



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Eduarda Cristina Rodriguez Fernandes

**FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS:**  
análise de experiência à luz da concepção de estágio como pesquisa

Florianópolis  
2023

**Eduarda Cristina Rodriguez Fernandes**

**FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS:**  
análise de experiência à luz da concepção de estágio como pesquisa

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nise Maria Tavares Jinkings

Florianópolis  
2023

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

FERNANDES, EDUARDA CRISTINA RODRIGUEZ

Formação docente nas ciências sociais: : análise de  
experiência à luz da concepção de estágio como pesquisa /  
EDUARDA CRISTINA RODRIGUEZ FERNANDES ; orientadora, NISE  
MARIA TAVARES JINKINGS, 2023.

85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Formação Docente. 3. Estágio  
como Pesquisa . 4. Ciências Sociais. I. JINKINGS, NISE  
MARIA TAVARES. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Eduarda Cristina Rodriguez Fernandes

**Formação docente nas ciências sociais: análise de experiência à luz  
da concepção de estágio como pesquisa**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do  
Título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais

Florianópolis, 07 de julho de 2023.

---

Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nise Maria Tavares  
Jinkings Orientadora  
UFSC

---

Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi  
Avaliador  
UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Picchetti  
Nascimento Avaliadora  
UFSC

*Este trabalho é dedicado aos abraços apertados e olhos marejados de meus pais em cada um dos momentos de despedida nos aeroportos e rodoviárias de São Paulo/Florianópolis. Obrigada por permitirem, incentivarem e guiarem meu voo. A vocês, todo meu amor, respeito e eterna gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente aos meus pais: Sonia Cristina Rodriguez, que com toda sua graça, bondade e leveza, me ensinou sobre o respeito pela vida, pelos outros e por mim mesma, e Francis Augusto Fernandes, que acreditou, vibrou e me incentivou em cada um dos desafios e conquistas da minha trajetória.

Agradeço à toda a minha família, em especial ao meu tio, Fabian da Graça, que me deu todo suporte para que eu pudesse cursar e concluir a graduação. E à minha avó, Elza Rodriguez, que durante todos esses anos me mandou rotineiramente “um beijinho na ponta do nariz”. Deixo registrada também uma homenagem ao meu avô, Lélío da Graça, e minha bisavó, Eunice Fernandes, vivos em minha memória.

Agradeço ao meu companheiro, Daniel Gomes, que caminhou comigo desde o início da graduação e, com todo carinho, não desistiu de me incentivar e mostrar que as coisas dariam certo. Foi o responsável por trazer ainda mais vida à minha vida.

Agradeço às minhas amigas, Larissa Usanovich e Isabela Horliana, presentes da universidade e parceiras do curso, que tornaram tudo mais leve e feliz.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Nise Jinkings, que desde o princípio me orientou com paciência e dedicação, sendo essencial para a elaboração deste trabalho, e dos meus ideais de docência e educação. Agradeço ao Professor Eduardo Bonaldi e à Professora Carolina Picchetti, por comporem a banca examinadora deste trabalho que é tão especial para mim.

Agradeço às Professoras do Colégio de Aplicação/UFSC, Adriana da Costa e Thereza Cristina, por me mostrarem que a educação e o ensino devem se dar sempre a partir do respeito, da ética, do carinho e da compreensão.

Agradeço ao meu melhor amigo e companhia, Guri, que com seu amor e parceria infinita, trouxe mais sentido à minha permanência em Florianópolis.

Por fim, agradeço à UFSC, pelo oferecimento de um ensino público, gratuito, de qualidade e excelência, e pela vivência proporcionada no Campus Universitário. Sem dúvidas foi o meu maior sonho já realizado, e a experiência mais enriquecedora e gratificante que vivenciei até hoje.

## RESUMO

Esta monografia estrutura-se como relato de experiência (RE), configurando-se como metodologia e modalidade de redação acadêmica que tem como característica principal o registro e análise de experiência vivenciada, embasados em conhecimento científico e reflexão crítica, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento científico. Relata uma experiência de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais na UFSC, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade, analisando-a à luz da concepção de estágio como pesquisa. De acordo com essa concepção, a pesquisa se mostra como aspecto fundamental no processo formativo docente, utilizando instrumentos de investigação para reconhecer o ambiente escolar e analisar as situações de ensino existentes, considerando suas determinações sociais e históricas. Parte do pressuposto de que os cursos de educação/licenciatura das universidades públicas são o espaço educativo por excelência da formação de professores, entendendo o estágio supervisionado como uma etapa valiosa para essa formação. Além disso, busca traçar um panorama a respeito da formação docente no Brasil, identificando suas raízes históricas e importância da ação reflexiva crítica e ética no processo educativo, como forma de enfrentar os desafios impostos pelo modo de produção capitalista e pelas políticas neoliberais. Assim, o trabalho discute o processo de reflexão a partir dos conceitos de *professor-reflexivo* e *intelectual-crítico*, tendo a reflexão crítica como referencial para um conhecimento contextualizado às particularidades e desafios educacionais. A formação docente é considerada aqui como um desafio epistemológico, que exige a articulação entre teoria e prática para que se atinja uma formação de professores reflexivos críticos e pesquisadores, capazes de contribuir para a transformação social e a emancipação humana.

**Palavras-chave:** estágio docente; formação docente; estágio como pesquisa; estágio supervisionado em Ciências Sociais.

