto, para julho de 2019” (BASSO; SCHEIBE, P. 672).

As autoras observam que próximo à data para implementação desta resolução uma nova lei para a formação de professores começava a ganhar espaço nas discussões, o que levou à emissão de nova “resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), cujo Art. 1º modificou mais uma vez o Art.22 da Res. 02, de 2015, quanto ao prazo de sua já lendária implantação” (BAZZO; SCHEIBE, p. 672).

A Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração:

Art.22 – Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019a Apud BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672).

Um cenário de dismantelamento da Resolução começou a ganhar contornos com estes adiamentos. A narrativa que se constrói é de que a Resolução deva passar por reformulação tendo em vista a adequar-se à nova BNCC e seus critérios de formação docente:

Com a justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC, aprovada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), instalou-se no CNE a discussão dessas reformulações, processo que acabou se transformando na elaboração de um novo parecer e de sua consequente resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. O documento que sustentava essa investida estava agora em terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao

parecer. Cogitava-se, a partir de então, que a qualquer momento ele poderia ser colocado em pauta, tornando-se objeto de discussão e votação em plenário (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 678-679).

O Estágio Supervisionado na UFSC é regulamentado por meio de resolução própria, tendo como base as diretrizes apresentadas na “Resolução normativa N° 61/2019/CGRAD, de 8 de março de 2019”²⁰. Esta resolução, segundo o documento, tem como base a “Lei n° 9.394/96, na Resolução CNE/CP 02/2015, na Resolução Normativa n° 73/20 16/CUn, no Art. 4°, § 2°, da Resolução Normativa n° 017/CUn/97.”

Essas mudanças curriculares na UFSC foram relatadas nas entrevistas com os professores e professoras do Estágio Supervisionado. É possível observar ainda como cada curso com suas especificidades procura formular seu currículo na universidade, adaptando-se às diretrizes nacionais e às resoluções do Departamento de Metodologia de Ensino - MEN. Segundo o professor Aloysio M. A Júnior, na Geografia o currículo sofreu mudanças e vem passando por profundas transformações ao longo dos anos:

Até 2007, a disciplina de estágio obrigatório na licenciatura era de 180 horas. Então, nesse caso, o estagiário, a gente, no MEN, o professor procura a escola e depois encaminha o estagiário para a escola. Então, faz contato com os professores, enfim, eram 180 horas. E tanto no ensino médio como no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, ele passava por um período de observação. Isto varia muito em função do nosso cronograma e do calendário escolar. E, às vezes, o professor “olha, vou terminar meu conteúdo”, pede para esperar um pouquinho mais! “Vamos terminar na semana que vem”. Então, fazia esse período de observação e depois iniciava propriamente a regência. Não tinha propriamente uma definição. Ah! tem que ser no ensino médio... Quando era a noite tinha ainda o ensino médio, as escolas do estado ofereciam bastante vagas no ensino médio regular, mas depois começou reduzir e deixou só para o EJA. E aí a maior parte dos professores do EJA não aceitavam e continuavam não aceitando receber estagiários. Isso até 2007. De 2007 adiante teve aumento da carga horária das disciplinas de estágio, e aí passou para 400 horas. Então a gente teve que dividir a disciplina em 2 estágios: estágio 1 e estágio 2; em dois turnos diferentes, porque na Geografia tem 2 entradas, uma entrada no começo do ano para o período noturno e tem uma entrada no meio do ano que é para o período matutino. Aí o que acontece? Os professores do MEN que lidam com estágio obrigatório, a gente fez meio que um projeto assim de estágio e tal, tentando abarcar os dois períodos de entrada, tanto no noturno, quanto no matutino. Quem entra no primeiro semestre que está matriculado no período entre no campo de estágio, entre numa escola, faz um semestre de observação, preparação de aula, acompanhamento do professor, sem a obrigação de ministrar aula propriamente. Aí, no segundo semestre, ele já começa o semestre e já assume a parte da regência. No período matutino já não é possível porque a pessoa entra no meio do ano, e aí ele faz um

²⁰ A Resolução Normativa N° 61/2019/CGRAD, de 8 de março de 2019, encontra-se nos anexos deste trabalho. (UFSC, 2019)

semestre letivo no ano seguinte e muda turma na escola. Por exemplo: vou acompanhar uma turma de oitavo ano, em 2021, segundo semestre de 2021, como entra em 2022, primeiro semestre, quem estava no oitavo ano, agora foi para o nono, então toda a parte que ele faz, vou preparar aula para acompanhar a turma coisa e tal. Ele não vai poder aplicar naquela turma. Então, eu que trabalho praticamente no matutino, o que eu fiz? Eu dividi o estágio no matutino para quem entra no meio do ano. Então, no primeiro, no estágio 1, eles fazem observação e regência do ensino médio. Era como a disciplina quando tinha 180 horas, então ficava duas a três semanas fazendo observação, acompanhamento do professor na escola. Depois, ministra em torno de 10 aulas para cada estagiário, isso no ensino médio. Quando entra no estágio 2 no semestre seguinte, ele faz o estágio não mais no ensino médio mas sim no ensino fundamental, também acompanhamento de aula, observação e depois a regência. Então, ficou assim, no período noturno tem um tipo de estágio que é a observação em um semestre que é o estágio 1 e regência no estágio 2. No período matutino ele tem a prática de observação e a prática docente, basicamente no ensino médio e depois no estágio 2 também, observação e prática no ensino fundamental, normalmente a gente tem feito mais ou menos dessa forma (JÚNIOR, 2021, informação verbal).²¹

O aumento da carga horária do Estágio Curricular para 400 horas, faz com que a disciplina possa acontecer ao longo de dois semestres letivos. Em teoria, ao que parece, essa mudança procura contemplar um ano letivo integral de acompanhamento dos estagiários diante das turmas do ensino básico. Entretanto, na Geografia assim como em diversos outros cursos na UFSC a entrada das turmas no curso ocorre em dois momentos distintos, uma no início de cada ano e outra na metade do ano, ou no segundo semestre. Essas entradas distintas fazem com que a organização dos Estágios ocorra de maneira diferente entre os períodos de entrada. Todavia, o método e didática aplicado procura ser o mesmo, sempre buscando desenvolver o percurso formativo com a turma escolhida, ou seja, se a entrada dos estagiários for no meio do ano ou no segundo semestre o planejamento a pesquisa e a regência ocorrerão neste mesmo semestre com uma turma escolhida. Se a entrada for no início do ano ou no primeiro semestre, as atividades de planejamento, pesquisa e regência, também ocorrerão ao longo do ano com a mesma turma, sem que haja quebra de turmas.

Nas Ciências Sociais, o Estágio Supervisionado para a licenciatura ocorre sempre no início de cada ano letivo, independente da entrada no curso. Hoje temos duas entradas. Uma que acontece no período matutino, no início do ano letivo e outra no período noturno, no início do segundo semestre letivo do ano. De qualquer modo, o currículo do curso foi organizado de forma que tanto no diurno, como no noturno, as disciplinas de estágio ocorram em um ano letivo integral: Estágio I no 1o semestre, Estágio II no 2o semestre letivo. O que

²¹ Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior, professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021.

permite um processo formativo ininterrupto, sempre em um mesmo campo de estágio, em uma mesma turma, tendo o mesmo professor(a) como supervisor na escola.

Essa forma de organização possibilita um processo qualificado de formação. Como assinala Jinkings (2011), o “Estágio I, objetiva uma preparação teórica quanto aos fundamentos pedagógicos do estágio e, ao mesmo tempo, o conhecimento da realidade escolar que vai ser o campo de estágio”. Enquanto o Estágio II é o momento de pôr em prática tudo que foi planejado e estudado, levando em consideração a pesquisa e a observação da realidade escolar do semestre anterior. É o momento de regência, quando se concretiza a relação de indissociabilidade entre prática e teoria.

No novo currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, o estágio docente supervisionado desdobra-se em dois semestres letivos, o que possibilita que se desenvolvam efetivamente suas potencialidades, enquanto exercício reflexivo de aproximação da realidade escolar. Todavia, mesmo no currículo em extinção, no qual o estágio docente ocupa uma carga horária restrita da grade curricular (quatro horas/aula semanais), tem-se buscado realizar esse exercício. Baseada em uma concepção de estágio que articula teoria e prática, a atividade parte de uma reflexão sobre a realidade escolar constituída em campo de estágio, pensada nas suas determinações sociais e históricas mais amplas, mas também nas suas especificidades, quanto a práticas sociais e condições de vida de professores e alunos. É dessa perspectiva que a pesquisa da realidade escolar torna-se eixo desse processo formativo e reflexivo que é o estágio (JINKINGS, 2011, p. 106).

Essa forma de organizar os dois momentos do estágio, Estágio I e II, ao longo de um ano letivo, não se encontra regulamentada e nem é seguida em todos os cursos. Entretanto, essa dinâmica possibilita melhor desenvolvimento das atividades formativas, como bem evidenciado pela professora Carolina da Educação Física:

Essa orientação de se fazer o estágio durar um ano com a mesma turma, não é orientação do curso, embora neste momento talvez seja. Com essa reformulação estamos buscando que seja, mas é mais um acordo dos professores do MEN pela concepção de estágio para o estudante poder ter esse mergulho mais prolongado em uma escola com a mesma turma, inclusive para ter esses laços na sua formação (NASCIMENTO, 2021, informação verbal).²²

²² Informação concedida por Carolina Picchetti Nascimento Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

A Educação Física acaba de passar por uma reforma curricular, tal reforma no curso pode demorar alguns anos para se concretizar plenamente e para alcançar a disciplina de estágio. A organização do componente no curso, segundo a professora Luciana, ocorre da seguinte maneira:

A Educação Física acaba de passar por uma reforma curricular, mas esse novo currículo está sendo implementado agora e vai demorar alguns anos para o novo currículo chegar no estágio. Está localizado a partir da quinta e sexta fase do curso. Não houve nenhuma outra mudança curricular nesse período em que eu estou, houve mudanças na forma de organização, porque até então, quando eu entrei em 2010, nós realizamos o estágio de modo que acompanhamos uma mesma turma de estagiários durante um ano. Então eu tinha um outro colega, não era a Carol, era o professor Fábio Machado Pinto. Então nós tínhamos todos os semestres estágio 1 e 2 acontecendo. Eu e o Fábio trocamos de estágio no semestre seguinte para poder acompanhar a mesma turma durante um ano. Então, eu pegava os estudantes do estágio 1 no semestre no estágio seguinte eu trocava com Fábio e pegava o estágio 2 para acompanhar a mesma turma, e o Fábio fazia o mesmo, então ele pegava o estágio no segundo semestre trocava de estágio comigo no ano seguinte e pegava a mesma turma para dar continuidade no estágio 2. Mas o Fábio saiu, ele fez uma permuta com uma outra colega que acaba de chegar e essa colega está no estágio. Então eu estou no estágio 2 e a Carol sempre esteve comigo, sempre me acompanhou nas disciplinas em que eu estava ministrando (MARCASSA, 2021, informação verbal).²³

Em seguida, perguntei à professora Luciana sobre como está organizada a disciplina de estágio no curso em que trabalham. E, se existe uma divisão para o ensino básico. Se sim, como funciona essa divisão? Ela respondeu:

Até então não havia essa divisão, a gente parte do princípio que o estágio acontece na escola, então a gente dividia os estagiários ou individualmente ou em duplas, em várias turmas, podendo ser desde os anos iniciais, primeira fase do ensino fundamental, 2ª fase do ensino fundamental, ensino médio... a escola onde eu atuo é uma escola da rede estadual que tem ensino médio. Então a gente conseguia fazer o estágio na escola toda com várias turmas de diferentes níveis. Depois que eu me fixei no estágio 2, eu passei a atuar mais com os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Eles são 14 créditos para cada estágio, por enquanto. Nesse novo currículo que vai ser implementado agora já tem divisão por fases (MARCASSA, 2021, informação verbal).²⁴

²³ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

²⁴ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

Na Língua Portuguesa e Literatura, as disciplinas de estágio estão organizadas de uma maneira ainda mais distinta. Isso porque existe a modalidade Ensino a Distância - EAD no curso. Logo, o Estágio Curricular nessa modalidade tem uma organização mais complexa e ocorre ao longo de dois anos, de forma presencial.

O curso também está passando por mudanças na sua organização, assim como os demais cursos, que estão se adaptando para que o estágio ocorra durante um ano letivo com uma turma do ensino básico, nas Letras. Essa é uma tendência a ser considerada, segundo as professoras Isabel de Oliveira Monguilhott²⁵ e Maria Izabel de Bortoli Hentz²⁶:

Nós já tínhamos Estágio 1 e Estágio 2 no outro currículo. Mas a carga horária era bem menor, eram disciplinas de 8 créditos que passaram a 14 créditos. Os estágios também eram concomitantes a várias outras disciplinas. Aí, nesse currículo atual, só no Estágio 1 há concomitância com Libras e no Estágio 2 é só o estágio. E naquele período, inclusive, os alunos faziam as disciplinas de Estágio concomitantes, Estágio 1 concomitante ao Estágio 2, lembra Maria Isabel? Nós duas pegamos a mesma turma, uma com Estágio 1, outra com Estágio 2. O currículo mudou assim também, não sei se você lembra de mais alguma mudança (MONGUILHOTT, 2021, informação verbal).²⁷

A professora Maria responde:

Não Isabel, porque eu acho que você pegou mais essa mudança do que eu, porque eu, só foi um semestre, foi o primeiro semestre e o segundo já foi no currículo novo. Então, eu acho que a melhor resposta é da professora Isabel mesmo! E o curso agora está em processo de discussão para mudança, para adequação à nova resolução, mas ainda não houve alteração (HENTZ, 2021, informação verbal).²⁸

As professoras ressaltam que as mudanças curriculares também acontecem na EaD, passando de 2 semestres de estágio para 4 semestres na modalidade:

²⁵ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁶ Professora de Letras- Português da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino.

²⁷ Informação concedida por Isabel de Oliveira Monguilhott Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

²⁸ Informação concedida por Maria Izabel de Bortoli Hentz Professora de Letras- Português da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino em agosto de 2021.

Estamos nessa terceira versão do curso. E também mudou essa terceira versão, teve uma alteração no currículo e nas disciplinas de Estágio, então nós antes tínhamos 2 estágios como era no ensino presencial. Estágio 1 voltado para o ensino fundamental e estágio 2 voltado para o ensino médio. Nesta edição a mudança do currículo passou de 2 para 4 estágios, nos 2 últimos anos do curso. E ele é organizado, Estágio 1 voltado para o ensino fundamental, mais voltado para o estágio de observação e planejamento, Estágio 2 é a docência e o relatório no ensino fundamental. O Estágio 3 é a observação e o planejamento no ensino médio, o Estágio 4, então, é a docência e o relatório final. A gente participou da mudança do currículo e assim a gente achou que seria mais tranquilo para os estudantes. Que na maioria deles já são professores e eles têm uma carga de trabalho sempre muito grande. Para avaliar fica difícil, porque entrou a questão da pandemia, para avaliar se a mudança foi positiva fica difícil (MONGUILHOTT, 2021, informação verbal).²⁹

A professora Maria complementa:

É verdade! Só complementando Isabel, eu lembrei, eu acho que é bem importante a gente dizer, no curso de Letras presencial são 2 disciplinas de cursos presenciais, são duas disciplinas de Estágio: Estágio 1 - ensino fundamental e Estágio 2 - ensino médio. E em cada disciplina os alunos precisam fazer planejamento, observação, docência e relatório. Isso no período de um semestre em cada disciplina. Então, na proposta que está em discussão, que ainda não foi aprovada, está se propondo uma alteração nesse sentido. Vai ser ao longo de 1 ano letivo, aí, no estágio os alunos vão fazer observação e planejamento. E no Estágio 2, docência e relatório. Aí fica a critério se vai fazer no fundamental ou médio, é o que está em discussão. Como era diferente dos demais cursos de licenciatura da UFSC, é importante dizer que no atual currículo, em cada estágio os alunos, ao longo de um único semestre, têm que dar conta da observação, do planejamento, da docência e do relatório. Eles fazem isso nos 2 semestres só que em um semestre no ensino fundamental e no outro semestre no ensino médio. Mas eles têm que fazer tudo em cada semestre. Diferente do curso de vocês, por exemplo. No EAD são 2 anos e 4 semestres (HENTZ, 2021, informação verbal).³⁰

A partir dos apontamentos anteriores, é possível perceber as formas distintas de organização curricular de um curso para outro nas disciplinas de estágio, tendo como fatores causais a própria especificidade de cada curso e os momentos distintos de reformulação curricular. Isso, além de arranjos para manutenção de um projeto didático pedagógico que tenha coerência com os processos de formação.

²⁹ Informação concedida por Isabel de Oliveira Monguilhott Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

³⁰ Informação concedida por Maria Izabel de Bortoli Hentz Professora de Letras- Português da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino em agosto de 2021.

A tendência entre os cursos é de estabelecer um currículo em que o estágio seja praticado ao longo de um ano letivo, com exceção do estágio nas disciplinas EAD que ocorre ao longo de dois anos ou 4 semestres. Os cursos presenciais tendem a estabelecer essa dinâmica de Estágio I como acompanhamento e reconhecimento do ambiente escolar, planejamento para execução através da regência no Estágio II.

De maneira geral, o estágio na UFSC procura se adequar às novas resoluções e leis propostas no âmbito nacional. O Departamento de Metodologia de Ensino tornou-se um elemento importante nesse percurso, pois centraliza o trabalho docente com os estágios supervisionados. Entretanto, a autonomia de cada curso para elaborar os processos pedagógicos e curriculares é fundamental nessa relação institucional, levando em conta as diversas organizações e especificidades dos cursos aqui tratados.