## ABSTRACT

This monograph is structured as an experiential report (ER), constituting a methodology and academic writing modality characterized by the recording and analysis of lived experiences, grounded in scientific knowledge and critical reflection, with the aim of contributing to the advancement of scientific knowledge. It reports an experience of Supervised Teaching Internship in Social Sciences at UFSC, conducted at the University's Applied School, analyzing it in the light of the conception of internship as research. According to this conception, research is a fundamental aspect in the teacher training process, utilizing investigative tools to recognize the school environment and analyze existing teaching situations, considering their social and historical determinations. It assumes that education/teaching courses in public universities are the educational space par excellence for teacher training, understanding supervised internships as a valuable stage in this formation. Furthermore, it seeks to outline an overview of teacher training in Brazil, identifying its historical roots and the importance of critical and ethical reflective action in the educational process as a way to confront the challenges imposed by the capitalist mode of production and neoliberal policies. Thus, the work discusses the process of reflection based on the concepts of reflective teacher and critical intellectual, with critical reflection as a reference point for contextually relevant knowledge and educational challenges. Teacher training is considered here as an epistemological challenge that requires the articulation between theory and practice to achieve a formation of reflective, critical, and research-oriented teachers capable of contributing to social transformation and human emancipation.

**Keywords:** Teacher education; concept of reflective and critical intellectual teacher; internship as research.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS ANOS 40 NO BRASIL.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 DEBATE ACERCA DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 O ESTÁGIO COMO PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
<b>3. ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>47</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>77</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o ano letivo de 2022 cursei as disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II. Nelas foram desenvolvidas atividades teórico-práticas de formação docente, abrangendo dois momentos pedagógicos principais: estudos de textos dos campos da Educação e das Ciências Sociais e pesquisa da realidade escolar campo de estágio, como atividades centrais da disciplina de Estágio I; planejamento de ensino e regência de aulas da disciplina de Sociologia na escola, ao longo do Estágio II.

A integração desses dois momentos configura uma relação simbiótica entre os saberes disciplinares e o campo de atuação profissional, propiciando que possam ser elaborados ideais de criticidade aos objetivos e métodos da formação docente no curso. De fato, esse processo formativo que articula intensamente teoria e prática, tomando a pesquisa como ponto de partida, possibilita não apenas o aprofundamento de noções pedagógicas já adquiridas, mas também, e principalmente, a apropriação de novos conhecimentos e perspectivas de análise a respeito da constituição histórica e social da educação brasileira e das condições do cotidiano escolar atual.

A experiência de Estágio Supervisionado a ser analisada neste trabalho se deu no Colégio de Aplicação da UFSC, uma instituição federal direcionada à Educação Básica, caracterizada principalmente pela excelência de ensino e por seu lugar de espaço de formação docente. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) constam dentre seus objetivos a adoção de uma perspectiva dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, articulados pelo (re)conhecimento da realidade estudantil e escolar em que se está atuando, além do seguimento da política estabelecida pela Universidade, buscando contemplar com excelência a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, o que possibilita e enriquece o processo de estágio supervisionado como pesquisa.

Esta monografia parte do pressuposto de que o estágio como pesquisa deveria ser incorporado de forma integral nos cursos de formação docente. Com essa perspectiva, o trabalho estrutura-se como relato de experiência (RE), configurando-se como metodologia e modalidade de redação acadêmica que tem como característica principal o registro e análise de experiência vivenciada,

embasados em conhecimento científico e reflexão crítica, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento científico. Portanto, este trabalho visa apresentar uma análise referenciada e crítica, que pretende contribuir para a produção e divulgação do conhecimento sobre estágio docente. Ao mesmo tempo, o caráter crítico da metodologia abre possibilidades de análise reflexiva e autocrítica, necessária para o alcance de uma perspectiva de pensamento crítico a respeito da prática, importante para a formação profissional (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021)

Durante o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, foram desenvolvidas atividades teórico-práticas que visam a preparação dos estagiários e futuros professores para a prática docente, tendo como objetivo proporcionar uma aproximação com a realidade escolar em que irão atuar. Com isso levando em consideração a reflexão sobre a educação brasileira e a realidade escolar como campo de estágio, considerando suas determinações sociais e históricas. Assim, a pesquisa se mostra como aspecto fundamental nesse processo formativo, utilizando instrumentos de investigação para reconhecer o ambiente escolar e analisar as situações de ensino existentes.

Além disso, o estágio busca proporcionar a experiência docente em contextos reais, baseando-se em fundamentos e princípios teórico-metodológicos das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, bem como na pesquisa realizada nesse campo. Durante o estágio são planejadas atividades docentes, exercitada a prática pedagógica na Educação Básica, reconhecidas as teorias presentes nas práticas pedagógicas, métodos e estratégias de ensino em diferentes situações. Além disso, também são elaborados materiais didáticos, participação em atividades culturais, políticas e pedagógicas da escola, levantamento e investigação de dados sobre a sua estrutura curricular e pedagógica, a partir de minuciosa pesquisa documental (Projeto Político-Pedagógico; Histórico de Formação, Regimento Interno; Proposta Pedagógica de Inclusão). A pesquisa se completa com análise de entrevista semiestruturada com a professora supervisora de estágio, responsável pelas aulas de Sociologia no Colégio; elaboração e aplicação de questionário socioeconômico e cultural a ser aplicado aos estudantes da turma objeto do estágio; observação e acompanhamento das aulas realizadas na escola; sistematização dos resultados obtidos a partir da elaboração de um extenso e completo relatório de conclusão. Todo o processo de pesquisa no campo escolar se deu de forma

necessariamente articulada com o processo formativo teórico realizado na Universidade, e foi de fundamental importância para a realização desta monografia.

Nesse sentido, os estudos sobre a formação de professores e a análise sobre o lugar do estágio docente nesse processo integram atualmente um debate cada vez mais ampliado no campo da Educação, no Brasil. Tal discussão é abordada neste trabalho a partir da noção e do estabelecimento de uma relação entre formação profissional e atividade produtiva, considerando as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Isso significa sustentar e explicitar que a formação docente deve ser pesquisada a partir da complexa trama social da qual faz parte. Ao mesmo tempo, considera-se o pressuposto de que o objetivo central da educação escolar encontra-se na transformação dos sujeitos em direção a um ideal humano superior, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições materiais e sociais que os rodeiam. Por isso, a formação de professores críticos e não-alienados torna-se fundamental para o processo educacional condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho humano (MARTINS; DUARTE, 2010).

Portanto, analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica. Ou seja, para além de mera execução de tarefas ou de transmissão de conhecimento, sendo uma atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, não sendo fim em si mesma, mas uma mediação para atingir um fim (MARX, 2013). O conhecimento é, portanto, traçado à medida em que se estabelece uma interação entre objeto e sujeito a partir de ações mediadas por relações sociais (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Parte-se do entendimento de que todos os aspectos elementares sociais estão submetidos a um sistema de interesses ocasionado pelo modo vigente, ou o modo de produção capitalista, responsável por profundas e degradantes desigualdades sociais, econômicas e políticas. Portanto, destaca-se aqui a importância de necessariamente pesquisar a educação vinculada à sociedade e à análise histórica (EVANGELISTA, 2019).

Orientado por essa perspectiva, este trabalho parte de uma abordagem histórico-social da formação docente no país. O capítulo 2 deste trabalho apresenta e discute “O histórico da formação docente a partir dos anos 40 no Brasil”,

abrangendo todo o contexto de desenvolvimento das diferentes perspectivas sobre o tema. Para isso foi necessária, portanto, uma pesquisa histórica e documental que buscou compreender suas raízes fundantes e desdobramentos. Foram resgatados no capítulo os processos históricos de pesquisa educacional brasileira, desde a fundação do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas) no final da terceira década do século XX. O resgate perpassa pelo período de intensa transformação da organização social brasileira, marcado pelo desenvolvimento do capitalismo urbano e pelos confrontos entre trabalhadores das cidades e do campo e as classes proprietárias, representadas nos espaços do poder político no país. Isso ao mesmo tempo em que se disseminava a demanda social por escolarização básica, seguindo para cada um dos principais cenários de modificação e debate acerca das condições do trabalho docente no Brasil e suas conquistas trabalhistas.

A abordagem histórico-social trata da política educacional da ditadura civil militar de 1964-1985, apontando para as reformas que objetivaram um trabalho educativo esvaziado de conteúdos científicos, voltado para uma formação docente fundamentada em perspectiva pedagógica tecnicista, pela qual o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2007). O capítulo segue abordando os processos de aprofundamento da mercantilização da educação e de precarização do trabalho docente advindos de um panorama neoliberal, intensificado na última década do século passado. Tais políticas foram responsáveis por promover uma maior fragmentação do ensino e fomentar ainda mais a exclusão social. Isso por meio de uma lógica empresarial de tecnicização e operacionalização do ensino, bem como de aligeiramento da formação docente, desconsiderando a importância dos saberes disciplinares como forma de contribuição às problemáticas humanas e sociais (PIMENTA, 2002).

Por fim, o processo histórico da formação docente neste trabalho aborda o cenário atual educacional brasileiro entre os anos de governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). No período, a situação do trabalho docente na educação básica pública brasileira é caracterizada pela escalada do empresariamento na educação como um negócio lucrativo, respaldado pela lógica do mercado, que prevalece sobre os princípios educacionais. (SILVA, 2020).

Diante disso, o levantamento do processo histórico de formação docente no Brasil buscou compreender o contexto social em que se firmaram as ideias e políticas educacionais referidas. Ao mesmo tempo, visou identificar as

consequências das tendências neoliberais, tanto para o trabalho docente, quanto para a qualidade da educação, apontando possibilidades de resistência aos processos de apropriação mercantil educacional.

Assim, mediante toda a amplitude de discussões e perspectivas acerca da temática de formação de professores, foi feito um recorte utilizado para aprofundamento do assunto, centrado na discussão a respeito dos conceitos de “professor reflexivo” e “intelectual crítico”. O primeiro elaborado nos anos de 1990 por Donald Schön e o segundo por José Contreras em 2002. Isso porque a concepção de professor reflexivo, generalizada nos meios educacionais teve como base uma proposta de exaltação dos saberes da prática docente, e contribuiu para o movimento de valorização da pesquisa no estágio. Seu desenvolvimento veio se firmando como uma epistemologia da prática docente, pela qual Schön propunha uma formação docente baseada na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48). Contudo, o debate aqui colocado aponta para limites dessa perspectiva, destacados por Pimenta (2002), levando em conta a necessidade de uma consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e refletir. A autora evidencia um indicativo de esvaziamento do conceito original de reflexão, pela sua apropriação indiscriminada e alimentada pela massificação distorcida da ideia, resultando em uma superestimação da prática e possibilidade de redução do saber docente à um fazer técnico (PIMENTA, 2002).