Todavia, a educação almeja sempre mais. Essa demanda, requer um avanço das diretrizes nacionais, da composição política nas esferas de poder, acompanhando as transformações na própria sociedade. O estágio tornou-se um componente essencial nesse processo de desenvolvimento do ensino no país e para que se desenvolva de maneira satisfatória no interior dos cursos de licenciatura é necessário um mergulho mais profundo no processo de formação dos futuros professores(as). Como nas palavras dos professores(as) entrevistados:

Então a concepção da formação de professor deveria vir acompanhada de todo processo de formação desse iniciando, deveria ter sua entrada na escola o mais breve possível, em várias escolas, em várias disciplinas. Infelizmente, o currículo ou os currículos que nós aplicamos na Geografia não permite esse tipo de abordagem, os estágios ficam concentrados nas duas últimas fases. Então a gente sabe quem é recém formado, que começa a atuar na escola, não sai da universidade professor, a gente vai se formando professor! Com o tempo a gente vai tendo mais experiência, vai conhecendo os atalhos da profissão, os limites, as possibilidades (JÚNIOR, 2021, informação verbal).³¹

Para as professoras do curso de Letras-Português esse processo se constitui ao longo do curso, em uma relação que deve ser estabelecida entre as diversas disciplinas que compõem o currículo do curso:

Esse embasamento teórico-metodológico, ele vem sendo construído ao longo do curso. Então, quando a Maria Isabel disse que talvez falte um pouco mais

³¹ Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021

de articulação entre as licenciaturas. Talvez haja uma necessidade de articulação também entre os estágios e as outras disciplinas do próprio curso, porque a gente depende desse trabalho teórico-metodológico, dessas disciplinas ao longo do curso. Nós assumimos também a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que é a disciplina que mais prepara nossos estudantes para o Estágio. Mas a gente conta obviamente com essas leituras, com esses estudos que os alunos fizeram ao longo do curso, tanto nas disciplinas voltadas para a língua portuguesa, quanto nas disciplinas voltadas para a literatura. Mas a gente sente que falta um pouco de articulação, não só entre as disciplinas, mas principalmente voltadas para o ensino, porque o curso de Letras não é um curso de licenciatura. O curso de Letras é um curso híbrido. É um curso para o bacharelado e para a licenciatura. Então, poucas disciplinas se voltam para essa preocupação com a sala de aula. Muitas vezes o aluno tem um arcabouço teórico, mas ele não consegue transpor isso para o ensino. Fica complicado para a gente fazer isso só no momento do estágio. Então, justamente quando a Maria Isabel falava dessas mudanças, essas discussões voltadas para o novo currículo, a gente pensava em um currículo exclusivo para licenciatura e que estivesse essa preocupação desde as primeiras fases. Que houvesse essa articulação, os conhecimentos que são trabalhados na disciplina com ensino, sempre se preocupando com ensino, seja na fonética, seja na sintaxe, seja na morfologia, sempre o professor pensando como a gente vai trabalhar isso na educação básica. Esses conhecimentos, esses conteúdos. Então, eu acho que falta um pouco essa articulação e, ao mesmo tempo, essa disciplina de metodologia é bastante importante. Ela é assumida por nós também. Então uma disciplina aqui, prepara aí bastante também para as disciplinas de estágio (MONGUILHOTT, 2021, informação verbal).³²

Para as professoras da Educação Física a disciplina de estágio acaba tendo que dar conta de boa parte do processo de preparação dos futuros docentes para atuação no campo escolar:

Eu acrescentaria ao que a Carol já disse, concordando plenamente com ela, que o estágio, até pelo momento em que ele se localiza na formação do futuro professor, um momento de síntese de um lado, de síntese teórico-prática, porque o estudante, o estagiário no caso, vai precisar se valer de todos aqueles conhecimentos que ele reteve ao longo do seu curso para poder selecionar os conteúdos, desenvolver lá na prática pedagógica. E, ao mesmo tempo, o estágio acrescenta novas referências, porque essas questões ligadas mais à organização do ensino, ao como ensinar, é algo que muito estágio que dá conta, a gente percebe por exemplo, as disciplinas de metodologia de ensino, sobretudo no curso de educação física, são disciplinas que não dão conta de preparar os alunos para ensinar. Então são coisas que a gente acaba tendo que fazer no estágio também. Eu diria que de um lado ela é uma síntese do curso, mas ela também acrescenta novos elementos, todos os conhecimentos sobre organização de ensino, organização do trabalho pedagógico, de método de ensino, de colocar o aluno numa situação em que ele é obrigado a selecionar conteúdos, a planejar, a realizar,

³² Informação concedida por Isabel de Oliveira Monguilhott Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

a avaliar o seu trabalho, é algo que é o estágio quem faz! Então, acrescenta novas referências também (MARCASSA, 2021, informação verbal).³³

Até o momento, conseguimos ter uma dimensão de como funcionam os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura na UFSC, e como este momento é importante para a formação desses(as) alunos(as) que atuarão como professores (as) nas instituições de ensino básico.

O estágio deve ser realizado em uma relação constante entre teoria e prática e deve estabelecer uma relação mais profunda com o conjunto das disciplinas ofertadas ao longo do curso.

Nota-se ainda que apesar dos avanços adquiridos ao longo dos anos, as políticas para a formação docente são marcadas por diversas discontinuidades e por precariedades, o que impossibilita uma formação mais consistente.

Um dos momentos que marcam essa discontinuidade na política educacional voltada para a formação docente no país e que é expressão da disputa histórica entre as forças sociais que reivindicam uma educação pública de qualidade, é a publicação da BNC-Formação. O documento visa impor um processo formativo baseado na pedagogia das competências, que se volta para uma formação docente instrumental e empobrecida, que dissocia teoria e prática. Busca-se implementar uma nova política educacional voltada para os interesses das forças hegemônicas do capital e da política tradicional.

Esse dismantelamento, portanto, ocorre com o movimento de primazia da nova BNCC e BNC- Formação, com políticas que tentam atrelar a formação aos ditames da Base Nacional Comum Curricular, suprimindo a autonomia e a construção das IES ao longo dos anos.

No próximo tópico tratarei do estágio no contexto da pandemia do Coronavírus e de como se realizaram os estágios supervisionados docentes durante esse período.

³³ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA

A pandemia apanhou a todos de surpresa no início de 2020. Nessas condições, as burocracias estatais e as administrações das universidades buscaram alternativas para manter o calendário acadêmico e escolar. Na UFSC, após um breve período de paralisação das atividades presenciais, surge como possibilidade a ideia de atividades pedagógicas não presenciais para a continuidade do semestre letivo, o chamado “ensino remoto” torna-se a realidade na universidade e na educação brasileira como um todo. Um modelo que busca referências no já praticado Ensino a Distância - EAD. Entretanto, desenvolve-se com características distintas da modalidade em questão, para muitos, um arremedo forçado do EAD.

Nesse contexto, em 2020 cursei o estágio supervisionado curricular na licenciatura em Ciências Sociais (CSO) na UFSC. Essa experiência fez emergir diversas questões sobre o funcionamento do modelo emergencial na universidade e no interior dos cursos de licenciatura, principalmente relacionadas à formação dos futuros profissionais da educação básica.

Dessa maneira, pretendo tratar brevemente de como foi desenvolvido o estágio supervisionado nas CSO durante o momento pandêmico e como essa experiência foi fundamental para o surgimento das questões levantadas para a compreensão da problemática proposta.

O estágio no curso de CSO (período noturno) em condições regulares, fora do calendário excepcional, é organizado em duas disciplinas: a de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, sempre no 1º semestre letivo do ano, e a de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, sempre no 2º semestre letivo. Isso de tal forma que o estágio ocorra em um ano letivo integral, como já foi assinalado. O Estágio I objetiva uma preparação teórica quanto aos fundamentos pedagógicos do estágio e, ao mesmo tempo, o conhecimento da realidade escolar que vai ser o campo do estágio. Acompanhei, junto com minhas colegas, uma turma do ensino básico nas aulas de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFSC, de Florianópolis - SC, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2020.

Nesse primeiro momento, nosso papel de estagiários é observar a turma, acompanhando o trabalho docente da professora, com intervenção nas aulas apenas em alguns momentos pontuais, como nossa saudação e apresentação pessoal, breve observação sobre alguma parte

do conteúdo durante as aulas e orientação de atividades dos alunos em sala de aula. Ao mesmo tempo, realizamos pesquisas na escola, analisando documentos ali produzidos, entrevistando professores e a direção da escola, aplicando questionário pré-estruturado aos alunos. Tais instrumentos metodológicos propiciaram o conhecimento do campo de estágio e serviram de apoio para elaboração de projeto de ensino a ser desenvolvido no semestre seguinte.

As perguntas direcionadas aos estudantes procuraram levantar suas características pessoais, a fim de compreender a dinâmica da turma para realizar o projeto de ensino direcionado a estes estudantes. Também foram incluídas perguntas que se relacionaram com as características socioeconômicas dos(as) alunos(as), suas condições materiais e culturais para o processo de aprendizagem, questões de compreensão étnico raciais, de gênero e sociabilidade, sempre conectadas com a disciplina, com seus fundamentos teóricos e práticos e o arcabouço metodológico e didático estudados paralelamente na disciplina de Estágio Supervisionado I.

Já durante a disciplina de Estágio II, no segundo semestre letivo de 2020, foi o momento de pôr em prática o projeto de ensino anteriormente elaborado. Nesse sentido, atuei em parceria com minha colega de estágio, buscando praticar o conhecimento adquirido sobre os processos de ensino e aprendizagem. Neste momento, assumimos a regência das aulas de Sociologia no Colégio de Aplicação (CA), de forma remota, em dupla de estagiários(as). Elaboramos as aulas segundo o cronograma dos conteúdos programáticos, desenvolvendo os planos de aula para a totalidade dos conteúdos e para cada aula a ser ministrada durante o trimestre.

Preparamos e ministramos as aulas, dividindo ou intercalando entre a dupla, elaboramos as atividades avaliativas e coordenamos o processo, sempre orientados pela professora regente da disciplina de Sociologia, Dra. Thereza Cristina B. S. Viana,³⁴ e pela professora Dra. Nise Jinkings, da disciplina de estágio na UFSC. Ao final do semestre produzimos um relatório final com tudo o que foi visto, proposto, desenvolvido e aprendido.

Já no contexto da pandemia, na prática do modelo não presencial, esse cronograma foi reajustado, rearranjado, tanto pelo descompasso no calendário letivo, como pela forma de organização do ensino não presencial. Nesse contexto, o segundo momento do estágio, com a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, não teve a continuidade prevista no currículo, de forte integração entre o 1º. e o 2º. semestres letivos. Por necessidades organizativas do ensino remoto no CA e por diferenças no calendário letivo do Colégio e dos

³⁴ Atua como professora de Sociologia no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Santa Catarina..

curso de graduação da UFSC, nosso estágio foi realizado com turmas diferentes das que foram objeto de nossa pesquisa e de acompanhamento de aulas.

A organização do ensino de Sociologia no CA ocorreu de maneira distinta. Foram agrupadas as turmas do ensino médio de um mesmo ano, em uma única aula de 40 minutos semanais. Nossa dupla, ou melhor, nosso quarteto (pois, nessa condição, tivemos que trabalhar com a outra dupla de estágio) trabalhou com 4 turmas do primeiro ano. Dessa maneira, foi ministrada uma aula concomitante por semana para quatro turmas de 1º ano, durante nossa matrícula no Estágio I, totalizando 123 alunos matriculados no primeiro semestre de estágio (semestre letivo 2020-1), e quatro turmas de 1º ano, na segunda parte do estágio, ou Estágio II (semestre letivo 2020-2), com um total de 125 alunos matriculados - que assistiram as aulas de forma simultânea, por meio da plataforma *Moodle*, do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis - SC.

Pode-se afirmar que houve uma fragmentação e uma inversão das ordens entre os dois momentos do estágio, pois, nosso projeto de ensino foi fundamentado para prática docente em um grupo de 4 turmas de 1º ano (lembrando que esse projeto era para ser elaborado apenas para uma turma de nossa escolha, o que não ocorreu), mas, teve continuidade em outras turmas de 1º. ano que ingressaram no período subsequente. Isso porque os calendários acadêmicos da UFSC e do CA não coincidiram naquele contexto.

Em síntese, não acompanhamos uma turma, mas o conjunto de todas as turmas de 1º ano do ensino médio no período matutino, com a oferta de somente uma aula de 40 minutos por semana para a disciplina de Sociologia, por intermédio de videoconferência, pela plataforma *Moodle*.

Para além dos aspectos de composição das turmas e o reduzido tempo de aula, outros elementos me chamaram à atenção em nossa experiência simultânea de aula síncrona, coexistindo uma série de problemas. Um primeiro, de ordem material tecnológica: em muitos dos nossos encontros tivemos problemas de comunicação devido a falha de conexão via internet, problemas na própria plataforma do *Moodle*, e em aparatos tecnológicos que julgo inadequados para plena realização do processo de ensino aprendizagem: como o uso de celular, que limita visualmente à apreensão dos conteúdos apresentados. O uso do celular, por exemplo, dificulta o acesso simultâneo dos participantes e a visualização dos conteúdos em *slides* durante as aulas, tanto por parte dos alunos como de professores e estagiários. A insuficiência da tecnologia impede a comunicação visual e verbal, pois quando tentamos abrir as câmeras de forma simultânea, o sistema não suporta e acaba caindo ou entrando em *Delay*

(atraso no envio de sinal), o que prejudica a comunicação e gera, ao meu entender, um sentimento de frustração coletiva.

Nossa prática de ensino e aprendizagem estava ancorada nos fundamentos e no método da PHC (Pedagogia Histórico Crítica), que defende um caminhar educativo baseado nos processos de ensinar e aprender de forma dialética, por meio do contato com a realidade concreta em que alunos e professores estão inseridos. Busca-se conhecer elementos da realidade que influenciam a vida desses estudantes, tanto regionalmente como em âmbito nacional e mundial. É um método que se propõe ir além das metodologias não críticas e críticas reprodutivistas, muito bem formulado por Dermeval Saviani (2012), que o caracteriza como:

A pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularam à atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favoreceram o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para os efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p. 69 apud SAVIANI, 2012, p.8).

Mesmo nos valendo dessa pedagogia como possibilidade e como inspiração, era notório o desconforto e as incertezas sobre o processo educacional, pois o resultado não pode ser medido com precisão. Não se sabe ao certo os ganhos e avanços que o modelo não presencial pode oferecer na sua totalidade. Mas se sabe que o estágio realizado da maneira que vem sendo desenvolvido por meio do ensino remoto potencializa o quadro de exclusão na sociedade:

No campo formativo de professores, a pandemia abre brechas para ações absurdas como, por exemplo, o estágio curricular remoto. Em estágios assim, o licenciado acompanha, remotamente, o trabalho remoto de um professor da escola básica. Isso é expressão máxima de precarização do processo formativo do professor, seja do ponto de vista pedagógico, seja porque tal prática representa uma exclusão elevada ao quadrado, visto que uma disciplina de estágio remoto já exclui licenciandos, ao passo que aqueles que conseguem acessar este estágio passarão a acompanhar espaços digitais remotos da escola básica que também são excludentes (INSFRAN *et al.*, p.53, 2020).

Mas não foi somente nas Ciências Sociais que esses desconfortos e incertezas aconteceram. A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das disciplinas de estágio curricular da UFSC, dos cursos de Geografia, Educação Física e Letras - Português, constatamos o descontentamento com a experiência de estágio remoto na UFSC durante o período pandêmico. Segundo o professor Aloysio, da disciplina de Geografia, essa experiência do estágio no ensino remoto, foi nas suas palavras “um horror”, como relata em seguida:

Tem um filme que se chama: *Apocalypse Now*, de Coppola, não sei se você já viu? E Coronel Kurtz, tem uma, que em certo momento do filme ele fala “Um horror, um horror!”. O estágio obrigatório de maneira remota é um horror, um horror! Aí eu tive duas experiências: uma que foi logo no início do tal ensino remoto, foi lá em agosto de 2020, e eu já tinha contato com o professor Murilo, da escola de São José, e o pessoal ia fazer em março o estágio 2 no ensino fundamental. Então as aulas na UFSC, na segunda semana de março, em 16 de março, as aulas foram suspensas. Aí quando a gente iniciou em agosto, quando a gente retomou as atividades exatamente nas disciplinas, o que eu pensei, eu já tinha contato com o professor e vou tentar manter os estagiários na mesma escola. Aí entrei em contato com o professor, e ele disse “Não, não tem problema, tá de boa!” Aí tinha nove, doze estagiários, alguma coisa assim. Foi na primeira turma do ensino remoto, remotamente falando. E aí o que aconteceu, o professor tinha turma do 6º ao 9º ano, aí, os estagiários se dividiram entre o 7º e 8º ano, com duas ou três turmas de 7º e 8º ano. Aí, o professor falou “Olha do 6º ao 9º das turmas que eu tenho na escola, eu tenho cerca de 3 a 4 alunos, que têm acesso a internet. “Isso vale não só para a disciplina de geografia, isso vale para a escola inteira!” O professor da escola disse: “Olha, os meus alunos, os nossos alunos, aqui é uma escola pequena, tem duzentos e poucos alunos, eles não têm acesso à internet”. Então, o que a escola desenvolveu: os professores tinham que fazer um material escrito, colocando de duas a três questões, mandavam esse material por e-mail para a escola. A escola imprimia e avisava os pais para virem buscar esse material para os alunos fazerem as atividades. Isso aconteceu depois. Não foi só em São José, Florianópolis também utilizou esse sistema. Só que, os meus estagiários, estavam sob minha responsabilidade. Eles também não tiveram contato com os estudantes. Eles separaram algumas atividades, alguns conteúdos, de acordo com aquilo que o professor indicava: - “Olha! Vocês vão trabalhar tal conteúdo: “Relevo no Brasil”. Eles pegavam uma folhinha e colocavam lá, o que é relevo no Brasil, mapinha e tal. Duas, três questões e encaminharam. Não podia ser colorido! Tinha que ser em preto e branco, porque não tinham dinheiro para pagar xerox colorido. O professor, estava muito frustrado com essa situação, e os estagiários também estavam frustrados por não ter esse contato com os estudantes no ensino fundamental por que eles eram do período matutino. No semestre anterior, no final de 2019, eles tinham feito estágio presencial numa escola. Eles deram aula. Dez, doze aulas cada um.

Só que entrou 2020, e eles não tiveram esse contato (JÚNIOR, 2021, informação verbal).³⁵

Se nas Ciências Sociais a situação era preocupante, na Geografia, nesse primeiro momento, beirava à catástrofe. Não existia contato entre os estudantes do ensino básico e os estagiários em formação. Aliás, não existiu contato algum entre esses estudantes e qualquer profissional capacitado que pudesse orientá-los nas atividades propostas. As tarefas eram produzidas pelos estagiários que remetiam à escola. Em seguida, um membro da família do estudante retirava a tarefa na escola, para que esse estudante a fizesse em casa. Muitas vezes, ou, na maioria das vezes, são os familiares dos estudantes que ajudam nas tarefas escolares.