Essa perspectiva crítica apoia-se no pesquisador José Contreras (2002), que destaca a importância de equilibrar as necessidades e as condições necessárias para a reflexão na prática docente, considerando tanto aspectos institucionais quanto socioeconômicos. O autor busca superar concepções individualizadas do ensino como mero exercício técnico e profissionalismo docente, enfatizando a compreensão da prática educativa como um compromisso social, intrinsecamente ligado ao contexto humano e social, propondo uma nova perspectiva do professor reflexivo: o “intelectual crítico”.

Esse professor busca refletir sobre e através de sua prática, sendo capaz de renová-la de forma contingencial, em consonância com deliberações democráticas emergentes do diálogo entre seus saberes e o contexto. Bem como as necessidades e aspectos sociais relevantes, assumindo um compromisso moral docente de compreender o ensino como uma prática social coletiva voltada para a

emancipação humana (CONTRERAS, 2002). Salta neste ponto a identificação do professor como aquele capaz de articular os saberes teóricos e os saberes da prática para a construção de um conhecimento situado criticamente, que considere as particularidades, condições e desafios educacionais. Por isso, o presente trabalho aborda como ponto central o conceito de estágio como pesquisa, um elemento essencial para a formação profissional docente.

Nesse contexto, ao adotar a perspectiva do conceito de estágio supervisionado como pesquisa, busca-se superar a divisão entre teoria e prática, promovendo uma integração contínua e recíproca entre esses dois elementos. Isso por meio da reflexão crítica das concepções teóricas, enriquecidas e aprimoradas pela prática, permitindo uma formação docente sólida, e, principalmente, contextualizada socialmente. O objetivo está, portanto, em fortalecer a formação dos futuros professores por meio da investigação e da reflexão crítica sobre a prática educacional, requerendo aos estagiários a adoção de uma postura investigativa e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, permitindo que compreendam e problematizem as situações vivenciadas de forma mais ampla e completa. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Ao conceber o processo educacional como o enfrentamento de desafios e importantes barreiras de reprodução da sociedade de classes a serem questionadas, sendo, portanto, fundamental a priorização de uma educação escolar que atue no árduo trabalho de promover o estudo e a reflexão social contextualizada, buscou-se compreender a historicidade e identificar oportunidades de transformação do contexto escolar. A adoção dessa perspectiva fundamentou-se, principalmente, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto abordagem pedagógica crítica, concebida por Dermeval Saviani na década de 1980 e largamente adotada em cursos de licenciatura na atualidade. Essa concepção, pela qual teoria e prática são afirmadas na sua indissociabilidade, a educação é analisada pelas lentes do materialismo histórico-dialético, como atividade humana que parte da prática, ascende à teoria e, em seguida, retornar à prática social, transformada pelo processo educativo (SAVIANI, 2008).

No Capítulo 3, apresentamos um relato de experiência do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, que se concentrou em analisar e compartilhar essa vivência acadêmica e suas reflexões. Foram descritas as intervenções realizadas nesse contexto, embasadas em fundamentos científicos e reflexão

crítica, com o objetivo principal de contribuir para o avanço do conhecimento científico e para a qualidade educacional brasileira.

A formação de professores na área da educação enfrenta graves desafios decorrentes de uma série de eventos históricos que serão discutidos nas próximas páginas. Por isso, abordaremos a seguir o caráter histórico do processo de formação docente no Brasil, e a conjuntura contemporânea da educação no país.



## **2. FORMAÇÃO DOCENTE**

### **2.1 O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS ANOS 40 NO BRASIL**

Para que seja possível tratar de um tema tão relevante na educação quanto a formação docente, é preciso salientar, a priori, que esta é submetida a um sistema de interesses, ou um conjunto de transformações globais ocasionadas pelo modo de produção capitalista. São transformações indiscutivelmente complexas, que atingem a todos aqueles inseridos nas sociedades em que o capital gera riquezas para poucos por meio do trabalho social de muitos, resultando em profundas e degradantes desigualdades sociais, econômicas e políticas. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a educação sofre danos importantes quando se trata da formação de professores, considerando uma série de acontecimentos históricos que serão discutidos nas próximas páginas. Trataremos também da conjuntura contemporânea, em que a apropriação neoliberal da educação tende a promover incessantemente uma tecnicização e operacionalização do ensino, bem como o aligeiramento da formação docente e, conseqüentemente, a desqualificação de professores e de espaços formativos, como as escolas e universidades (PIMENTA, 2002).

No Brasil, os desdobramentos da educação são extensos e resultantes de um conjunto de relações sociais constitutivas do modo de produção vigente. Nesse sentido, é fundamental que a pesquisa relacionada à educação não se desvincule da sociedade e da análise histórica (EVANGELISTA, 2019). Os seres humanos são compreendidos como seres históricos e sociais, sendo essencialmente diferenciados de outros animais pela sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho. Da mesma forma, o conhecimento é traçado à medida em que se estabelece uma interação entre objeto e sujeito a partir de ações mediadas por relações sociais (GASPARIN; PETENUCCI, 2008). A fala a seguir explicita a valorização desse debate em âmbito educacional e de formação humana:

Embora as forças litigantes apareçam muitas vezes dissolvidas na designação 'ricos e pobres', é a relação Capital-Trabalho que está em questão. Governos e intelectuais orgânicos burgueses respondem de forma articulada com o capital (...). No âmbito educacional, brotaram medidas e ressignificações de outras, tendo em vista formar o cidadão proativo, empreendedor, empoderado. Voltamos à encruzilhada do trabalho educativo:

produção de resultados ou formação humana. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 316).