Essa experiência denota muito o que pode ocorrer com a grande maioria das escolas públicas, com o avanço do ensino digital em detrimento do presencial, principalmente as das regiões periféricas e isoladas. A realidade da falta do acesso aos meios digitais já é mensurada no país: cerca de “[...] 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia. [...] 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet” (AGÊNCIA SENADO, 2020 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.37).

Se por um lado as condições de realização do estágio docente nesse contexto são quase inexistentes, por outro, quando oferecidas por meio das Plataformas Digitais, elas ainda não são suficientes para a plena realização dessa experiência formativa que deve ser teórica e prática. Na Educação Física, que quase sempre teve como campo para o estágio uma escola pública da rede estadual, a inexistência de coordenação entre as plataformas da UFSC *Moodle* e o *Clasroom* adotada pelo Estado, seguida da falta de acesso às tecnologias e suas precariedades, revelou uma série de problemas enfrentados pelo curso na disciplina de estágio. O que, segundo a professora Luciana Pedrosa Marcassa, da Educação Física, revela-se como uma desconsideração com a disciplina:

É, a Carol já falou que isso não foi considerado de fato. A gente tem uma série de problemas que decorrem justamente dessa desconsideração, que nós estamos usando os recursos privados. Então, depende muito dos pacotes de internet que cada um de nós temos. Ocorre com frequência, tanto para professores, como para os alunos... as conexões são interrompidas, o *Moodle* por exemplo: quando você usa o recurso do *Moodle* que cria lá as salas virtuais, é um programa bastante carregado, bastante pesado no uso de

³⁵ Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021.

dados, então sobrecarrega as redes e, dependendo do pacote de internet que você tem, não suporta. Assim, para as aulas síncronas, fora o material bibliográfico, a Biblioteca da UFSC está disponibilizando livros aos professores, desde que você agende o momento de ir lá buscar, mas para os estudantes não. Assim, às vezes a gente se apoia em materiais que nós temos, não são digitais, são livros clássicos da área. Muitas vezes a gente é obrigada a fazer uma digitalização caseira, quando a gente tem o scanner em casa. Tem sido feito muito dessa maneira, com os recursos pessoais e com as possibilidades de cada um, mas com enormes dificuldades (MARCASSA, 2021, informação verbal).³⁶

Sobre os instrumentos digitais utilizados para a realização das aulas, tanto no campo de estágio, como nas aulas da disciplina de estágio, as professoras relatam o uso de outros meios digitais para realização das aulas:

Isso, a gente tem feito assim, a gente tem um encontro síncrono por semana, são 14 créditos. A gente tem um encontro síncrono por semana que não passa de 3 horas, porque ninguém aguenta ficar mais de 3 horas na sala de bate-papo virtual em uma videoconferência. A gente tem algumas tarefas que são postadas lá no *Moodle*, posta via e-mail também porque nem sempre é só pelo *Moodle*, então a gente usa também outros mecanismos de comunicação, outros recursos e outras tarefas que são propostas ao longo da semana para os estudantes realizarem em casa: leitura de texto, fichamentos, análise de aulas, análise das aulas que os professores propõem para os alunos da escola, análise de episódios de ensino, enfim... vídeos, filmes, várias outras coisas que a gente vai recorrendo para ajudar nesse processo de formação (MARCASSA, 2021, informação verbal).³⁷

Ao perguntar sobre a comparação entre a plataforma do *Moodle* e a plataforma do Estado, a professora relata que nem ela e seus alunos (as) estagiários (as) têm acesso à plataforma do Estado:

Nós não temos acesso à plataforma do Estado, nem sei como ela funciona, não temos acesso a ela. Os estagiários não, também não... Na UFSC, nem nossos professores supervisores, nem os estagiários têm acesso, os únicos que têm acesso à plataforma são os professores da escola e os alunos da escola! (MARCASSA, 2021, informação verbal).³⁸

³⁶ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

³⁷ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

³⁸ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

Como bem relatado pela professora, os problemas no modelo não presencial são diversos. Vão desde a utilização das plataformas que, por vezes, não contribuem com o objetivo mínimo de fazer a comunicação entre os envolvidos nas aulas, assim como a falta de acesso dos professores e alunos às plataformas do Estado. Além disso, as professoras e alunos(as) da disciplina de estágio têm que elaborar os materiais didáticos que sejam adequados ao momento síncrono e assíncrono, com os recursos próprios.

O ensino remoto, apesar de não ser a maneira mais apropriada para a situação de pandemia deveria, no entanto, levar em consideração “o acesso ao ambiente virtual por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p.38).

Mesmo quando essas condições são oferecidas, os processos de ensino e aprendizagem ainda podem ser comprometidos. E quando falamos de estágio docente realizado por meio de atividades pedagógicas não presenciais, fica evidente a contradição existente entre a finalidade educativa dessa disciplina e as atividades efetivamente realizadas. De acordo com a Resolução Normativa 61/2019/CGRAD, que regulamenta os estágios docentes supervisionados na UFSC, eles devem ser orientados pelos princípios pedagógicos a seguir:

- I - relação indissociável entre teoria e prática;
- II - relação entre ensino, pesquisa e extensão;
- III - articulação crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem;
- IV - processo articulado e sistemático de orientação, acompanhamento e avaliação das aprendizagens da docência;
- V - relação formativa entre professor orientador (instituição proponente), professor supervisor (instituição concedente) e estagiários, em contextos educativos. (UFSC, 2019, P.1-2).

Tais princípios, como revelou a pesquisa realizada e minha própria experiência como estagiário, não se realizaram plenamente nos estágios docentes ocorridos na condição de atividades pedagógicas não presenciais.

Na modalidade Ensino a Distância - EAD, da UFSC, no curso de Letras - Português, antes da pandemia, as aulas de estágio eram realizadas de maneira presencial. Os estudantes eram acompanhados por tutores nas sete cidades polos em que a universidade disponibiliza o EAD em Santa Catarina. Entretanto, o momento pandêmico levou o estágio dessa modalidade

ao mesmo formato das aulas à distância, conforme relatado pela professora Isabel de Oliveira Monguilhott:

Eu estava na gestão do Departamento, eu era subchefe do Departamento até o mês passado. E participei de todo o movimento de construção desse ensino remoto, mas para o ensino à distância nós não tivemos nenhum respaldo, nós tivemos que pensar o que nós iríamos fazer. Então ele não parou, não houve a suspensão do ensino para a gente se organizar para dar condições aos estudantes, porque já havia o pressuposto de que os estudantes tinham que lidar com a situação, já que eles eram alunos do ensino à distância. Só que para o estágio era uma situação bastante complexa, porque o estágio dava-se de modo presencial. Então as aulas foram suspensas. Nós não sabemos até quando as aulas iriam ser suspensas, em princípio nós tínhamos a esperança que em alguns meses retornaríamos. Enfim, a gente teve que ir repensando as atividades do estágio, porque o primeiro estágio era observação nas escolas, esses alunos iam para escola. Nós tínhamos selecionado os tutores de estágio, porque nós tínhamos a figura dos tutores de estágio, que é aquele que vai acompanhar presencialmente os alunos nas escolas, é aquele que vai supervisionar. Então, eles exercem o nosso papel aqui no presencial como professoras orientadoras. Esses tutores de estágios teriam que acompanhar e a gente tinha que ir na verdade reorganizando, repensando atividades, enfim... No fim, a gente fez a articulação com as escolas, mesmo que as redes não estivessem recebendo estagiários naquele momento (MONGUILHOTT, 2021, informação verbal).³⁹

A maioria dos estágios realizados durante a pandemia na UFSC teve como campo de atuação o Colégio de Aplicação (CA), vinculado à universidade. Primeiro, por já dispor de uma plataforma em que as aulas pudessem ser realizadas via “Plataforma *Moodle*” e a relação que esta estabelece entre os estagiários(as), professores(as), alunos(as) e professores das disciplinas de estágio supervisionado: uma relação mútua através da plataforma. Uma segunda questão, refere-se à impossibilidade de se realizar os estágios nas escolas municipais e estaduais em um primeiro momento, por falta de acesso e entrosamento entre as redes digitais ou mesmo pela ausência delas. Outro fator para a adoção do CA como campo de estágio preferencial, aconteceu devido à orientação por parte da Secretaria Estadual de Educação de SC em não aceitar os estágios durante a pandemia nas instituições sob sua tutela. Isso ocorreu logo no retorno das aulas na segunda metade de 2020, conforme a circular da Secretaria do Estado da Educação - SED⁴⁰.

³⁹ Informação concedida por Isabel de Oliveira Monguilhott Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021.

⁴⁰ Secretaria de Estado da Educação (SED) comunica que, no atual contexto, a rede estadual de ensino não reúne as condições técnicas necessárias para a oferta do Estágio Curricular Obrigatório para os alunos dos

Entretanto, a realização dos estágios por intermédio das plataformas digitais na UFSC também não se mostrava satisfatória. Mesmo dispondo de parcerias com as corporações privadas *Google* e *Microsoft* com pacotes de programas disponíveis para os estudantes do colégio e da graduação da universidade, a realidade ainda era preocupante diante da complexidade que o ensino à distância demanda.

Por um lado, a tecnologia demonstrou ser pouco eficiente. Os recursos tecnológicos oferecidos não deram conta da demanda. *Delay*, falhas e sobrecarga no sistema eram constantes nas aulas virtuais. Os recursos privados também eram um problema. Muitos alunos(as) possuíam apenas o celular como ferramenta. Além de tudo, não era possível saber se o espaço na residência desses estudantes era ideal para a realização dos estudos e do acompanhamento das aulas.

Entretanto, ainda que os meios tecnológicos fornecidos fossem eficientes e suficientes para que o conjunto dos docentes e discentes envolvidos pudessem desenvolver as atividades do processo de ensino e aprendizagem, ainda assim não temos a garantia de uma educação que cumpra seu papel de formar seres críticos e transformadores da realidade social. Devemos lembrar que educação na forma presencial, feita no chão da escola, não é parâmetro desejável para efeitos de comparação. A educação sempre esteve em constante disputa, e o modelo que predomina atende os interesses das classes dominantes de nosso sistema social.

Pensar que os meios tecnológicos possam cumprir um papel revolucionário no sistema educacional é a mais insana distopia que estaríamos fadados a encarar. Um cenário em que a educação oferecida se daria exclusivamente por instrumentos tecnológicos esvaziaria de sentido não só o trabalho docente, mas o que ainda resta de potência transformadora na educação. A “Revolução Tecnológica”, que muitos anunciam,⁴¹ na essência não está longe do que foi a Revolução Industrial e seu caráter perverso de exploração e desumanização por parte do capital. Para Lalo Watanabe Minto esse processo de esvaziamento é acompanhado do deslocamento do valor de uso do saber:

Assim, a expansão das formas de substituição tecnológica na docência, seja na educação básica, seja na superior, tem como mudança material concreta o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. Em linguagem marxiana, poder-se-ia dizer que o valor de uso do trabalho docente vai perdendo sua centralidade, deslocado para um mecanismo mais amplo,

cursos de graduação em Pedagogia e/ou Licenciaturas, importante instrumento de aprendizagem dos cursistas de ensino superior que atuarão no Magistério e, portanto, não disponibilizará campo de estágio para esses alunos durante a vigência do atual regime especial de atividades escolares não presenciais adotado pela SED (2020).

⁴¹ ZIVIANI, Nívio. A Quarta Revolução Tecnológica. **Fonte:** Computação Cognitiva e Humanização das Máquinas, Belo Horizonte, n. 17, p. 6-12, jun. 2017.

coordenado e coletivo, mas controlado pela sua forma. Quanto mais heterônomo é esse trabalho, do ponto de vista do indivíduo que trabalha, maior é a possibilidade de sua substituição; ou, se preferirmos, a heteronomia crescente da docência é a porta de entrada para sua superfluidade e, neste caso, para a incorporação crescente de tecnologias. Por isso, o esvaziamento do trabalho docente é um processo concomitante à tendência de substituição por máquinas/tecnologias na educação (MINTO, 2021, P. 147).

A preparação dos professores regentes, dos coordenadores pedagógicos e demais membros do corpo docente do CA também se figura um aspecto importante para pensarmos o ensino remoto. Segundo professores do colégio, a formação é vista [...] “num sentido mais amplo, que incorpora as dimensões técnica, ética, estética, política e pedagógica.” Levando em consideração essa compreensão, [...] “a formação docente de forma não presencial para uma atuação em um ensino também não presencial apresenta-se com duplo desafio: o fato de ambos acontecerem remotamente e em uma situação de isolamento social” (VIANA *et al.*, 2020, p.34).

Ao mesmo tempo, consideramos necessário pensar no papel das tecnologias digitais, uma vez que estas vão, a cada dia, reconfigurando as relações sociais e consolidando cada vez mais o que ficou conhecido como cultura digital. Cabe considerar que o acesso à tecnologia é condição fundamental, porém, não suficiente para que o ensino não presencial aconteça. Além do acesso, e de forma concomitante, precisamos de mudanças no contexto escolar virtual, nas condições de trabalho para os professores, nas condições de um espaço adequado nas residências dos estudantes e na instrumentalização das famílias para mediar o que for necessário. Ainda, e de forma muito intensa, faz-se necessário que haja programas de formação para os professores e professoras (VIANA *et al.*, 2020, p.34).

Nessas condições, o Colégio de Aplicação passa a realizar curso de formação para os profissionais da instituição através da plataforma *Moodle* antes da retomada das aulas. Os primeiros encontros ocorreram de maneira síncrona por intermédio de *lives* temáticas: “Formação crítica na educação não presencial”, “Conteúdos e currículos em tempos de Pandemia” e “Planejamento pedagógico no ensino não presencial” (VIANA *et al.*, 2020, p.38 - 39).

Na sequência, foram criadas “[...] sessões de *Task Analysis* com o 2º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais”. Essas sessões visavam à construção de propostas para o ensino. “Ao longo do desenvolvimento dessa etapa de criação coletiva dos planejamentos com TIC, que começou junto às professoras e professores dos Anos Iniciais” observou-se que “as demandas e necessidades dos docentes, neste momento, eram diferentes da proposta de formação

construída pela equipe”. Entretanto, ocorreu um “estranhamento e a resistência da proposta de planejamento colaborativo, fez-se necessário repensarmos como seguir com a formação em toda a escola, atendendo às demandas emergenciais que os profissionais nos apresentavam” (VIANA *et al.*, 2020, p.39).

Se os princípios teóricos da formação para o ensino não presencial defendem a necessidade de pensar a integração de tecnologias sempre a serviço de uma intencionalidade pedagógica previamente definida, a realidade apresentada nos conduzia a um caminho diferente. A formação, neste momento, precisava começar com o domínio dos recursos e tecnologias digitais, para posteriormente ser possível pensar nas possibilidades pedagógicas da integração dos recursos. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que se realizava a adaptação da metodologia da formação docente através das práticas colaborativas de criação de propostas para a integração de tecnologias, foi intensificada a oferta de oficinas práticas (de Moodle, Webconferência, Recursos Digitais de Aprendizagem, Produção de Audiovisual) e acompanhamento pedagógico aos profissionais interessados (VIANA *et al.*, 2020, p.40).

Entre o mês de maio e julho de 2020, a escola desenvolveu e preparou o modelo que seria aplicado aos estudantes. Efetuou-se também o levantamento sobre as condições que as famílias dos alunos(as) e os funcionários do colégio possuíam para a realização das aulas no formato online (VIANA *et al.*, 2020).

Foram elaborados ofícios, normativas e diretrizes para o ensino não presencial e toda essa documentação é resultado de um amplo debate entre disciplinas, segmentos, reuniões gerais e Colegiado Delegado, além da participação de representantes das famílias e dos estudantes que compõe a diretoria do Grêmio do Colégio de Aplicação (GECA) (VIANA *et al.*, 2020, p.40).

Considerando uma série de diretrizes para as atividades não presenciais, a escola apresenta a proposta para a realização das aulas nesse modelo, levando em consideração os eixos que orientam o desenvolvimento das atividades.

Tendo em vista a promoção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, a proposta de reorganização do calendário escolar de 2020 para o período de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) do Colégio de Aplicação, debatida coletivamente e aprovada em instâncias colegiadas, apresentou como eixos norteadores o desenvolvimento integral da criança e do adolescente; a necessidade de um diálogo entre família e escola; a promoção de ações que evitem a evasão escolar e retrocessos na aprendizagem; um planejamento de estratégias pedagógicas que contemplem todas as crianças e adolescentes, buscando, quando possível, a interdisciplinaridade; a organização de propostas que levem em consideração as questões socioemocionais e as distintas realidades das crianças e

adolescentes; a inclusão e acessibilidade de todos/as estudantes, o princípio da construção coletiva e o uso crítico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) (VIANA *et al.*, 2020, p.41).

A organização inicial acontece da seguinte maneira: para os anos iniciais de 1º a 4º série foi elaborado material impresso e aos poucos migrando para o ensino digital. Já a plataforma *Moodle*, passa a ser utilizada como ferramenta para o ensino a partir do 5º ano no colégio. Nos anos finais a reflexão foi no sentido de minimizar os “[...] impactos físicos, mentais e emocionais relativos ao tempo de exposição às tecnologias digitais visando à diminuição do período em que os estudantes ficariam frente às telas”. Dessa forma, limitou-se o tempo de aula com os dispositivos, realizando-se outras atividades assíncronas e inter/transdisciplinares para o complemento da carga horária estabelecida (VIANA *et al.*, 2020, p.42).

Essa foi a realidade oferecida para as disciplinas de estágio no Colégio Aplicação, com condições mínimas para sua realização. Todavia, o processo somente pode ser avaliado com o desenvolvimento das atividades durante o calendário escolar e acadêmico excepcionais. Como já apontado anteriormente, um dos maiores problemas que essa experiência demonstrou foi de ordem tecnológica. É difícil relatar uma experiência em que não tenha acontecido algum problema do gênero. Outros problemas que a pesquisa realizada durante o estágio revelou estão relacionados a questões sociais, econômicas e de saúde, que dificultaram - e em certa medida impediram - a participação de estudantes nas aulas remotas.