Nesse sentido, é imprescindível que os cursos de educação/licenciatura das universidades, sobretudo públicas, sejam os espaços responsáveis por expandir e disseminar o estudo da formação profissional docente e dos contextos e trajetórias traçados pela educação escolar, até o presente momento. Isso para que, dessa forma, possa haver possibilidade de apropriação e conhecimento da realidade social, visando não só sua transformação e a reflexão sobre o seu próprio ensino e pesquisa, mas também sobre todo o cenário educacional constituído (FREIRE, 1996).

Partindo do pressuposto de que toda e qualquer formação profissional deve ser analisada considerando-se a perspectiva social da qual participa, a formação de professores também (e principalmente) é planejada de maneira intencional para buscar a efetivação de determinada prática social. Por esse motivo, a temática de formação docente permanece sempre em discussão e constantemente atualizada, uma vez que são inúmeros os desafios que emergem do seu contexto social, político, histórico e econômico. A concepção de que a educação não deve ser compreendida de forma descolada do modo de produção capitalista leva à consciência de que a educação, institucionalizada pelo aparato escolar e de dependência do Estado, decorre historicamente do desenvolvimento da indústria e do liberalismo. Tal constatação revela a profunda inserção educacional no contexto em que se desenvolve, também sujeita - assim como outros aspectos elementares da sociedade - a percorrer trajetórias e movimentos ambíguos e antagônicos aflorados pelas lutas de classe (MARX, 2017). Nesse sentido, Severino traz em sua fala uma análise das relações entre contexto histórico-social e educação:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2007, p.11)

A formação de professores contemporânea no Brasil é composta por paradoxos e propostas divergentes de interesses e de perspectivas de desenvolvimento, sendo necessária, portanto, uma pesquisa sistemática que

busque compreender suas raízes fundantes e desdobramentos. Um importante marco a ser destacado neste processo é a fundação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), pelo Decreto-Lei de 30 de julho de 1938, dando espaço para um movimento renovador da educação no Brasil (Saviani, 2012, p. 292), e tendo como diretor a partir de 1952 o professor Anísio Teixeira, responsável por divulgar o pensamento educacional brasileiro e contribuir para estudos de formação de professores, que apontaram para um distanciamento entre os conteúdos de formação e as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, trazendo para os bancos escolares um significativo segmento social até então excluído. Segundo o Censo Escolar 1956, coordenado pelo INEP, além de insuficientes numericamente, quase metade dos professores primários não dispunham de formação profissional. As Escolas Normais da época padeciam de uma tradição elitista em seu currículo, distanciado das necessidades da prática, impondo desafios que as professoras não estavam preparadas ou não se dispunham a enfrentar, pois não partia de uma análise da realidade (PINHEIRO, 1967).. Na década de 1950, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) por iniciativa de Anísio Teixeira, articulou os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Impulsionadas por essas iniciativas, as ciências sociais tenderam a suplantar a influência da psicologia na educação. Assim, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno da psicologia, a década de 1950 foi marcada por importante deslocamento em direção à sociologia, o que permitiu a Luiz Pereira escrever, em 1969 sobre a acentuação da ‘sociologização’ do pensamento pedagógico brasileiro – traço marcante do seu estágio atual – que encontram-se em ocorrências, mutuamente complementares, observáveis tanto no lado dos cientistas sociais como no lado dos que se autodenominam educadores” (PEREIRA, 1969).

Segundo o Censo Escolar 1956, coordenado pelo INEP, além de insuficientes numericamente, quase metade dos professores primários não dispunham de formação profissional. As Escolas Normais da época padeciam de uma tradição elitista em seu currículo, distanciado das necessidades da prática, impondo desafios que as professoras não estavam preparadas ou não se dispunham a enfrentar, pois não partia de uma análise da realidade (PINHEIRO, 1967).

Ainda sob o caráter histórico das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, nos anos de 1960 pesquisadores da área de Sociologia da Educação da USP dedicaram suas pesquisas à educação no Brasil, com destaque para Luiz Pereira. Em 1965 o pesquisador, por meio de dados coletados no Censo Escolar do Brasil, INEP, constatou com seu estudo - *Magistério primário numa sociedade de classes* - que a principal característica de desvalorização da profissionalização docente seria o fato de ser uma ocupação majoritariamente feminina. Isso porque a ideia da docência vinculava-se a atributos como: o instinto maternal, a paciência, a exigência de poucas horas diárias de trabalho e o prestígio insuficiente, aspectos convenientes a um modelo de sociedade patriarcal pautada no trabalho masculino. Entretanto, a partir desse período o desenvolvimento do capitalismo urbano altera profundamente a organização social brasileira, marcando um processo de desqualificação geral do trabalhador e de eclosão da demanda do trabalho feminino como essencial compositor para o sustento familiar, em especial das mulheres professoras, que poderiam aliar o ensino com os afazeres domésticos. Ao mesmo tempo, a ampliação e modificação do trabalho urbano criam um movimento de disseminação da demanda social por escolarização básica (PIMENTA, 2002).