Nas aulas do professor Aloysio, durante o ano de 2021, agora tendo como campo de estágio o CA, tanto no campo como nas aulas síncronas da disciplina de estágio supervisionado de Geografia, dificuldades de ordem tecnológica eram constantes no desenvolvimento da disciplina, como bem observado em seu relato:

Em todas as aulas! No caso, quando eles fizeram no Aplicação, eram nove estagiários. Nós dividimos em três turmas diferentes: duas de oitavo ano e uma de primeiro ano de ensino médio. Era 8º ano - D, e 8º ano - C. Eu acompanhava as duas. Então, sempre um dos três estava com problema na internet, "- Minha internet não tá boa" ou, "- Minha internet caiu". A mesma coisa, no primeiro ano do ensino médio. Isso é uma coisa que foge ao nosso controle. Agora, no caso dessa turma especificamente, mesmo quando um dos três tinha algum problema com a internet, os outros dois continuavam no mesmo ritmo. Ter caído a conexão, por exemplo, não foi um impeditivo para dar sequência naquela aula. Aula, aqui, entre parênteses. Então, foi um problema? Foi. Mas ele não foi um problema incontornável. É diferente, nós dois aqui, por exemplo. Ou, quando o professor está sozinho e a conexão do professor cai. Aí, não tem o que fazer! Aconteceu comigo essa semana. Na

terça-feira, eu estava dando aula. Conversando com os estagiários. De repente, meu computador ficou totalmente preto. Aí, não consegui. E todos os botões eu apertei. O que eu fiz: tirei a bateria do *laptop* e coloquei de novo. Liguei o computador e acessei a sala. “Me desculpem, mas meu computador sabe lá porque resolveu travar!” (Falou para a turma). Aqui em casa, eu tenho a *banda larga*. Já aconteceu de ficar ruim, mas não com tanta frequência. Agora, tem muito estudante que assiste às aulas pelo celular, pelo 3G, pelo 4G e tal... Aí não dá para acompanhar muita coisa pelo celular. Agora, se cai a conexão do estudante, ele pega o conteúdo com algum colega ou ele entra em alguma sala. O problema é quando está do lado do professor. O estudante tem que procurar saber como vai resolver, saber o que aconteceu, como vai resolver e tal. Agora, pelo lado dos estudantes, é mais tranquilo nesse aspecto (JÚNIOR, 2021, informação verbal).⁴²

Assim também ocorreu no estágio da licenciatura em Letras - Português. Segundo a professora Maria, panes no sistema ocorrem principalmente pelo excesso de pessoas conectadas simultaneamente:

Eu tinha trocado o equipamento e a internet um pouquinho antes da pandemia, por um outro trabalho que eu fiz. Então, eu tinha trocado um pouco antes. Com relação à plataforma, nós utilizamos o *Moodle*, se não me falha a memória. Eu acho que a professora Fernanda teve um problema uma única vez. Foi na primeira semana que a UFSC voltou. Eu acho que muita gente marcou aula para segunda de manhã. E a aula dela era na segunda de manhã. E aí, a aula dela deu uma pequena pane. Tem uma questão que a professora Isabel coloca, dos alunos não aparecerem. Os estagiários sim, nos encontros que eu tive com os estagiários, o grupo é pequeno, aí, deu tudo certo. Mas, com os alunos da escola não. Inclusive, com os alunos da escola nem a gente segurava a câmera ligada, porque eram muitos conectados ao mesmo tempo. Entre os estagiários e a professora dava em média de uma a 100 pessoas mais ou menos, um pouco mais. A gente ficava com a câmera desligada, e só a professora com a câmera ligada. Para as atividades se mostrou bastante interessante o *Moodle*. E foi uma opção da professora Fernanda, justamente para evitar outros problemas como o acesso de pessoas que não eram da disciplina. De modo que só quem era matriculado acessava a sala (HENTZ, 2021, informação verbal).⁴³

A sobrecarga de trabalho que o ensino remoto gerou nos profissionais da educação é outro ponto importante de se ressaltar. A situação não foi diferente na UFSC e no CA. No colégio, por exemplo, essa sobrecarga fica evidente quando é feita a análise dos questionários realizados pelo CA junto aos professores e professoras da instituição, sobre as condições de

⁴² Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021.

⁴³ Informação concedida por Maria Izabel de Bortoli Hentz Professora de Letras- Português da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino em agosto de 2021.

trabalho durante a pandemia. Segundo Viana (*et al.*, 2020, p.43-44) “a despeito das especificidades dos segmentos, nos três, um ponto em comum logo se percebeu nos questionários respondidos: os docentes, em sua maioria, consideraram-se sobrecarregados no formato das atividades não presenciais”. Isso porque, “de modo semelhante ao apontado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em abril/maio, em nível nacional, professores perceberam que a demanda de planejamento e comunicação na condição online ultrapassa, muitas vezes, o horário de trabalho estabelecido”.

De acordo com Viana (*et al.*, 2020, p. 44), “se a condição online por si só facilmente torna fluido os limites de tempo, em um contexto em que os profissionais se encontram em distanciamento social, em suas casas, o ambiente profissional (con)funde-se ao familiar e doméstico”.

Essa sobrecarga de trabalho acontece de maneira distinta em cada segmento do ensino básico no CA. A construção da autonomia infantil nos Anos Iniciais demanda o dobro da capacidade de trabalho que antes era realizada na forma presencial. Já a dificuldade relatada para os Anos Finais e o Ensino Médio encontra-se na sobrecarga devido à adequação e os ajustes do modelo presencial para o remoto, afirma Viana (*et al.*, 2020, p. 44 - 45). O autor complementa no artigo dizendo que “nos três segmentos, foi apresentada a dificuldade em dosar a quantidade de tempo no planejamento, na pesquisa, na adaptação dos materiais e correção das atividades” e conclui destacando “a falta de tempo para se dedicar aos cursos de formação que estavam sendo oferecidos durante esse período”.

O ensino não presencial não pode ser compreendido como uma simples transposição dos conteúdos trabalhados presencialmente para as plataformas virtuais. Readequar o plano de ensino, fazer os recortes necessários dos conteúdos da disciplina, adaptar a metodologia e flexibilizar prazos de entrega de trabalhos e avaliações também foi uma das demandas observadas nas respostas dos professores dos três segmentos do CA (VIANA *et al.*, 2020, p.45).

Muitas vezes, professoras e professores, na busca de cumprir com todas as tarefas que o ensino remoto demanda, acabam se sobrecarregando de trabalho. Atendimentos aos estudantes fogem do horário convencional das aulas, os salários não se equiparam ao tempo extra de atividades frente ao computador, o ambiente doméstico privado - que na maioria das vezes é o conforto dos profissionais da educação e a fuga do cotidiano de trabalho - confunde-se com o ambiente profissional. Sobre isso, em Insfran (2020) comentam:

Ensino remoto não é ensino. E, na tentativa de fazer parecer que é, temos, na prática, a sobrecarga de trabalho para os professores que tiveram que adaptar suas práticas para tornar esse simulador o mais próximo do real possível, trabalhando mais de 16 horas por dia, muitas vezes com salários reduzidos. Professores exaustos, tentando manter crianças na frente da tela do computador ou da Tv e, ao mesmo tempo, tiveram que dar conta da aula de seus filhos, além de, numa sociedade capitalista patriarcal, cuidar dos afazeres domésticos, sendo esses, quase sempre, tarefa feminina (INSFRAN *et al.*, p.43, 2020).

Saviani e Galvão (2021) argumentam que as tecnologias, que deveriam servir à humanidade, no sentido de reduzir e facilitar o trabalho, acabam por não cumprir suas proposições iniciais, devido à “apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho”.

Essas tecnologias passam a operar por meio da lógica de reprodução do sistema capitalista, como uma extensão do ser humano para exploração da força de trabalho. Complementa Saviani e Galvão (2021, p. 39) que “[...] de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converte em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão”.

Foi isso que aconteceu na revolução industrial, com a introdução da maquinaria, que levou os trabalhadores a destruírem as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas, que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora, com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno que vem sendo chamado de “uberização” do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, P.39).

Para além da sobrecarga no trabalho, outro fator vem incomodando os professores(as) regentes do CA, de acordo com Viana (*et al.*, 2020, p.46): “o distanciamento gerado nesse formato não presencial tem sido um constante incômodo aos docentes desses segmentos que sentem falta do encontro, do “olho-no-olho”, da comunicação não verbal que acontece na sala de aula também.” Isso já foi apontado pelos professores (as) das disciplinas de estágios, mas é algo recorrente para todos (as) envolvidos com o ensino a distância, conforme salientou Viana (2020, p.46): “ver o nome dos estudantes presentes na *webconferência* sem muitas vezes ter qualquer retorno deles – seja através do chat ou câmera – deixa o momento síncrono com um certo gosto amargo de frustração”.

A partir desses relatos, podemos pensar que o ensino, via atividades remotas, não é a forma mais adequada para o processo de ensino e aprendizagem, visto que a experiência dos docentes e discentes diante desse formato evidencia suas incongruências e falhas no processo formativo. No entanto, vale destacar que sua aplicação teve momento oportuno para grupos de capitais e frações de classes que vêm orquestrando a implementação de um sistema digital de ensino, sendo que a crise sanitária causada pelo coronavírus, se apresentou como oportuna para o ensaio desse projeto.

Nessas condições, as aulas foram suspensas e a forma encontrada para retomada do calendário escolar e acadêmico, foi a realização das aulas por intermédio de atividades pedagógicas à distância, o popular “ensino remoto”. Apesar de coexistir uma série de problemas nesse modelo educacional, diante do impasse da pandemia, este formato se apresentou como única possibilidade viável oferecida para continuidade do processo de ensino aprendizagem, como evidência as palavras abaixo do professor Aloysio:

Na época, que se discutiu se deveria ou não ter estágio obrigatório de modo virtual, nós, professores do MEN, ficamos com muitas dúvidas. Por outro lado, a questão era: se a gente não oferecer ou se não procurar o estágio obrigatório, como vai fazer com esses estudantes de oitavo ou nono ano. Alguns faltavam um semestre ou dois semestres para se formar. Não se vislumbra, como não se vislumbra hoje, o final da pandemia, a retomada das aulas presenciais na universidade. Então a gente ficou num dilema, o estágio obrigatório de modo virtual evidentemente tem muitos limites. A gente sabe que não vai ser adequado. Mas é uma possibilidade mínima, que seja, dos estudantes terem contato com o ambiente escolar mesmo que virtualmente. Então, o dilema maior, eu acho que, era esse exatamente: a gente sabia que o estágio remoto tem muitos limites, mais limites do que possibilidades, por outro lado, a gente sabe também que não seria muito justo segurar esses estudantes por um período indeterminado (JÚNIOR, 2021, informação verbal).⁴⁴

O dilema relatado pelo professor, esteve presente na realidade da maioria das instituições de ensino básico e superior no país. Por um lado, existia a preocupação com a descontinuidade das atividades de ensino e os prejuízos que essa lacuna poderia causar para os indivíduos e a sociedade brasileira. Por uma outra ótica, com a perspectiva da implementação do ensino remoto, uma série de dúvidas e preocupações pesavam sobre a educação no país.

⁴⁴ Informação concedida pelo Professor Aloysio Martins de Araújo Júnior professor do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, responsável pela disciplina de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Geografia da UFSC em julho de 2021.

Muitas dessas preocupações tornaram-se realidades com a implementação do ensino remoto ao longo do período em que as atividades foram desenvolvidas, como bem relatado anteriormente neste trabalho. Com o estágio a situação não foi diferente, como visto, foi ainda mais perversa, e não cumpriu de maneira satisfatória o objetivo de formar professores preparados para lidar com a sala de aula.

De maneira geral, o estágio no formato não presencial ofertado por meio de instrumentos digitais, não oferece segurança para a plena realização do ensino. As limitações são das mais diversas e os saldos não podem ser mensurados a curto prazo. Essa decisão não considerou uma gama de fatores importantes para a sustentação necessária do processo de conhecimento.

Para entender a complexidade que a formação docente demanda e a importância da realização do estágio no formato presencial, é imprescindível e importante que o conhecimento passe pela “tríade forma-conteúdo-destinatário e se imponha como exigência primeira no planejamento de ensino”. Cada elemento dessa tríade é indissociável para o pleno processo de ensino-educação Martins (2013, p. 297 apud Saviani e Galvão, 2021).

Dessa maneira, Saviani e Galvão (2021) falam do "**destinatário**", como o indivíduo que recebe o conhecimento. Esse conhecimento tem como finalidade a formação desse indivíduo para fazer parte do todo social tornando-se o ser humanizado. E esse conhecimento é fundamental para que esse indivíduo realize sua existência por meio do trabalho, que é a atividade primordial para a humanização dos seres humanos. A escola é o espaço de excelência para o desenvolvimento dos saberes destinados aos seres humanos. E complementam:

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2011, p. 17 apud SAVIANI; GALVÃO, p.40).

Segundo os autores citados, o conteúdo é outra parte importante da tríade para o desenvolvimento do saber humano. Esses conteúdos são “elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de clássicos definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano”. E sobre a importância desses conteúdos nos desenvolvimentos dos alunos, os autores argumentam que:

Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 91 apud SAVIANI; GALVÃO, p.40,).

Na observação que os autores mencionados fazem dos conteúdos clássicos, salientam que a escola deve garantir sua aplicação assim como a diversidade cultural dos conteúdos, dessa maneira, superando a ideia de que os conteúdos clássicos são meramente de ordem burguesa ou ainda algo que desconsidere o multiculturalismo.

O desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades depende da grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos, razão pela qual defendemos uma escola que se constitua como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258 apud SAVIANI; GALVÃO, p.41).

Depois de abordar os dois primeiros elementos do “**destinatário e conteúdo**” chegamos a “**forma**”. Segundo Saviani (2011, *apud* Saviani e Galvão 2021), é preciso organizar os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos.

Levando em consideração a realidade brasileira, a “**forma**” da rede de ensino nacional, na grande maioria de nossas instituições públicas, carece de um conjunto diverso de recursos físicos e humanos. E se deve levar em consideração que os recursos pedagógicos das disciplinas são diferentes para proporcionar o ensino. A matemática, por exemplo, requer outros métodos e procedimentos do que a filosofia emprega. E os métodos a serem adotados sempre são previamente definidos e tem como objetivo atingir determinado fim, que pode estar implicado em diversas razões para esse mesmo fim. De acordo com Saviani e Galvão (2021): “[...] não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o que determina a escolha do método e dos procedimentos” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 20 apud SAVIANI; GALVÃO, p.41).

Diante disso chegamos ao ensino remoto, sabendo que cada disciplina requer diferentes

métodos e procedimentos. É difícil pensar que esse modelo possa de alguma maneira ser suficiente para a educação.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.42).

Nesta perspectiva, é preciso salientar conforme os autores citados “[...] que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas”. E essas pendências, ainda segundo eles, “[...] precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar”.

Segundo Vigotski (2010, p. 114, grifos nossos): Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010, p. 114 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Saviani e Galvão (2021, p. 42) comentam que há uma sobrecarga de trabalho e um desequilíbrio em relação aos resultados alcançados. Esse desequilíbrio afeta as condições de educação, pois, “no ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. [...] Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc”.

Esse desequilíbrio que afeta o ensino aprendizagem, trazido pelos autores para nossa discussão, é verificado na realidade objetiva dos professores e professoras das disciplinas de estágio da UFSC, sendo que o ensino remoto demonstrou ser pouco satisfatório como

elemento de transposição das aulas, de presenciais para o modelo digital.

Foi uma decisão que não considerou um bocado de condições para que isso se realizasse. Tanto as condições mais operacionais, quanto de nós professores, como dos estudantes. Então, os instrumentos de trabalho são privados, e que estão sendo utilizados para realizar as atividades docentes. Os instrumentos de estudos dos estudantes são assim. Outro elemento a ser destacado é que em nenhum momento de fato se considerou, parece, as condições que a pandemia desdobrou na vida de professores e estudantes, com essa decisão. O que se considerou foi não podermos nos encontrar presencialmente, portanto, vamos transpor para forma remota, esse é um outro elemento. E as decisões foram movidas pelo dever burocrático, para dar conta dos semestres do calendário das formações. E não tem, acho que isso é uma questão central para nós, nem uma resposta de fato em relação à formação dos estudantes. É uma posição geral que compartilhamos: esse formato adotado reduz em muito a possibilidade de formação de fato dos estudantes nas diferentes disciplinas. Então veja que a gente está no semestre que tem uma redução de semanas, inclusive. Aquilo que é programado, reduz para 16 horas, mas dentro dessas 16, aquela carga horária da disciplina já está reduzida pela metade, provavelmente, ou um pouco menos. Não tem condições de fato daquela formação plena, programada. Mas também não tem uma resposta da instituição sobre isso. "Então tá tudo certo, tá validado." Então esse é o aspecto mais geral, e se desdobra no estágio de uma maneira expressiva (NASCIMENTO, 2021, informação verbal).⁴⁵

A professora Luciana complementa a fala da professora Carol, apontando que as atividades nos planos de ensino são desenvolvidas, mas quando transpostas para a realidade de ensino, fica muito difícil desenvolvê-las de forma não presencial.

A Carol já deu o gancho aqui para começar falando como isso acontece no estágio. O que aconteceu e continua acontecendo é que o estágio nessa modalidade remota é uma transposição do presencial com muitas lacunas e muitas ausências. Porque a gente não consegue realizar no estágio virtual aquilo que é essencial do estágio, que é ação-reflexão-ação, a realização daqueles planos de ensino que a gente até consegue fazer nesse modo virtual, mas a gente não consegue desenvolvê-los. Então a gente não tem elementos, nem de avaliação do alcance ou não dos objetivos, sejam eles objetivos de ensino ou sejam eles objetivos de aprendizagem. A gente não consegue realizar, a gente trabalha com situações muito hipotéticas da própria realidade da escola. Os alunos conhecem por meio de textos... por meio de outros estudos, seja sobre a escola, seja sobre o segmento sobre o qual a gente está pensando em propor as tarefas, a proposta de ensino, crianças, adolescentes, por exemplo, né. Todas muitas situações hipotéticas. E o que a gente tenta fazer nessa transposição é um trabalho mais de fundamentação teórica, e de instrumentalização didático-pedagógica. A gente consegue fazer algumas discussões sobre o objeto de ensino específico, no nosso caso a Educação Física, sobre os conteúdos de ensino e sobre como ensinar a partir de um método. Porque eu e a Carol, a gente trabalha sobre o método de

⁴⁵ Informação concedida por Carolina Picchetti Nascimento Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2021

ensino. Então a gente consegue planejar com os estagiários, pelo menos uma ou no máximo duas sequências didáticas. O que é um conjunto de aulas que têm um objetivo, e eles vão visualizar a progressão do conteúdo ao longo desse processo que se materializa de uma sequência de ensino, porque não é o planejamento de aula, é um planejamento de ensino de uma forma, de uma perspectiva mais de totalidade mesmo. Não é um planejamento de aula de forma fragmentada. A gente pensa um conteúdo e o planejamento dele ao longo de um conjunto de aulas. O tempo, pedagogicamente necessário para alcançar aquele objetivo. Então é isso que a gente consegue fazer. E depois acompanhar eventualmente algumas aulas do professor da escola, porque os professores estão trabalhando via plataforma *Google Classroom* (Do Estado). Então eles postam as tarefas para os alunos e compartilham conosco. A gente acompanha por meio virtual. A gente não tem interação com o professor da escola. Eles não têm aulas gravadas, por exemplo, que a gente possa assistir. Nem aulas síncronas que a gente possa assistir. Então é tudo via plataforma. Tudo muito mediatizado pelos recursos digitais. Então é isso que a gente consegue fazer. Lógico que a gente vai tentar fazer o melhor que a gente pode no que diz respeito a essa instrumentalização teórica didático-pedagógica e metodológica. Mas, sabemos claramente dos limites que temos nessa modalidade, nessa circunstância de educação digital (MARCASSA, 2021, informação verbal).⁴⁶

Essa experiência de “ensino remoto”, implementada pela UFSC e presente em muitas outras universidades públicas brasileiras nestes anos pandêmicos, em meu entender, para além de querer proporcionar uma alternativa à formação docente, serve de ensaio, como dito anteriormente, para justificar os interesses do capital no sistema educacional e oportuniza acelerar o processo da educação à distância para o ensino básico e superior. Projeto esse, que vem se consolidando como realidade no sistema de ensino, principalmente quando olhamos para as novas políticas curriculares, como a BNCC, que já incorpora nas modalidades de educação e em seus componentes formativos a possibilidade do ensino à distância. Com isso, dando permeabilidade ao mercado educacional e suas plataformas de ensino. O projeto é ambicioso e tende a formar indivíduos que se limitem à ser força de trabalho na lógica do capital.

No caso da escola pública, o vírus COVID-19 forneceu, entre outras coisas, espaço necessário para o Estado abrir brechas para fazer “parcerias” com a iniciativa privada, adquirindo plataformas digitais pagas e fazendo um processo pedagógico excludente, visto que a maioria da população não tem acesso à internet e nem condições de estudo nas suas casas. Se o ensino remoto já é um simulacro de aula presencial, no contexto do ensino público, por falta de condições objetivas e a desigualdade abissal, escancarada na pandemia fruto do neoliberalismo, esse simulador é ainda mais precário e

⁴⁶ Informação concedida por Luciana Pedrosa Marcassa Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC) em agosto de 2021.

pode prejudicar gravemente os filhos da classe trabalhadora (INSFRAN *et al.*, 2020, p.44).

Conforme Insfran (2020) nos traz a informação de que “[...] não seria a primeira vez que o sistema capitalista usa de uma crise humanitária para avançar. Apenas para exemplificar, temos o caso de New Orleans, que teve sua educação privatizada após o furacão Katrina [...]” (INSFRAN *et al.* 2020, p.55). O autor aponta que em New Orleans, atualmente, existem “apenas quatro escolas com gestão pública”. Assim, não há motivos para acreditar que um mundo arrasado pós-pandemia será suficiente para fazer as práticas neoliberais recuarem” (INSFRAN *et al.* 2020, p.55).

Ao voltarmos nossa percepção para a lógica da sociedade capitalista, a questão do ensino à distância ganha ainda outros contornos preocupantes, pondo em xeque a existência das universidades como as conhecemos.

A pandemia oferece ao capital a oportunidade de acelerar o projeto da educação digital, como um buraco negro que surge no sistema educacional e atrai para seu núcleo as ideias mais perversas que orbitam essa proposta de ensino.

Em rota de colisão, começamos a avistar o chamado “reuni digital”, o que segundo a Professora Dr^a Olinda Evangelista, em recente palestra concedida a PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da UFSC, no 2º Seminário sobre a Universidade Pública e o ensino de graduação, nos fala que:

Esta tentativa última com a qual estamos lidando, chama-se “REUNI digital”. O REUNI digital foi imensamente facilitado como projeto de destruição da universidade com a pandemia do coronavírus. Vamos dizer assim, ela foi oportuna para muitos setores sociais, para muitos setores econômicos, ela foi extremamente oportuna. E foi oportuna para esse grupo que hoje está dentro do Conselho Nacional de Educação, que está dentro do MEC. Porque viabilizou uma coisa que se projetava para daqui a 10 anos. Alguns autores e intelectuais ligados à burguesia, diziam: "O Brasil vai chegar a esse patamar daqui a 10 anos". Eles ficaram muito felizes porque a pandemia do coronavírus economizou 10 anos na implementação disso que vem sendo chamado então de "universidade digital" (EVANGELISTA, 2021, 09 min:03s - 10 min:15s).

Ainda nesta palestra, a professora Dr^a Olinda Evangelista ressalta que a universidade passa por um “[...] processo de reconversão. Ou seja, de reconfiguração de seu sentido, de reconfiguração de seus compromissos, e de reconfiguração de sua função social. O que significa novas formas e novos conteúdos para a graduação e pós-graduação, etc.”. Essas novas concepções vão se “[...] realizar no que a universidade tem como função: formação de

pesquisadores, formação de extensionistas, formação de professores e formação de cientistas”. Segundo ela, a pandemia abriu “[...] a entrada do inferno, inferno de Dante, que tem aquele frontispício maravilhoso que o Rodin constrói, mas é a porta do inferno. É esta porta, edulcorada com a ideia de que não podemos prejudicar os jovens, “os jovens não podem perder o trem do futuro”, sempre foi a máxima utilizada pelos setores do capital a fim de manter o controle do sistema educacional. (EVANGELISTA, 2021, 24 min:56s - 26 min:31s).

Nesse leque de possibilidades, a Dr^a Olinda Evangelista argumenta que: “[...] setores da social democracia, que sempre atuaram por dentro do MEC, criaram uma associação nacional de educação básica híbrida, ou seja, houve um rateio do mercado educacional. [...] neste rateio, uma parte ficou com a educação básica e vai implementar o ensino híbrido no ensino médio, e uma parte do rateio coube ao ensino superior, tanto no ensino superior privado.” Nas universidades, a Dr^a Olinda Evangelista, alerta para o discurso utilizado para convencimento de que o modelo a ser adotado é necessário, eficaz e benéfico, em particular, à melhoria do acesso educacional aos jovens. Segundo ela, é usado o argumento de que “vamos cuidar dos estudantes, vamos dar futuro aos estudantes, o futuro são as tecnologias. É necessário que eles dominem esse código. [...] Desde os anos 90 vem essa conversa da UNESCO e do Banco Mundial e da OCDE, de que nossos jovens precisam dominar os códigos tecnológicos, que eram chamados naquele momento de códigos da modernidade”. Ela afirma que o legado “[...] deixado pelo coronavírus favoreceu a *Microsoft* e a *Google* na captação de 72% do mercado das plataformas em todas as escolas públicas” (EVANGELISTA, 2021, 29 min:11s - 30 min:46s). Com isso se consagra a velha receita dos monopólios do capital internacional, com o aval da burguesia interna.

A Dr^a Olinda Evangelista nos fala ainda que o projeto do “REUNI Digital” é recheado de “requintes de crueldade”. Ou seja, que traz uma série de proposições que camuflam as intenções reais de seus objetivos, como as “trilhas pedagógicas”, onde os(as) alunos(as) escolheriam as disciplinas as quais iriam cursar, podendo escolher esses componentes como num cardápio de restaurante, onde se escolhe o que se quer comer no momento. Entretanto, a ideia é diferente da realidade, pois estas trilhas já estão pré-definidas em conteúdos direcionados para a formação que se adapte aos interesses do mercado (EVANGELISTA, 2021).

Outro requinte de que fala a Dr^a Olinda Evangelista é o “estilhaçamento da carreira docente”, ou a fragmentação da carreira docente; o fim da estabilidade do servidor público, a criação de postos de trabalho nos quais não exijam títulos de pós-graduação, e onde o exercício da profissão fique limitado a um papel, como a criação de posto de tutores, na qual

não são professores no sentido pleno. Seus contratos de trabalho serão de caráter temporário, assim como ocorre com os ACTS nos dias atuais (EVANGELISTA 2021).

Os financiamentos para a educação podem ser realizados por meio de parcerias com organizações sociais, com empresas e com bancos, aumentando ainda mais os interesses privados no setor público. Outro aspecto das plataformas digitais é o discurso de que elas geram economias, quando na verdade produzem a precarização do trabalho docente. E como resultado disso, o professor perderá a autonomia no exercício de seu trabalho, terá que reproduzir e “escolher o escolhido”. Ou seja, escolher conteúdos já previamente preparados e amarrados a esses itinerários “o que está no nosso horizonte é o trabalho *uberizado*” (EVANGELISTA, 2021).

Outro requinte de crueldade apontado pela autora é o discurso do suposto avanço tecnológico que o ensino digital traria para a sociedade. Esse discurso do avanço se defronta com os problemas do “fetichismo tecnológico”, pois o avanço tecnológico é resultado do avanço dos meios de produção e não o contrário disso (EVANGELISTA, 2021).

Soma-se ainda a esse leque de requintes, o interesse do “grande capital” sobre as instituições públicas de ensino. Esse interesse, é claro, deve corresponder às expectativas do mercado e formar força de trabalho produtora de acordo com suas demandas, relegando as concepções de formação integral dos estudantes e de formação crítica. Esse interesse na formação para o mercado no modelo de ensino digital, esconde outro aspecto de suma importância para a manutenção da “hegemonia burguesa: a supressão da ação política”. Isso porque o modelo contribui para impossibilitar a articulação dos atores envolvidos, pois a ação e organização políticas ficam comprometidas. Por outro lado, essas personificações do capital “escondem os interesses políticos que existem na digitalização da universidade, dizendo que estão fazendo uma política de expansão do ensino superior” (EVANGELISTA, 2021).

Assim, diante de uma situação limite imposta pela pandemia do SARS-CoV-2 e a impossibilidade de ensino presencial, entendo que foi criado o cenário propício para que o Governo Federal por meio do MEC, aproveitando o caráter de excepcionalidade, executasse um projeto de Estado vinculado à educação, com vista a modelar a estrutura social.

Projeto este que já vinha sendo preparado por setores da burguesia e que propunha uma série de alterações no sistema de educação nacional, atingindo de forma prejudicial o processo de formação de futuros professores, em particular as disciplinas de estágio de licenciatura para formação docente. Esta ação articulada pelo Governo Federal fez com que as universidades e diversas instituições de ensino básico e superior ficassem suscetíveis a aceitar o modelo proposto, embora conscientes de suas limitações, fragilidades e “perigos”. Além

disso, estas instituições básicas e superiores de educação encontravam-se fragilizadas, na época da implementação, pelos constantes cortes de recursos financeiros, que comprometem o funcionamento das instalações e atividades escolares e acadêmicas.

Por outro lado, diversas entidades ligadas à educação se manifestaram contrárias às medidas e resoluções adotadas pelo Governo Federal durante a pandemia, denunciando por meio de documentos e fóruns de debates o projeto em curso de sucateamento das instituições de ensino, de desmonte da educação, de adoção do modelo tecnicista de formação e das fragilidades e prejuízos do modelo emergencial de ensino não presencial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2012, no segundo semestre, iniciei meus estudos no curso de Ciências Sociais da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. No princípio, pensei em fazer Filosofia ou História, mas a Sociologia me atraiu mais, no sentido de que ela se aproxima um tanto quanto da política e de outras ciências sociais que se voltam para os estudos da vida social no seu processo contínuo de transformações. E também por influência de meus professores do ensino básico.

Aos poucos, fui me inteirando dos aspectos que envolviam o curso de Ciências Sociais e as disciplinas ministradas. Dentre os vários autores estudados ao longo do curso, me identifiquei mais com os princípios que norteiam o pensamento de Karl Marx, motivo de ter adotado o materialismo histórico dialético como método científico que fundamenta meu trabalho de pesquisa.

No 8º período, no ano de 2020, me matriculei na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, destinada aos estudos teóricos de fundamentação da prática docente e ao conhecimento da realidade escolar que seria o campo de estágio, baseado na pesquisa dessa realidade e no acompanhamento de aulas na turma de estágio. A análise desse mergulho na realidade escolar objeto do estágio subsidia a elaboração de um projeto de ensino e do plano de trabalho para a regência no semestre subsequente. Tivemos apenas uma aula presencial na disciplina de estágio, no início de março, pois, na semana seguinte, por força de decretos e portarias, as aulas presenciais na universidade e no Brasil foram suspensas. Como se sabe, isso ocorria como algumas das medidas de restrição e isolamento social adotadas, em decorrência do agravamento das condições sanitárias causadas pela pandemia do SARS-CoV-2. O retorno das aulas ocorreu no final de agosto de 2020, com a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, de acordo com o Calendário Suplementar Excepcional adotado na UFSC, conforme a Resolução 140/2020/CUn, de 24 de julho de 2020. Demos sequência então às atividades previstas na disciplina, agora sob as condições do "ensino remoto": estudos teóricos, pesquisa e acompanhamento de aulas, que fundamentaram a elaboração de um projeto de ensino e plano de aulas para as turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação. Entretanto, no semestre subsequente, o segundo semestre letivo de 2020 conforme o Calendário Suplementar Excepcional, iniciado em fevereiro de 2021, desenvolvemos as atividades de estágio com outras turmas de 1o. ano do CA: as turmas matriculadas naquele ano de 2021. Portanto, a pesquisa realizada com as

turmas de 2020 nos propiciava apenas uma aproximação do perfil social e cultural dos estudantes.

Naquele segundo semestre de 2020, meu 9º período na licenciatura, cursamos o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, cuja finalidade educativa é, segundo consta no plano de ensino, o exercício de prática docente na Educação Básica, "envolvendo o reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas e o conhecimento e a avaliação de métodos e estratégias de ensinar em situações diversas, culminando na elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado". Tanto no plano de ensino do Estágio I adaptado, como no do Estágio II, constava a seguinte nota inicial:

Plano de ensino adaptado, em caráter excepcional e transitório, para substituição de aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, enquanto durar a pandemia de COVID-19, em atenção à Portaria MEC 344, de 16 de junho de 2020 e à Resolução 140/2020/CUn, de 24 de julho de 2020. Este plano obedece a Resolução 140/2020/CUn, pois mantém objetivos e conteúdos da disciplina regular, contudo avaliamos que princípios formativos da Universidade, do curso e da disciplina regular ficam comprometidos na forma não presencial, que não corresponde à necessidade e à complexidade do trabalho educativo. Dessa forma, o presente plano é o excepcionalmente possível a ser feito diante das decisões tomadas nas diversas instâncias universitárias, embora não seja o desejável do ponto de vista da formação docente⁴⁷.

Portanto, seguindo na condição de estágio como atividade pedagógica não presencial, entramos em contato remoto com os alunos(as) dos 1os anos das turmas de 2021 do Colégio de Aplicação. Os encontros online eram realizados via plataforma *Moodle*. A professora supervisora Thereza Cristina B. S. Viana, da disciplina de Sociologia, era responsável por abrir a plataforma e possibilitar o acesso aos participantes, bem como, dar as boas-vindas e recepcionar os estudantes. Em um dado momento, foi nos possibilitado realizar essa tarefa, para nosso treinamento didático preparatório para lidar com esse tipo de plataforma. Feita esta introdução pela professora Thereza Cristina, a cada semana, um aluno(a) assumia a regência das aulas online. Os demais alunos(as) estagiários do curso de Ciências Sociais acompanhavam as aulas e tinham a possibilidade de interagir e intervir quando necessário, sempre que entendessem que poderiam contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Foram abertos espaços para participação dos alunos do Colégio de Aplicação/UFSC. Vale salientar que tal participação era restrita, e recorrente à participação de alguns alunos(as), na maioria das vezes, por meio de áudio, e não vídeo, e de manifestações escritas no *chat*. Isso

⁴⁷ Os planos de ensino adaptados das disciplinas de Estágio I e II encontram-se nos anexos deste trabalho.

ocorria devido à orientação dada de não abertura de câmeras, para não congestionar e travar a plataforma. Ao final das aulas ministradas, depois da saída dos alunos(as) do Colégio de Aplicação/UFSC da plataforma, sempre ocorria uma roda de conversa avaliando como foi a aula remota. Foram momentos oportunos para os ajustes e trocas de informações, visando a melhor execução dos planos de trabalho nas próximas aulas. O nosso grupo de estágio supervisionado em Ciências Sociais da UFSC era formado por três alunas e um aluno, sendo que cada estagiário ficaria responsável por ministrar três aulas, totalizando assim, 12 aulas ministradas.

Terminada essa etapa, eu e minha colega de estágio, elaboramos o relatório final da disciplina, que foi entregue para avaliação da professora da disciplina de estágio. Em seguida, cursei a disciplina Seminário de Licenciatura I, visando a elaboração do trabalho de conclusão de Licenciatura: o TCL.

No referido Seminário, sob orientação da Professora Dr^a Nise Jinkings, desenvolvi o projeto de pesquisa para o TCL. Escolhi como tema de pesquisa abordar o ensino remoto na UFSC, e suas implicações educativas, devido às experiências que tive nas disciplinas de estágio curricular I e II, nesse modelo não presencial, e a série de reflexões que se desdobraram dessa vivência.