Mais transformações significativas ocorreram durante os anos de 1970. A Escola Normal desempenhava um papel essencial na história da formação de professores no Brasil, tendo como propósito central a preparação de professores por meio de uma formação específica voltada para o exercício do magistério. No entanto, a promulgação da Lei 5692/71 trouxe mudanças significativas nesse contexto quando estabeleceu uma reestruturação curricular e a extinção das Escolas Normais, impactando diretamente a formação de professores. Com a implementação dessa lei, a formação docente passou a ser oferecida por meio da Habilitação de Magistério (HEM), que se tornou uma modalidade de ensino médio integrada à formação dos futuros educadores. Essa transição gerou debates e questionamentos acerca da qualidade da formação, da articulação entre a teoria e a prática, bem como das competências necessárias para atuar como professor. Sobre esse aspecto, Saviani destaca a importância de se refletir sobre a relação entre a formação dos professores e as demandas educacionais, ressaltando a necessidade de uma formação sólida, que articule os conhecimentos pedagógicos com a realidade escolar e social.

Em decorrência desse cenário, durante os anos de 1980, foram promovidas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que durante esse período debateram o cenário e as propostas para o avanço e melhoria da formação de professores. Os resultados obtidos anunciavam a necessidade de transformação gradual da área, a ser realizada pelo ensino superior:

É importante, sobre o assunto, destacar as experiências que passaram a ser realizadas por diferentes universidades que em convênio com sistemas públicos passaram a formar nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive se propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem formação em nível superior. (PIMENTA, 2002, p. 31).

No Brasil, a pós-graduação foi institucionalizada pela Lei da Reforma Universitária no ano de 1968, com destaque aqui para a criação dos cursos de pós-graduação na área de educação, que fizeram com que a produção acadêmica e a análise crítica da escolaridade brasileira fossem fortemente impulsionadas, além de caracterizar uma zona de resistência à ditadura militar vigente, considerando seu referencial principalmente marxista e gramsciano. Nesse sentido, tais pesquisas foram determinantes para dar início à superação de análises reprodutivistas e dar espaço à análise crítica e ao processo de reconhecimento da importância relativa da educação para a democratização social. Assim, as análises produzidas, além de novamente evidenciarem o desprestígio social do exercício profissional da docência, também apontaram para a ausência de projetos formativos conjuntos entre as disciplinas científicas e as pedagógicas e o seu afastamento da realidade escolar. Firmava-se, a partir de então, a perspectiva de que a formação de professores deveria ser direcionada para que estes pudessem ter condições de problematizar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino - enquanto prática social - apresentava nas escolas. Aqui desponta o caráter necessário de revisão dos currículos dos cursos da Educação (Pedagogia e demais licenciaturas), que posteriormente deram origem à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (PIMENTA, 2002, p. 32).

Durante os anos 1980, com a retomada dos governos democraticamente estabelecidos através de eleições diretas, ou seja, após a redemocratização política, foram incorporadas aos programas educacionais muitas das contribuições das

CBEs, como por exemplo o Projeto Cefam, visando tornar a formação docente ainda mais voltada para os problemas que as práticas das escolas apontavam. Essa transformação de perspectiva e entendimento levou a alterações e novas propostas curriculares - na prática das escolas e nas legislações estaduais - que evidenciaram a importância da pesquisa da prática, principalmente referindo-se aos estágios. Nesse sentido, compreendendo a importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, foi aprovada a LDBEN/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, marco muito relevante na legislação educacional brasileira, pois estabeleceu os princípios e as normas gerais para a organização e o funcionamento da educação no país. A lei trouxe avanços significativos ao reconhecer a educação como um direito de todos e como um dever do Estado, mesmo que apenas parte das demandas dos educadores tenham sido contempladas no que se refere à formação de professores para as séries iniciais.

Mesmo com toda movimentação de pesquisas realizadas pelos cursos universitários e pelos governos estaduais, foram originados os ISE - Institutos Superiores de Educação -, uma tentativa de reforma no campo da formação de professores, mas que, em países como Espanha, Argentina e Portugal - que também adotaram tal modelo -, já vinha sendo questionado à respeito de seu modelo de ensino, justamente por não desenvolver pesquisa, podendo comprometer significativamente no processo de formação profissional docente (MENEZES, 1996).

No ano de 1993, o Ministério da Educação, como Ministro o professor Murílio Hingel, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos, responsável por aprovar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), em que, pela primeira vez, foi discutida a relação indispensável entre a formação docente e as condições de trabalho. Aqui convém ressaltar a importante participação dos sindicatos nas negociações com os governos estaduais e municipais, aspirando a melhor qualidade escolar a partir das condições necessárias ao exercício profissional. Apesar do significativo avanço pela ascensão do debate à âmbito governamental, a desvalorização docente era iminente, e durante os anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), muitas das conquistas de elevação salarial e melhores condições de trabalho foram abolidas das pautas políticas, normatizando a formação inicial de professores e financiando programas de formação contínua. Como forma de resumir os acontecimentos acima descritos, a professora Selma Garrido Pimenta escreve:

Numa tentativa de síntese, pode-se apontar os seguintes: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?); organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; projeto político pedagógico; democratização interna da escola; trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), e planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, a responsabilidade da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam as escolas e os professores? (PIMENTA, 2002, p. 35).