Por meio de sugestão de minha orientadora, foram convidados professores(as) de disciplinas de estágios supervisionados de diferentes cursos da UFSC para serem entrevistados sobre suas experiências e análises sobre o estágio via ensino remoto. Paralelo a essa tarefa, realizei pesquisas diversas no campo bibliográfico sobre o tema, nas categorias: formação docente, estágio docente, e ensino remoto, assim como, a análise documental sobre resoluções e políticas educacionais relacionadas à pesquisa. Além disso, foi definido o arcabouço teórico para fundamentar a pesquisa e escrita do trabalho.

Recolhidos os materiais, transcritas as entrevistas, e complementadas as leituras diversas sobre o tema, procedeu-se à análise e escrita do TCL, contando em cada etapa, com a generosa e paciente orientação da Professora Nise Jinkings e da coorientadora Miriam Mattos.

Vale ressaltar, as enormes contribuições das falas e a demonstração de interesse dos professores(as) das disciplinas de estágios da UFSC entrevistados em falar sobre o assunto do “Estágio Remoto”, devido à preocupação constatada dos prejuízos que esta experiência apresentou para todos(as) os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Além das complicações vivenciadas por todos(as) durante a pandemia do SARS-CoV-2, que obrigou a população ao isolamento social, e a adoção de medidas restritivas de saúde

pública, as condições de trabalho e de acesso às informações e à educação foram drasticamente alteradas.

De um momento para outro, os planejamentos e projetos sofreram rupturas, e novos modos de relações tiveram que ser experimentados, sem ter uma certeza de como essas escolhas afetam, direta e indiretamente, o resultado daquilo que seria executado no campo educacional, por exemplo.

Ficou claro, por meio das entrevistas recolhidas na pesquisa, o completo descontentamento dos professores(as), assim como, no artigo produzido por professores do Colégio de Aplicação/UFSC sobre a experiência vivida no processo de ensino remoto durante a pandemia.⁴⁸ Pontos de vistas corroborados com outras pesquisas, análises e artigos produzidos sobre o tema, que alertam sobre os perigos resultantes deste tipo de abordagem remota para o futuro da formação docente e educação no País.

Dentre os vários problemas apresentados pelos(as) entrevistados(as) encontram-se: as limitações econômicas dos alunos(as) com relação ao acesso aos recursos tecnológicos, como: computadores, assim como, à rede de internet. As restrições que o uso de celulares impõem à visão dos conteúdos e às interações nas plataformas digitais. As dificuldades culturais e geracionais de alguns professores(as) para lidar com os usos de tecnologias digitais. A falta de relação entre a plataforma do estado, *Google Classroom*, e a plataforma da UFSC, *Moodle*. A participação limitada dos alunos(as) às aulas online. A falta de indicadores que possam revelar se os alunos estão aprendendo ou não por meio virtual, dentre outros.

Para além dessas questões pontuais de aplicação prática do estágio remoto, constatou-se por meio da análise de diversos autores, que a adoção da abordagem remota de ensino atende aos interesses de mercado e capital de diversos segmentos da economia, tais como: indústria, comércio, tecnologia da informação, publicidade, e outros setores produtivos.

No entanto, o maior agravante, em meu entender, encontra-se em um certo movimento orquestrado de controle social da informação e de proposição de uma “verdade” de que o futuro da educação estaria dependente, única e exclusivamente, do domínio de saberes ligados às tecnologias digitais. E que tais instrumentos tecnológicos garantiriam a toda e qualquer pessoa democraticamente o acesso qualitativo à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, segundo os autores pesquisados, as universidades teriam que se adequar a essa nova

⁴⁸ VIANA, Thereza Cristina Bertazzo S. *et al.* Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do ca/ufsc durante a pandemia. **Sobre Tudo**, Florianópolis, SC, v. 11, n. 1, p. 1-335, 2020. Semestral. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>. Acesso em: 13 fev. 2020.

tendência digital e virtual mundial, sob pena de se tornarem obsoletas e ultrapassadas em suas formas de transmissão, produção, assimilação e socialização de saberes.

Longe de querer negar a importância dos meios tecnológicos e digitais para a educação e outras áreas do conhecimento e da produção de bens, mercadorias e serviços, vale ressaltar que o equilíbrio e a cautela em devotar o futuro da educação restrito à uma única área de veiculação de comunicação, parece atender aos interesses diretivos e restritos de segmentos ligados ao capital e à especulação financeira. Além disso, são inegáveis os interesses políticos na formação de gerações alienadas, que serão incapazes de provocar transformações sociais e políticas, que possam melhorar a qualidade de vida, e o acesso ao conhecimento das populações excluídas e marginalizadas.

Como estamos vivenciando esse momento, e atônitos ainda com a própria pandemia que persiste, entendemos que nos falta - e isso se evidenciou nas falas dos professores(as) entrevistados -, maior distanciamento para uma análise mais profunda sobre a questão do ensino e estágio remoto. No entanto, o estudo aponta para a urgência do debate sobre o assunto, o levantamento de indicadores, a análise e a busca de medidas que deem conta de resolver os problemas discutidos neste trabalho, que prejudicam e muito a concepção de estágio docente que vem sendo adotada na UFSC, fundamentada na relação indissociável entre teoria e prática e na pesquisa da realidade escolar campo de estágio. Uma concepção que se volta para a formação do professor como intelectual crítico, que pensa o mundo social nos seus condicionantes históricos e nas suas possibilidades de transformação

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. PARA UMA CONCETUALIZAÇÃO ALTERNATIVA DE ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Não é um mês valido! 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 06 mar. 2022.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula*. **London Review Of Books**, Londres, v. 33, n. 7, p. 23-52, 31 mar. 2011. Bimensal. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. Disponível em: <https://www.lrb.co.uk/>. Acesso em: 26 set. 2021.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, Mg, v. 1, n. 2, p. 230-252, 06/12, 2010. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/about>. Acesso em: 09 set. 2021.

ANFOPE. **Fórum Nacional de Direitos de Faculdades/ Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras**. 09 de junho de 2021.

BAZZO, Vera;SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...: retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, Não é um mês valido! 2019. Quadrimestral. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/index>. Acesso em: 08 nov. 2021

BAZZO, Vera Lúcia. **Os institutos superiores de educação ontem e hoje**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto- lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2002) Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF/BRA: **Diário Oficial da União**, 04 Mar. 2002, Seção 1. p.9. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (mec.gov.br). Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL, 2008. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**. Disponível em: L11788 (planalto.gov.br), acessado em 07/11/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. **Diário Oficial da União**. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 07/11/2021

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em: 01 janeiro de 2022

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 896-909, mar. 2021. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/index>. Acesso em: 06 fev. 2022.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos *et al.* A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, RJ, n. 10, p. 91-120, 30 jun. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereirada. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DÉBORA GAROFALO. Novaescola.Org.Br. **Educação 4.0: o que devemos esperar**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. 2º Seminário PROGRAD: O Ensino de Graduação no Brasil. PROFOR, Ufsc. [S. L.:s. n.], 2021. 1 vídeo de (1h:34m:48s). publicado pelo canal **Profor Ufsc**. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=oLKdXNO92U0&ab_channel=ProforUfsc. Acesso em: 03 fev 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL:: educacional: contribuições do marxismo.** In: CÊA, Georgia *et al* (org.). **TRABALHO E EDUCAÇÃO: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **RECONVERSÃO, ALARGAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.** In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, IV, 2009, São Luís, MA, **Anais eletrônicos**, São Luís, MA, 25 a 28 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.mpm.mp.br/referencias-bibliograficas-evento/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciência e Saúde**, Mangueiras, RJ, n. 19, p. 611-636, Não é um mês válido! 2012.

GAROFALO, Débora. **Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0:** Que habilidades deve ter o professor da educação 4.0 disponibilizar recursos e tecnologias não é garantia de que o aluno vai aprender; para isso, o professor deve ser mediador e colaborador. 2018. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deve-ter-o-professor-da-educacao-40>. Acesso em: 25 ago. 2018

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira *et al* (org.). **FRATURAS EXPOSTAS PELA PANDEMIA:** escritos e experiências em educação. .Campos dos Goytacazes (Rj): Encontrografia, 2020. 320 p. Diretor editorial: Décio Nascimento Guimarães.

JESUS, Bianka de. Ensino Superior no Brasil: internacionalização hoje e os acordos mec-usaid. **Ciência & Luta de Classes Digital**, Nova Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 34-44, jun. 2014. Semestral. Disponível em: <https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1>. Acesso em: 02 nov. 2021.

JINKINGS, Nise Maria Tavares. A SOCIOLOGIA EM ESCOLAS DE SANTA CATARINA. **Inter-Legere**, Natal, Rn, n. 9, p. 103-117, Julho e dezembro de 2011. Semestral. N. 9 (2011): EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/index>. Acesso em: 15 nov. 2021.

KONDER, Leandro. **O QUE É DIALÉTICA:** coleção primeiros passos. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 23 v. (II).

LIBÂNEO, José Carlos. DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas - Sp, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. **OS PROJETOS DE REFORMA DA ESCOLA PÚBLICA PROPOSTOS NO BRASIL ENTRE 1870 E 1880 .** Histedbr: On-line, Campinas, n. 25, p. 200-205, Não é um mês válido! 2007. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4979/doc01_25.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política:** livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Cap. 1. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a. **Parecer CNE/CP: 9/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, acessado em 07/11/2021.

MINTO, Lalo Watanabe. A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: o presente contra o futuro. **RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 139-154, Não é um mês valido!/Não é um mês valido! 2021. Semestral. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/index>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MEC (org.). **"É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz o ministro.** 2019. [Http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 01 fev. 2022.

NETTO, José Paulo. **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO MÉTODO DE MARX.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011. 59 p.

NOVA, Escola. **Associação nova escola.** 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25/08/2021

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: bncc, nova escola e lemann. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, RJ, v. 10, n. 6, p. 65-90, 30 jun. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, Go, v. 3, n. 34, p. 5-24, 2005/2006. Semestral. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás Campus de Catalão. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/issue/view/833>. Acesso em: 06 set. 2021.

PINA, Fabiana. **O ACORDO MEC-USAID: : ações e reações (1966-1968).** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Cap. 3. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 ago. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da**

Escola, Brasília - DF, v. 13, n. 25, p. 187-201, Não é um mês válido! 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PENNISI, R.M.C; FILHO, R.R.P. As ferramentas de coach no desenvolvimento de competências específicas e outras diferenciações para a educação superior. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.2, n.6, p.68-76, abr. 2011. Disponível em: www.observatorium.ig.ufu.br

SAVIANI, Dermeval. A trajetória da LDB atual. In: SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: ldb trajetórias, limites e perspectivas**. 13. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2019. Cap. 2, p. 441. Disponível em: books.google.com.br. Acesso em: 10 Não é um mês valido! 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval; ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. In: Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, 7., 2012, Campinas, SP **Anais eletrônicos**, Campinas, SP, julho de 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - Sp, v. 14, n. 40, p. 143-145, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2009.v14n40/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. [s.l.], [s.v.], n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ad609774477.pdf>. Acesso em: 07 fev\|. 2020.

SANTA CATARINA (SC). **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Santa Catarina, p.1-3, 17 de março de 2020. Disponível em: Microsoft Word - Decreto_515_17_03_20 (2).odt (dados.sc.gov.br). Acesso: 24/09/2021.

SCHEIBE, Leda. Para repropor a prática de formação de professores na UFSC. **Perspectiva: UFSC/CED**, Florianópolis - Sc, v. 12, n. 21, p. 43-71, 01 jan. 1994. NUP. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/580>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SED - Secretaria de Estado da Educação. **COMUNICAÇÃO INTERNA CIRCULAR** . Cancelamento da oferta de estágio para cursos de graduação. Santa Catarina: Gerência de Gestão e Supervisão Escolar. 2020. Disponível em: <https://sgpe.sea.sc.gov.br//cpavPastaExterna/view?cpavPastaExtTipo=pastaExtConferencia&pastaExtDto=bnVQcm9jZXNzbywxMjgwNTtudUFubywyMDIwO2NkT3JnYW9TZXRvciw3>

MDU002NkVmVyaWZpY2FjYW8sOUo0Nlk1WkM=

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos Iat**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2021

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução n° 61/2019/GRDA, de 8 de março de 2019**. Aprova as normas que regulamentam os Estágios Curriculares Supervisionados, componentes obrigatórios dos cursos de licenciatura. Março de 2019.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução n° 001, de 29 de fevereiro de 2000**. Dispõe sobre os princípios para o funcionamento dos cursos de formação de professores oferecidos pela UFSC. Florianópolis: Gabinete da Reitoria, 2000. Disponível em: <https://cienciasbiologicas.paginas.ufsc.br/files/2012/04/Res01CUn2000.pdf>. Acesso em: 09/05/2021.

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa de 21 de julho de 2020b**. Dispõe sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas da UFSC, suspensas excepcionalmente em função do isolamento social vinculado à pandemia de COVID-19, e sobre o Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020. BOLETIM OFICIAL N° 78/2020. 24 de julho de 2020. Disponível em: <https://boletimoficial.ufsc.br>

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. **Portaria n° 354/2020/GR, de 18 de março de 2020a**. Florianópolis: Gabinete da reitoria, 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/03/coronavirus-ufsc-prorroga-suspensao-de-atividades-presenciais-ate-8-de-abril/>. Acesso Em: 09/05/2021

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. **Nota de posicionamento do comitê gestor do fórum de licenciaturas**. Florianópolis, 22 de setembro de 2021.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Google Suite e Office 365 disponíveis para estudantes e servidores da UFSC**. Florianópolis, 2020c. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/08/google-suite-e-office-365-disponiveis-para-estudantes-e-servidores-da-ufsc/>. Acesso em: 01 fev. 2022

VIANA, Thereza Cristina Bertazzo S. *et al.* Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do ca/ufsc durante a pandemia. **Sobre Tudo**, Florianópolis, SC, v. 11, n. 1, p. 1-335, 2020. Semestral. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ZIVIANI, Nivio. A Quarta Revolução Tecnológica. **Fonte: Computação Cognitiva e Humanização das Maquinas**, Belo Horizonte, n. 17, p. 6-12, jun. 2017. Disponível em: <https://homepages.dcc.ufmg.br/~nivio/papers/a-quarta-revolucao-industrial-fonte-julho2017.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PRÉ-ESTRUTURADA

Professores(as) do Departamento de Metodologia de Ensino -MEN orientadores de estágio docente

Nome:

Idade:

Tempo de atuação na UFSC:

Sobre a disciplina de estágio curricular, você leciona para quais ou qual curso(os) na UFSC?
Há quanto tempo você leciona na disciplina de estágio?

Aconteceram mudanças curriculares durante esse tempo? se sim quais foram essas mudanças?

Como está organizada a disciplina de estágio docente no curso que você trabalha, existe uma divisão para o ensino básico? Se sim, como funciona essa divisão?

De que forma está organizado o estágio 1 e o estágio 2

Pensando o estágio docente na UFSC, como você avalia os seus princípios pedagógicos e a sua organização nas licenciaturas? Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que baseiam as disciplinas de estágio docente em que você atua? Qual a concepção de estágio docente que você adota?

Na sua opinião, qual a importância do estágio curricular na formação de professores(as) para o ensino básico?

De forma geral, como você avalia o estágio através do modelo não presencial adotado pela UFSC durante o período de pandemia?

Em quais instituições foram realizados os estágios, de que forma cada colégio organizou esses estágios ?

Sobre a disciplina de estágio via ensino remoto como atividade pedagógica não presencial há quanto tempo e para quantas turmas já lecionou?

Você avalia que foram oferecidas para professores(as) e alunos(as) da UFSC as condições necessárias para realização do estágio através do modelo remoto, como acesso a instrumentos tecnológicos e plataformas virtuais de acesso mútuo, tanto para a realização como para a participação de discentes e docentes?

Esses instrumentos foram suficientes para realização e participação das aulas no campo de estágio e nas aulas teóricas da disciplina? Como você avalia a situação ?

Como você avalia a aprendizagem dos(as) graduandos(as) durante as aulas em relação ao modelo presencial e não presencial, tanto nas aulas teóricas como no campo de estágio ?

Sobre as resoluções que orientam o estágio na UFSC, você avalia que os seus princípios foram realizados no estágio docente durante o período não presencial ?

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 61/ 2019/ CGRAD, DE 8 DE MARÇO DE 2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ÓRGÃOS DELIBERATIVOS CENTRAIS
 Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade
 CEP: 88040-900 – Florianópolis – SC
 Telefone: (48) 3721-7302 – 3721-7303
 E-mail: conselhos@contato.ufsc.br

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 61/2019/CGRAD, DE 8 DE MARÇO DE 2019

Dá nova redação à Resolução nº 061/CEPE/1996, que aprovou o Regulamento da Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, na Resolução CNE/CP 02/2015, na Resolução Normativa nº 73/2016/CUn, no Art. 4º, § 2º, da Resolução Normativa nº 017/CUn/97 e no que deliberou esta Câmara em sessão realizada no dia 24 de outubro de 2018, conforme Parecer nº 177/2018/CGRAD, constante no processo nº 23080.002091/2018-16,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as normas que regulamentam os Estágios Curriculares Supervisionados, componentes obrigatórios dos cursos de licenciatura, e a Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Parágrafo único. Em razão de suas especificidades, os cursos de licenciatura ofertados em modalidades diferenciadas poderão ter regulamentação própria.

CAPÍTULO I
NATUREZA E FINALIDADES

Art. 2º Para fins desta resolução normativa, considera-se estágio curricular supervisionado, de natureza obrigatória, uma atividade específica que articula o exercício de prática docente com as demais atividades curriculares e acadêmicas, previstas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

Art. 3º Os estágios curriculares supervisionados obrigatórios das licenciaturas serão orientados pelos seguintes princípios:

- I – relação indissociável entre teoria e prática;
- II – relação entre ensino, pesquisa e extensão;
- III – articulação crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem;
- IV – processo articulado e sistemático de orientação, acompanhamento e avaliação das aprendizagens da docência;



V – relação formativa entre professor orientador (instituição proponente), professor supervisor (instituição concedente) e estagiários, em contextos educativos.

Art. 4º São objetivos das disciplinas de estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura:

I – propiciar a observação e o acompanhamento do exercício da prática docente em contextos educativos específicos da área de formação;

II – possibilitar a elaboração de planejamentos colaborativos entre estagiários, orientadores e supervisores;

III – promover o exercício da prática docente em contextos educativos específicos da área de formação;

IV – possibilitar a elaboração de sínteses reflexivas sobre o exercício da docência;

V – promover a socialização das experiências de docência no âmbito da Universidade e dos contextos educativos nos quais se desenvolveu o estágio curricular supervisionado.

CAPÍTULO II ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Art. 5º A forma, a duração, o modo de implementação, de acompanhamento e de avaliação dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina serão definidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, observadas as determinações desta resolução normativa, e delimitados detalhadamente nos planos de ensino.

§ 1º A carga horária total do estágio curricular supervisionado em cada curso de licenciatura é de, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas, conforme dispõe o Art. 13, II, da Resolução CNE/CP 02/2015.

§ 2º A carga horária de estágio curricular supervisionado deve ser integralmente registrada na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

§ 3º Os créditos das disciplinas de estágio curricular obrigatório devem ser integralmente registrados no espelho de matrícula dos estudantes e na grade de horários do curso, de modo a garantir o tempo necessário às atividades da disciplina.

§ 4º Cada estagiário deverá ministrar, durante o semestre, no mínimo, setenta por cento dos créditos semanais da disciplina de estágio curricular supervisionado. Excepcionalmente, considerando as condições do campo de estágio, a carga horária mínima de regência de classe poderá chegar a cinquenta por cento dos créditos semanais da disciplina, mediante justificativa apresentada à chefia do Departamento de Metodologia de Ensino.

§ 5º O Trabalho de Conclusão de Estágio Curricular Supervisionado pode ser concretizado sob diferentes formas de registro, desde que previstas no plano de ensino da disciplina e respeitadas as determinações do Projeto Pedagógico do curso, quando houver.

Art. 6º O campo de estágio preferencial dos cursos de licenciatura são as escolas públicas de educação básica, onde se dá a inserção dos estagiários em turmas regulares nas



disciplinas vinculadas à sua área de formação na licenciatura.

§ 1º Nos casos em que a realização do estágio curricular supervisionado em escolas públicas não seja possível, admitem-se outros locais para realização de estágio, desde que as atividades tenham como foco práticas de ensino e formação docente.

§ 2º Todos os campos de estágio devem ser formalizados, mediante convênio específico com a Universidade Federal de Santa Catarina, sendo vedada a realização de estágios curriculares obrigatórios quando essa condição não estiver atendida.

§ 3º A definição do campo de estágio é prerrogativa do professor orientador do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, desde que atenda as determinações da Resolução Normativa nº 73/2016/CUn.

Art. 7º Nos cursos de licenciatura presenciais, as turmas de estágio curricular supervisionado terão seu limite de vagas fixado em no máximo 10 (dez) alunos.

§ 1º Esse limite máximo de 10 (dez) estagiários por turma considerará as condições e vagas de estágios oferecidas pelas instituições ou unidades de ensino concedentes, facultando-se a composição de turmas com número inferior de estagiários, atendendo-se o disposto no Art. 29, §§ 1º e 2º da Resolução nº 017/CUn/97.

§ 2º Para o cálculo das horas-aula semanais atribuídas ao professor orientador, constituirá uma turma aquela composta por até oito alunos. Quando esse número for ultrapassado em mais de dois alunos, serão constituídas duas turmas. Quando o número de alunos excedentes for igual ou inferior a dois, a carga horária semanal da disciplina será acrescida de 1/8 (um oitavo) dessa carga por aluno excedente.

CAPÍTULO III ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Art. 8º A orientação das atividades relativas ao estágio curricular supervisionado ocorrerá, na forma de acompanhamento efetivo, por um professor orientador em estreita e sistemática colaboração com o professor supervisor da instituição concedente.

Art. 9º Para fins desta resolução normativa, compreende-se como “professor orientador” docente designado pelo Departamento de Metodologia de Ensino, responsável pela disciplina correlata de estágio curricular supervisionado, e por “professor supervisor” o profissional da instituição concedente que acompanhará o estagiário no local.

§ 1º Excepcionalmente, a critério do Departamento de Metodologia de Ensino, professores substitutos poderão exercer atividades de ensino concernentes aos estágios curriculares supervisionados obrigatórios de acordo com a Portaria Normativa nº 41/2013/GR.

§ 2º O professor orientador ou a professora orientadora assistirá a, pelo menos, cinquenta por cento das aulas ministradas de cada estagiário.

§ 3º A forma de acompanhamento das atividades do estágio curricular supervisionado deve estar explicitada no plano de ensino.



Art. 10 São atribuições do professor orientador:

- I – organizar, orientar e supervisionar as atividades referentes ao estágio curricular supervisionado;
- II – apresentar seu plano de ensino e/ou projeto didático aos estagiários, ao professor da turma e à instituição onde o estágio curricular supervisionado for realizado;
- III – definir o campo de estágio a ser supervisionado;
- IV – organizar a dinâmica de desenvolvimento para o estágio curricular supervisionado conforme a proposta de trabalho prevista em seu plano de ensino, em consonância com o projeto pedagógico do curso e com a proposta pedagógica do campo de estágio;
- V – acompanhar e documentar o desenvolvimento das atividades dos estagiários durante o estágio curricular supervisionado;
- VI – avaliar o estágio curricular supervisionado de acordo com o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC, o Projeto Pedagógico do curso e com os critérios definidos e explicitados no plano de ensino;
- VII – prestar informações referentes ao estágio curricular supervisionado, quando solicitadas pela Coordenadoria de Estágios do MEN.

Art. 11 São atribuições do professor supervisor do campo de estágio:

- I – fornecer ao estagiário todas as informações que se fizerem necessárias ao desenvolvimento do estágio curricular supervisionado;
- II – fazer a apresentação dos estagiários no campo de estágio;
- III – socializar o seu planejamento com o professor orientador e com os estagiários;
- IV – participar da orientação para a elaboração do plano de trabalho dos estagiários;
- V – observar as aulas ministradas e atividades desenvolvidas pelos estagiários, participando da avaliação do processo.

Art. 12 O professor supervisor do estágio curricular supervisionado nas unidades e/ou instituições de ensino fará jus a um certificado que ateste a carga horária, período e área em que atuou como supervisor local.

Parágrafo único. Os certificados serão expedidos, registrados pela Coordenadoria de Estágios do MEN e assinados pelo Coordenador de Estágios do MEN.

CAPÍTULO IV ATRIBUIÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

Art. 13 A orientação e a supervisão do estágio curricular supervisionado são direitos do estagiário e dever de ambas as instituições de ensino – a proponente e a concedente.

Art. 14 São atribuições do estagiário:

- I – estar regularmente matriculado na disciplina de estágio curricular supervisionado;
- II – realizar o preenchimento e o registro do Termo de Compromisso de Estágio



(TCE), no Sistema de Registro de Estágio (SIARE), ou correlato;

III – cumprir as atividades previstas no plano de ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado;

IV – conhecer e respeitar as normas da instituição concedente;

V – apresentar previamente ao professor orientador e ao professor supervisor na instituição concedente, conforme prazo explicitado no plano de ensino, o plano de trabalho a ser desenvolvido durante o estágio curricular supervisionado;

VI – ministrar aulas e realizar as demais atividades concernentes ao cumprimento das atribuições do estágio curricular supervisionado;

VII – apresentar os registros das atividades realizadas durante o estágio curricular supervisionado para o professor orientador, conforme previsto no plano de ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado;

VIII – apresentar o trabalho de conclusão do estágio curricular supervisionado, no prazo e nos termos previstos no plano de ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado;

IX – responsabilizar-se pelo material que lhe for confiado para a realização das atividades de docência no estágio curricular supervisionado;

X – comparecer, no mínimo, a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades de orientação geral, orientação individual e/ou em equipe, e a 100% (cem por cento) das atividades a serem realizadas no campo de estágio, salvo justificativa documentada aceita pelo professor orientador.

Parágrafo único. A concessão de tratamento especial em regime domiciliar não se aplica às características do estágio curricular supervisionado, sendo facultada a concessão desse tratamento somente nas atividades que não envolvam prática de docência, mediante comprovação, conforme os termos do art. 75 da Resolução nº 017/CUn/1997, e aceitação do professor orientador.

Art. 15 Os fluxos e processos relativos à celebração do termo de convênio para credenciamento de campos de estágios são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, cabendo aos estagiários, sob a orientação do coordenador de estágios do curso, a responsabilidade pelo preenchimento e registro do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) no Sistema de Registro de Estágio (SIARE) ou correlato.

Parágrafo único. As atividades do estágio curricular supervisionado somente poderão ser iniciadas após os devidos registros e assinaturas de todas as partes envolvidas, tanto nos documentos de convênios, como nos TCEs.

CAPÍTULO V APROVEITAMENTO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Art. 16 Os estagiários que possuem comprovada experiência como docente no ensino regular, na área de formação do curso, poderão aproveitar essa experiência como carga horária parcial das disciplinas de estágio curricular supervisionado, conforme previsto no Art. 10, da Resolução CNE/CP 02/2015.



Art. 17 Somente será validada a experiência como docente no ensino regular na área de formação específica do curso ao estudante que atenda aos seguintes requisitos:

I – comprovação de atuação na área específica de formação acadêmica correspondente ao curso em que o estagiário está matriculado;

II – comprovação de no mínimo de três anos de experiência profissional, realizada nos últimos cinco anos de efetivo exercício no magistério público ou privado, na área específica de formação acadêmica correspondente ao curso em que o estagiário está matriculado;

III – comprovação de experiência profissional (carteira de trabalho, contrato de trabalho e declaração da instituição ou instituições de ensino em que o estagiário atuou), por meio da apresentação de documentos originais, em papel timbrado e com aposição da assinatura e do carimbo da direção do estabelecimento onde atuou, ou de cópia autenticada.

Art. 18 Cumpridos os requisitos constantes no Art. 17, o estudante terá o direito ao aproveitamento de 30% (trinta por cento) do total de horas de estágio definidas no projeto pedagógico do curso, distribuídas nas etapas de planejamento, observação e docência.

Parágrafo único. É vetado o aproveitamento de 100% (cem por cento) das horas de estágio dedicadas à regência de classe.

Art. 19 A solicitação de aproveitamento deverá ser feita à coordenação do curso, no semestre anterior ao da matrícula na disciplina de estágio supervisionado cuja carga horária será pleiteada.

Art. 20 A coordenação do curso, juntamente com o professor da disciplina de estágio curricular supervisionado, deverá avaliar a documentação e expedir despacho.

§ 1º Aprovada a documentação comprobatória de tempo de experiência como docente no ensino regular para aproveitamento da carga horária, o estagiário deverá apresentar Memorial Descritivo de Prática Docente.

§ 2º O Memorial Descritivo de Prática Docente deverá, no mínimo, descrever e analisar a experiência vivenciada referente ao período pleiteado para validação.

CAPÍTULO VI COORDENADORIA DE ESTÁGIOS

Art. 21 A Coordenadoria de Estágios do MEN, para os cursos de licenciatura, será constituída por todos os professores de estágio e coordenada por uma equipe de, no mínimo, quatro professores do Departamento de Metodologia de Ensino.

Parágrafo único. A equipe da Coordenadoria de Estágios do MEN deverá constituir-se de dois terços (2/3) de professores das disciplinas de Estágio Supervisionado e será coordenada por um de seus membros.

Art. 22 A indicação da equipe da Coordenadoria de Estágios do MEN, assim como de seu coordenador, será realizada em reunião do Colegiado do Departamento de Metodologia de



Ensino.

§ 1º A equipe indicada atuará por um período de dois anos.

§ 2º Serão atribuídas, mediante portaria específica, as cargas horárias de dez horas semanais para a função de coordenador e de duas horas semanais para os demais membros da equipe.

Art. 23 Compete à Coordenadoria de Estágios do MEN:

- I – promover a integração pedagógica entre os cursos de licenciatura e o MEN;
- II – estabelecer contatos periódicos com as redes públicas de ensino para que essas venham a se constituir em campo de estágio;
- III – manter contato com a Coordenadoria-Geral de Estágios da UFSC e as Comissões e/ou Coordenadorias de Estágios dos cursos de licenciatura;
- IV – acompanhar a oferta e o desenvolvimento dos estágios no sistema de registros de estágios da UFSC;
- V – propor ao Departamento de Integração Profissional da Pró-Reitoria de Graduação da UFSC a realização de convênios com as redes de ensino;
- VI – acompanhar o cumprimento dos termos dos convênios mantidos entre a UFSC e os campos de estágio supervisionado, e propor revisões sempre que necessário;
- VII – manter atualizado o mapeamento dos campos de estágio conveniados com a UFSC;
- VIII – resolver questões decorrentes da realização dos estágios;
- IX – assinar certificados, atestados ou declarações solicitados à Coordenadoria de Estágios, bem como expedir correspondência;
- X – expedir certificados aos professores supervisores de unidades ou instituições de ensino que atuem conjuntamente com os professores orientadores no acompanhamento dos estagiários nos campos de estágio;
- XI – manter registro das atividades da Coordenadoria, bem como do acervo documental decorrente das atividades de estágio;
- XII – cumprir e fazer cumprir o regulamento dos estágios curriculares supervisionados.

Art. 24 Esta resolução normativa entrará em vigor na data de sua assinatura e revoga a Resolução nº 061/CEPE/96 e as disposições em contrário.



ALEXANDRE MARINO COSTA

EM BRANCO

ANEXO 3 -PLANO DE ENSINO ADAPTADO DA DISCIPLINAS DE ESTÁGIO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro de Ciências da Educação / Departamento de Metodologia de Ensino (MEN)
 Curso: Licenciatura em Ciências Sociais
 Disciplina: Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I - MEN 7021
 Turmas: 08320 e 07310 - 252 h/aula
 Professora: Dra. Nise Jinkings – nisemj@gmail.com
 Professor Dr. Antonio Alberto Brunetta – aabrunetta@gmail.com

1º. semestre letivo/2020

**CALENDÁRIO SUPLEMENTAR EXCEPCIONAL DE GRADUAÇÃO
 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS**

Plano de ensino adaptado, em caráter excepcional e transitório, para substituição de aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, enquanto durar a pandemia de COVID-19, em atenção à Portaria MEC 344, de 16 de junho de 2020 e à Resolução 140/2020/CUn, de 24 de julho de 2020. Este plano obedece a Resolução 140/2020/CUn, pois mantém objetivos e conteúdos da disciplina regular, contudo avaliamos que princípios formativos da Universidade, do curso e da disciplina regular ficam comprometidos na forma não presencial, que não corresponde à necessidade e à complexidade do trabalho educativo. Dessa forma, o presente plano é o excepcionalmente possível a ser feito diante das decisões tomadas nas diversas instâncias universitárias, embora não seja o desejável do ponto de vista da formação docente.

PLANO DE ENSINO

EMENTA

O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escolas de Ensino Básico; pesquisa da realidade escolar constituída em campo de estágio e elaboração de projeto de ensino.

OBJETIVO

Enquanto atividade teórica preparadora da prática docente, o estágio supervisionado tem como finalidade propiciar ao futuro professor uma aproximação da realidade escolar na qual desenvolverá seu trabalho. Isto requer que se parta de uma reflexão sobre a educação brasileira e a realidade escolar constituída em campo de estágio, considerada nas suas determinações sociais e históricas.

A atividade toma a pesquisa como ponto de partida desse processo formativo, o que implica a utilização de instrumentos de investigação para o reconhecimento do campo escolar e a análise das situações de ensino existentes, que subsidiarão a elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido durante a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I: Concepções de estágio docente

Bibliografia básica:

PIMENTA, S.; LIMA, M.S. **Estágio e docência**. Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1 (p. 31-57).

Unidade II: Aprendizagem e concepções pedagógicas sob a perspectiva sócio-histórica

Bibliografia básica:

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983. Cap. 3: Escola e democracia II – Para além da Teoria da Curvatura da Vara.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. XIV (p. 423-440).

Unidade III: Possibilidades didáticas para a educação escolar

Bibliografia básica:

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Bibliografia complementar:

LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Unidade IV: Questões para o trabalho docente com as Ciências Sociais

Bibliografia básica:

1. Cidadania

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan.-abr. 2010.

2. Juventude

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marie Métaillié, publicada em **Les jeunes et le premier emploi**. Paris: Association des Ages, 1978.

3. Escola “sem” partido

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. (Org.) **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a sociedade e a educação**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

4. Reforma do Ensino Médio

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

ATIVIDADES DE PESQUISA E ENSINO PREVISTAS

1. Pesquisa da realidade escolar. Investigação documental, realização de entrevista com o(a) professor(a) de Sociologia, aplicação de questionário junto aos estudantes e acompanhamento das atividades de docência da disciplina de Sociologia na escola pública campo de estágio, com o objetivo de fundamentar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Estágio II. A investigação visa obter informações sobre:
 - a. Condições materiais e pedagógicas do trabalho na escola em tempos de pandemia.
 - b. O Projeto Político Pedagógico da escola e sua realização por meio de atividades pedagógicas não presenciais no cotidiano escolar.
 - c. A organização das atividades pedagógicas não presenciais, os professores e suas condições de trabalho.
 - d. O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes.
 - e. O ensino de Sociologia na escola por meio de atividades pedagógicas remotas.

- f. A realidade social, o acirramento das desigualdades e a escola em tempos de pandemia.
2. Análise dos resultados da pesquisa realizada e sistematização desses resultados.
3. Atividade de acompanhamento do professor da escola nas atividades pedagógicas não presenciais.
4. Participação em reuniões *online* de planejamento de professores por área e/ou série.
5. Participação *online*, como ouvinte, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões com pais de alunos na escola.
6. Pesquisa didático-pedagógica e bibliográfica sobre os conteúdos de ensino a serem trabalhados na regência, prevista para o semestre seguinte.
7. Elaboração de texto sistematizando os resultados da investigação e explicitando as diferentes fontes pesquisadas, como livros didáticos, músicas, literatura, cinema, mídia eletrônica e impressa, charges etc.
8. Seminários *online* de apresentação da pesquisa didático-pedagógica e bibliográfica.
9. Exercícios de planejamento de ensino. Apresentação e discussão *online* dos planos de ensino elaborados.
10. Elaboração de projeto de ensino a ser desenvolvido no semestre letivo seguinte. O projeto deve contextualizar e problematizar a realidade escolar pesquisada, explicitando os fundamentos teórico-pedagógicos do projeto e detalhando a ação docente a ser realizada.
11. Apresentação *online* dos projetos de ensino, culminando com exercício docente sobre conteúdo de ensino presente no projeto
12. Envio de versão digital dos projetos de ensino elaborados.