No início da década de 90, pesquisadores brasileiros tiveram a oportunidade de participar do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiro - Portugal, que foi originado após a popularização do livro “Os professores e sua formação” (1992), sobretudo pelo professor António Nóvoa, mas também com importantes participações de autores de diversos países, em sua maioria espanhóis, franceses, norte-americanos e ingleses. Autores brasileiros passaram então a mergulhar em novas perspectivas e bibliografias, e admirar, sobretudo, as ideias de Nóvoa, Alarcão e Schön, idealizador do conceito de “professor reflexivo”, o qual disseminou rapidamente país a fora. Em decorrência desse intercâmbio e do histórico apresentado acima, pode-se perceber o contexto em que se enquadra o Brasil, e os motivos pelos quais as contribuições estrangeiras, além do solo literalmente fértil característico brasileiro, configurava-se também um solo fértil intelectual. Foi-se instaurando, portanto, uma diligente apropriação de novas perspectivas conceituais, ao passo que se era descartada e rechaçada essa mesma teoria conceitual em determinadas análises do meio acadêmico. À respeito desse cenário, Pimenta diz:

Foi nesse solo profundamente revolvido que as contribuições de Nóvoa, Alarcão, Schön e outros foram bem-vindas. Ao menos para que pudéssemos olhar para outras experiências, considerando-as como um dos possíveis critérios para analisar as nossas questões, caminhos e propostas. (PIMENTA, 2002, p. 35).

Com relação ao contexto atual brasileiro de educação, pode-se apontar para um processo de redução da ideia de docência para um conhecimento técnico,

sendo um movimento advindo de um panorama neoliberal, em que as prioridades estavam relacionadas à implantação e expansão de uma escolaridade empobrecida qualitativamente. Excluía-se quase que por completo a importância da democratização e o acesso ao conhecimento como meio para o desenvolvimento intelectual e humano, com resultados igualmente contestáveis negativamente. Na medida em que eram identificadas as decorrências desse cenário, a tendência que se observava era de uma responsabilização dos professores, desconsiderando integralmente suas difíceis condições de trabalho e o fato de que eles também configuram um fruto da desqualificação histórica educacional de formação docente no país. Isso, primordialmente, resultante de um ensino superior quantitativamente ampliado nos anos 1970 em universidades-empresa, o que evidenciou um controle cada vez mais burocrático do trabalho e uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (Pimenta, 2002). Segundo Selma Garrido Pimenta, os principais desafios que emergem dessa conjuntura estão ligados em grande escala à chamada “sociedade da informação” e à sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho, fatores que atingem em nível direto a educação. Aqui, a informação deve ser identificada como instituição que transmite informações, prezando pela eficácia e rapidez de disseminação, o que levaria - sob a perspectiva neoliberal - ao entendimento de que a escola em seu atual formato tende a desaparecer, por não ser capaz de transmitir informações rapidamente em grandíssimas quantidades, sendo necessária, portanto, a adaptação para o tele ensino, implicando na dispensa do professor.

A problemática dessa situação é evidente: além de desconsiderar a qualidade do ensino e favorecer um aumento das desigualdades sociais, se configura como um fator de risco inclusive à nível de conhecimento. Isso considerando que a atividade de analisar, organizar, relacionar e contextualizar informações é uma tarefa escolar, aplicada por um profissional - que deveria ser - preparado científica, pedagógica, cultural e humanamente, apto para a reflexão sobre o seu fazer, a partir dos contextos nos quais ocorre. Sobre esse desafio contemporâneo, Pimenta (2002, p. 38) diz:

Sob a ótica neoliberal (...), a educação se resolveria colocando os jovens e as crianças diante de informações televisivas e internéticas, dispensando o professor - tele-ensino. Essa política permite uma grande economia aos sistemas e ilustra a lógica do estado mínimo,



característica do neoliberalismo. Pesquisas sobre esse sistema (Bodião, 1999; Braga, 1997; Cavalcante, 1998) apontam para um resultado empobrecedor significativo da qualidade da aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social.

Enquanto a emergência da disseminação informacional ameaça a existência dos moldes escolares e do professorado, pode-se identificar, de forma concomitante, um cenário de constante busca dos professores por cursos de formação continuada. De fato, diante das novas demandas propostas pelas perspectivas educacionais neoliberais, muitos docentes visam com isso enfrentar a ameaça de perda de emprego (real ou simbólica - desprestígio social). O refinamento dos mecanismos de controle sobre a prática docente, amplamente pré-estabelecidos em inúmeras *competências*, conceito esse que, não por acaso, substitui gradualmente o de *saberes* e o de *qualificação*, acarreta um considerável ônus para os professores. Pois os tornam vulneráveis à avaliação e controle de competências definidas pelo “posto de trabalho”, sendo que se não estiverem devidamente alinhadas ao que se é esperado, poderão ser descartados. Assim, os professores estariam sendo preparados unicamente para serem executores de tarefas pautadas nas necessidades escolares de um modelo preestabelecido. O desapropriamento da condição docente de sujeito do seu conhecimento, anuncia a presença de um neotecnicismo, apresentado como uma espécie de aperfeiçoamento do capitalismo. “O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador” (Silva, 1999, p. 87).

De acordo com essa ideia de competência, base da “pedagogia das competências”, não se qualifica como conhecimento sobre sua prática baseadas numa visão de totalidade e consciente com finalidades éticas e morais, já que o objetivo principal está em “dotar indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435). Nessa configuração, a competência busca a ação imediata, o refinamento do individual e a ausência do pensar político. Essa lógica coloca no trabalhador a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências, no caso dos programas de educação, o incentivo à formação contínua. Em seu livro “A história das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani aponta para a substituição da ideia de qualificação pela de competência como uma manobra de reorganização no

processo produtivo a serviço do capital. Assim como nas empresas, sob essa lógica, as escolas devem ter como foco a maximização da eficiência e a formação de alunos produtivos. Sobre isso, Saviani diz:

E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, 'O processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma meios de produção em meios de sucção do trabalho não pago' (Marx, 1978, p.75). Portanto, o 'valor de uso específico' do trabalho produtivo para o capital não está no caráter de utilidade nem nas 'qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva', mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais valia. (SAVIANI, 2007, p. 436).