METODOLOGIA

A organização da atividade de estágio parte do pressuposto de que a tarefa escolar é sempre resultado de ações coletivas de professores e de práticas institucionais, situadas em determinados contextos sociais, históricos e culturais. Nessa perspectiva, o estágio desenvolve-se como um processo coletivo de reflexão sobre o trabalho docente nas instituições, buscando compreendê-lo na sua historicidade e, ao mesmo tempo, apontar possibilidades de transformação da realidade escolar. Esse processo reflexivo, excepcionalmente, realizar-se-á por meio de atividades não presenciais:

1. Nas **aulas síncronas semanais** pela plataforma Google Meet e/ou Moodle e/ou Webconf Setic, que terão duração máxima de duas (2) horas, para discussões de textos dos campos da educação e das ciências sociais, intercâmbio de experiências investigativas sobre a realidade escolar do campo de estágio, além de orientação das atividades de pesquisa previstas e do projeto de ensino a ser elaborado.
2. Nas **leituras assíncronas** da bibliografia básica da disciplina, realizadas pelos alunos previamente à discussão dos textos nas aulas síncronas.
3. Nas **atividades pedagógicas assíncronas**, quinzenais, com o uso de ferramentas para o ensino remoto, sobre os conteúdos trabalhados na disciplina.
4. No **acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas não presencialmente no campo de estágio**.

CARGA HORÁRIA

A carga horária da disciplina estará dividida em 50% de atividades pedagógicas síncronas e 50% de atividades pedagógicas assíncronas.

AValiação

Serão considerados:

1. **Participação** nas atividades pedagógicas não presenciais (síncronas e assíncronas) da disciplina e na escola campo de estágio, por meio da plataforma Moodle. Critérios: frequência; atuação fundamentada na discussão dos textos selecionados e nas demais atividades não presenciais da disciplina. **30% da nota final.**
2. **Projeto de ensino**, a ser apresentado em seminário *online* e entregue em versão digital como trabalho final da disciplina. **70% da nota final.**

FREQUÊNCIA

O **registro da frequência** ocorrerá tanto nas atividades pedagógicas síncronas - lista de chamada de videoconferência (Webconf Setic) -, como nas assíncronas, via plataforma do Moodle.

HORÁRIOS DE ATENDIMENTO

Profa. Nise Jinkings: 2ª. feira, entre 19 e 21 horas.

Prof. Antonio Alberto Brunetta: 2ª feira, entre 09 e 11 horas.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S.; MOTIM, B. **Sociologia: um olhar crítico.** São Paulo: Contexto, 2009.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S.; MOTIM, B. **Ensinar e aprender Sociologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (Org.) **Dicionário do Ensino de Sociologia.** 1ª edição. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CARVALHO, C. [et al]. **A Sociologia no ensino médio: uma experiência.** Londrina: EDUEL, 2010.

CARVALHO, L. (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 2004.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, F. **A Natureza sociológica da Sociologia.** São Paulo: Ática, 1976.

FORACCHI, M. e MARTINS, J. S. (Org.) **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia.** 21ª. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 2000.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, 2004.

GONÇALVES, D. (Org.) **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

GONÇALVES, D.; MOCELIN, D.; MEIRELLES, M. (Org.) **Rumos da Sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino.** Porto Alegre: Cirkula: 2016.

HANDFAS, A.; MAIÇAIRA, J. (Org.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, A.; MAIÇAIRA J.; FRAGA, A. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições práticas e percepções.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

IANNI, O. A sociologia numa época de globalismo. In: L. Ferreira (org.). **A sociologia no horizonte do século XXI.** São Paulo: Boitempo, 1997, p. 13-25.

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º. e 2º. graus. **Cadernos CEDES.** v. 31, n. 85, Campinas (SP), p. 327-339, 2011.

- JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**. Londrina (PR), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, vol. 12, nº. 1, jan.-jun. 2007.
- JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996). In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 35-56.
- MACHADO, C. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 13 (1): 115-148. São Paulo: FEUSP, 1987.
- MARTINS, C. **O que é Sociologia**. 7.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- MEKSENAS, P. **Sociologia**. 3.^a edição, São Paulo: Cortez, 2010.
- MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. V. 1. 2.^a ed. São Paulo: Editora Sumaré, 2001.
- MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. V. 2. São Paulo: Editora Sumaré; Fapesp, 1995.
- MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 3.^a ed. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORAES, A. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, 15 (1): 5-20, S. Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, L. F. (Org.) **Ensino de Sociologia desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais**. Seropédica, Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- OLIVEIRA, L. F.; HANDFAS, A. (Org.). **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2009.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- PEREIRA L. e FORACCHI, M. (Org.). **Educação e sociedade**. 9.^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- PEREIRA, T. et al. (Org.). **Docência em Sociologia: reflexões, relatos de práticas e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.
- QUINTANEIRO, T. et al. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. 3.^a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- RANGEL, M. L.; MAFRA, L. (Org.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- RANGEL, M. L. (Org.). **Sociologia para educadores**. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SCHWARZ, V. L. (Org.). **Educação Básica: um debate teórico sobre o ensino de sociologia**. Pelotas: UFPEL, 2013.
- SCHWEIG, G. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.
- SILVA, Ileizi. [et al.] (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.
- SILVA, Ileizi.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume Editora, 2017.
- SOUZA, D.; GOULART, D. **Sociologia. Formação de conceitos e problematização de práticas sociais**. São Paulo: Blucher, 2019.

Livros didáticos:

- ARAÚJO, S. et al. 2ª. ed. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2017.
- BOMENY, H. et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 3ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- MACHADO, I. et al. **Sociologia Hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.
- OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª. ed. Imperial Novo Milênio, 2016.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Livro didático público. **Sociologia – ensino médio**. 2ª. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.
- SILVA, A. et al. **Sociologia em Movimento**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
- TOMAZI, N. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- VITA, A. **Sociologia da sociedade brasileira**. São Paulo: Ática, 1991.

Documentos curriculares e de política educacional

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 Ensino Médio – Sociologia**. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018 Ensino Médio – Sociologia**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. Vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Cap. 4: Conhecimentos de Sociologia, p. 101-133.
- LEFIS – Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia. **Proposta de conteúdo programático: sociologia para o Ensino Médio**. Florianópolis: UFSC/SED-SC, 2010.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014. p. 17-84; 137-152.

CRONOGRAMA

1º Semestre Letivo 2020-1 – Calendário Acadêmico	
Aula 1 – 1ª. semana de março/2020	Apresentação e discussão do plano de ensino.
Aula 2 – 2ª. semana de março/2020	Tema de aula: concepção de estágio docente. Apresentação e discussão de texto proposto para leitura. Apresentação e escolha dos campos de estágio e das turmas e horários de aulas disponíveis.
1º Semestre Letivo 2020-1 – Calendário Acadêmico Suplementar Excepcional	
Semana 01 – 31/08 a 04/09	Aula síncrona: apresentação do plano de ensino adaptado e do funcionamento das aulas e atividades remotas. Redefinição das turmas no campo de estágio.

Semana 02 – 08/09 a 11/09	Aula síncrona: discussão de instrumentos metodológicos da pesquisa a ser realizada na escola.
Semana 03 – 14/09 a 18/09	Aula síncrona: Teoria de aprendizagem em Vygotsky – discussão do texto proposto para leitura – parte 1. Atividade pedagógica assíncrona: a definir.
Semana 04 – 21/09 a 25/09	Aula síncrona: Teoria de aprendizagem em Vygotsky – discussão do texto proposto para leitura – parte 2.
Semana 05 – 28/09 a 02/10	Aula síncrona: Teorias de educação/ Pedagogia histórico-crítica – discussão do texto proposto para leitura. Atividade pedagógica assíncrona: a definir.
Semana 06 – 05/10 a 09/10	Aula síncrona: pedagogias neoprodutivistas – discussão do texto proposto para leitura.
Semana 07 – 13/10 a 16/10	Aula síncrona: uma didática para a Pedagogia histórico-crítica – discussão do texto proposto para leitura – parte 1. Atividade pedagógica assíncrona: a definir.
Semana 08 – 19/10 a 23/10	Aula síncrona: uma didática para a Pedagogia histórico-crítica – discussão do texto proposto para leitura – parte 2.
Semana 09 – 26/10 a 30/10	Aula síncrona: conceito de cidadania – discussão do texto proposto para leitura. Atividade pedagógica assíncrona: a definir.
Semana 10 – 03/11 a 06/11	Aula síncrona: conceito de juventude – discussão do texto proposto para leitura.
Semana 11 – 09/11 a 13/11	Aula síncrona: projeto Escola sem partido – discussão do texto proposto para leitura. Atividade pedagógica assíncrona: a definir.
Semana 12 – 16/11 a 20/11	Aula síncrona: reforma do Ensino Médio – discussão do texto proposto para leitura.
Semana 13 – 23/11 a 27/11	Aula síncrona: planejamento de ensino – discussão dos textos propostos para leitura. Atividade pedagógica assíncrona: exercícios de planejamento de ensino para a disciplina de Sociologia.
Semana 14 – 30/11 a 04/12	Aula síncrona: planejamento de ensino - Rodada de apresentação e discussão dos planos de ensino elaborados.
Semana 15 – 07/12 a 11/12	Aula síncrona: apresentação dos projetos de ensino elaborados e de exercício docente.
Semana 16 – 14/12 a 18/12	Aula síncrona: balanço das atividades pedagógicas do semestre.

7

	Atividade pedagógica assíncrona: envio do projeto de ensino em versão digital.
--	---

ANEXO 4 -PLANO DE ENSINO ADAPTADO DA DISCIPLINAS DE ESTÁGIO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação / Departamento de Metodologia de Ensino (MEN)
Curso: Licenciatura em Ciências Sociais
Disciplina: Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II - MEN 7022
Turmas: 09320 e 08310 - 252 h/aula
Professora: Dra. Nise Jinkings – nisemj@gmail.com
Professor Dr. Antonio Alberto Brunetta – aabrunetta@gmail.com

2º. semestre letivo/2020

CALENDÁRIO SUPLEMENTAR EXCEPCIONAL DE GRADUAÇÃO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Plano de ensino adaptado, em caráter excepcional e transitório, para substituição de aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, enquanto durar a pandemia de COVID-19, em atenção à Portaria MEC 344, de 16 de junho de 2020 e à Resolução 140/2020/CUn, de 24 de julho de 2020. Este plano obedece a Resolução 140/2020/CUn, pois mantém objetivos e conteúdos da disciplina regular, contudo avaliamos que princípios formativos da Universidade, do curso e da disciplina regular ficam comprometidos na forma não presencial, que não corresponde à necessidade e à complexidade do trabalho educativo. Dessa forma, o presente plano é o excepcionalmente possível a ser feito diante das decisões tomadas nas diversas instâncias universitárias, embora não seja o desejável do ponto de vista da formação docente.

PLANO DE ENSINO

EMENTA

O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escola de Ensino Básico: planejamento das atividades docentes; desenvolvimento de projeto de ensino; avaliação.

OBJETIVO

Exercício de prática docente (por meio de atividades pedagógicas não presenciais, síncronas e assíncronas) na Educação Básica, envolvendo o reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas e o conhecimento e a avaliação de métodos e estratégias de ensinar em situações diversas, culminando na elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E ATIVIDADES

Exercício da prática docente no contexto das atividades pedagógicas não presenciais, quando os estagiários deverão experimentar situações de ensino e aprendizagem, observando, participando, ministrando aulas de Sociologia e elaborando instrumentos de avaliação.

1. Relatório da experiência docente

2. Socialização da experiência

METODOLOGIA

O estágio desenvolve-se num processo coletivo de reflexão sobre o trabalho docente nas instituições, buscando compreendê-lo na sua historicidade e, ao mesmo tempo, apontar possibilidades de transformação da realidade escolar. Esse processo coletivo de reflexão se realizará:

1. No **encontro semanal síncrono** (pela plataforma Google Meet e/ou Moodle e/ou Webconf Setic) para orientação das atividades e análise das experiências docentes. Nos encontros serão desenvolvidas discussões sobre: os planos de ensino em elaboração e a investigação bibliográfica de apoio ao planejamento das aulas a serem ministradas *online*; os recursos e materiais didáticos utilizados; as atividades didáticas em sala de aula, após o início da experiência. Nesse processo coletivo de análise, as aulas realizadas pelos estagiários são objeto de reflexão e os planos de ensino adotados como instrumentos orientadores do trabalho didático vão sendo repensados e avaliados, em face das condições reais enfrentadas em sala de aula.
2. Na **socialização** dos momentos da experiência considerados mais significativos, ao final dos trabalhos. Tal socialização permite olhar criticamente a atividade desenvolvida, ao mesmo tempo em que estimula um redimensionamento e uma reelaboração das ações projetadas, conforme as necessidades e possibilidades concretas surgidas e detectadas no decorrer da ação docente.
3. No **retorno ao campo de estágio**, em reunião por videoconferência com a coordenação da escola e com o(a) professor(a) supervisor(a), para avaliação final das atividades desenvolvidas.

AValiação

Serão considerados:

1. A **participação** e a **frequência** nas atividades de organização e realização do estágio. (25% da nota final)
2. A **prática docente**. Desenvolvimento de situações de ensino que impliquem: conhecimento e domínio dos conteúdos, das metodologias e dos condicionantes da realidade educacional no processo de ensino da Sociologia na escola. Esse conhecimento se realiza no trabalho docente pela capacidade de planejamento da atividade de ensino, na regência de aulas, na seleção e elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação adequados às finalidades educativas postas no planejamento. (25% da nota final)
3. O **relatório das atividades do estágio**, que deve se constituir em um registro reflexivo da experiência de pesquisa e ensino na escola constituída em campo de estágio, apoiado em fundamentos teórico-metodológicos oferecidos pelas diversas disciplinas da Licenciatura em Ciências Sociais. (50% da nota final)

CARGA HORÁRIA

A carga horária da disciplina estará dividida em 50% de atividades pedagógicas síncronas e 50% de atividades pedagógicas assíncronas.

FREQUÊNCIA

O **registro da frequência** ocorrerá tanto nas atividades pedagógicas síncronas – lista de chamada de videoconferência (Webconf Setic) –, como nas assíncronas, via plataforma do Moodle.

HORÁRIOS DE ATENDIMENTO

Profa. Nise Jinkings: 2ª. feira, entre 19 e 21 horas.

Prof. Antonio Alberto Brunetta: 3ª feira, entre 09 e 11 horas.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

(Será disponibilizada bibliografia complementar de apoio à preparação das aulas para o estágio, que dependerá dos temas e teorias a serem trabalhados).

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S.; MOTIM, B. **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S.; MOTIM, B. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (orgs.) **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1ª edição. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CARVALHO, C. [et al]. **A Sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010.

CARVALHO, L. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 2004.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, F. **A Natureza sociológica da Sociologia**. São Paulo: Ática, 1976.

FORACCHI, M. e MARTINS, J. S. (Org.) **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. 21ª. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 2000.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

GONÇALVES, D. (Org.) **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GONÇALVES, D.; MOCELIN, D.; MEIRELLES, M. (Org.). **Rumos da Sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino**. Porto Alegre: Cirkula: 2016.

HANDFAS, A.; MAIÇAIRA, J. (Org.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, A.; MAIÇAIRA J.; FRAGA, A. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

IANNI, O. A sociologia numa época de globalismo. In: L. Ferreira (org.). **A sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997, p. 13-25.

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º. e 2º. graus. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, Campinas (SP), p. 327-339, 2011.

- JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**. Londrina (PR), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, vol. 12, nº. 1, jan.-jun. 2007.
- JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996). In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 35-56.
- MACHADO, C. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 13 (1): 115-148. São Paulo: FEUSP, 1987.
- MARTINS, C. **O que é Sociologia**. 7.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- MEKSENAS, P. **Sociologia**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.
- MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. V. 1. 2ª. ed. São Paulo: Editora Sumaré, 2001.
- MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. V. 2. São Paulo: Editora Sumaré; Fapesp, 1995.
- MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 3ª. ed. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORAES, A. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, 15 (1): 5-20, S. Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, L. F. (Org.) **Ensino de Sociologia desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais**. Seropédica, Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- OLIVEIRA, L. F.; HANDFAS, A. (Org.). **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2009.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- PEREIRA L. e FORACCHI, M. (Org.). **Educação e sociedade**. 9ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- PEREIRA, T. et al. (Org.). **Docência em Sociologia: reflexões, relatos de práticas e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.
- QUINTANEIRO, T. et al. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- RANGEL, M. L.; MAFRA, L. (Org.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- RANGEL, M. L. (Org.). **Sociologia para educadores**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SCHWARZ, V. L. (Org.). **Educação Básica: um debate teórico sobre o ensino de sociologia**. Pelotas: UFPEL, 2013.
- SCHWEIG, G. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.
- SILVA, Ileizi. [et al.] (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

SILVA, Ileizi.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

SILVA, Ileizi; NETO, H. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, João Pessoa, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SOUZA, D.; GOULART, D. **Sociologia. Formação de conceitos e problematização de práticas sociais**. São Paulo: Blucher, 2019.

Livros didáticos:

ARAÚJO, S. et al. 2ª. ed. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2017.

BOMENY, H. et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 3ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

MACHADO, I. et al. **Sociologia Hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª ed. Imperial Novo Milênio, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Livro didático público. **Sociologia – ensino médio**. 2ª. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

SILVA, A. et al. **Sociologia em Movimento**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

TOMAZI, N. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

VITA, A. **Sociologia da sociedade brasileira**. São Paulo: Ática, 1991.

Documentos curriculares e de política educacional

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018 Ensino Médio – Sociologia**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. Vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Cap. 4: Conhecimentos de Sociologia, p. 101-133.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio**. Brasília, 2018.

LEFIS – Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia. **Proposta de conteúdo programático: sociologia para o Ensino Médio**. Florianópolis: UFSC/SED-SC, 2010.