O neotecnicismo tem como base, portanto, o controle de resultados como garantia de eficiência e produtividade, inclusive no caso da educação. Se configura como uma transformação da base produtiva, a partir da associação entre o aumento da tecnologia e o aumento de controle desse processo, caracterizado pela precarização e intensificação do trabalho, e ampliação de mercado (FREITAS, 2021).

Sob esse cenário, faz sentido pontuar que a problemática da formação docente se configura principalmente como um desafio eminentemente epistemológico, em que a centralidade está nos pressupostos que possibilitam uma proposta válida em detrimento e em oposição à outra. O processo mecânico de dissociação entre teoria e prática é decorrente de uma alienação que não percebe - ou conscientemente a ignora - a sua dialética intrínseca, dificultando a compreensão da construção do conhecimento. A fala a seguir de Evandro Ghedin torna explícita essa relação:

Enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, a atividade teórica transforma a nossa consciência dos fatos - pressuposto necessário para que possa haver possibilidade de operar, no plano teórico, um processo prático. Separar teoria e prática constitui a negação da identidade humana, é arriscar perder a própria reflexão e compreensão, perde-se o essencial: a reflexão instaurada pela pergunta. É nesta relação que se constrói também o saber docente, resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido (GHEDIN, 2002, p. 133).

O autor discorre ainda que, no momento atual, a produção e a transmissão do conhecimento se diferem a partir da “ilógica” da divisão do trabalho que, segundo ele, esfacela e divide o saber do ensino, agora caracterizado como transmissão de informação, e da pesquisa, em que a primeira passa a ser responsabilidade somente do professor, e a segunda unicamente do pesquisador.

Sobre as condições hodiernas configuradoras do mundo do trabalho, os principais aspectos a serem destacados aqui estão relacionados ao descarte das conquistas trabalhistas pela tomada de espaço do trabalho autônomo e a busca incessante pela requalificação do trabalhador. Na educação esse quadro é representado pelos programas de formação contínua, fragmentada e distanciada da formação inicial, sob a justificativa tecnicista de promover a qualificação por meio de competências. É importante pontuar que esse movimento de fragmentação do ensino, além de promover um afastamento entre o conhecimento e a sociedade - justamente por fomentar a exclusão social -, afasta a possibilidade de um projeto interdisciplinar e coletivo, desconsiderando a importância desses saberes disciplinares como forma de contribuição às problemáticas humanas e sociais.

Toda essa conjuntura culmina em um degradante processo de mercantilização da educação e à precarização do trabalho docente, fatores que, conseqüentemente, levam ao aumento de professores não diplomados e ao abandono completo da profissão. A seguir, será apresentada uma tabela referente à contextualização desse cenário, pautada nas ideias de Selma Garrido Pimenta no texto “Professor Reflexivo: construindo uma crítica” pelo tópico “Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas”, com o objetivo de sistematizar e sintetizar os elementos e características principais dessa conjuntura.

**Quadro 1** - Esquematização do mundo do trabalho elaborado a partir da obra de Selma Garrido Pimenta, “Professor Reflexivo: construindo uma crítica” pelo tópico “Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas”:

<b>Contexto de trabalho:</b>	<b>Consequências para profissionais do meio escolar:</b>	<b>Panorama da sociedade neoliberal:</b>
Não-emprego: descarte das conquistas trabalhistas, forçando o trabalhador a buscar uma "requalificação" falaciosa.	Fragmentação das áreas de ensino, desconsiderando o projeto coletivo e interdisciplinar da escola que apontaria para a superação dessa fragmentação.	Países recém saídos da ditadura buscavam um modelo social-democrata que pudesse propiciar justiça e equidade social/econômica/política, na qual a escolarização teria fundamental contribuição.
Mercantilização da educação por meio da valorização de programas de formação contínua, levando ao aumento de professores não diplomados.	Afastamento da relação entre o conhecimento e a sociedade.	Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação de discursos e conceitos retóricos.
Precarização do trabalho docente: multiemprego, abandono da profissão.	Terceirização e desvalorização de professores, além da valorização do tecnicismo e das competências como meio de ensino, à exemplo da proposta de tele-ensino.	Fragmentação formativa, ou política de formação contínua; Formação Inicial aligeirada e desqualificada; Falta de incentivo para as pesquisas sobre formação de professores, trazendo resultados insuficientes como fruto da desarticulação entre formação inicial e contínua.

Partindo para uma análise do cenário atual educacional brasileiro, mais especificamente entre os anos de 2016 e 2022, anos de governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), torna-se fundamental colocar que a situação o trabalho docente na educação básica pública brasileira tem enfrentado imensos desafios, caracterizados pela precarização e pelo empresariamento em curso. Essa realidade é evidenciada pelas formas de contratação temporária e eventual de professores, assim como pelas tendências de terceirização, pejetização e uberização, que surgiram nos últimos anos. Esses processos têm corroído a carreira docente, enfraquecido a capacidade política coletiva dos professores e submetido os docentes a condições de trabalho cada vez mais precárias, gerando uma desqualificação em massa dos profissionais dentro de uma lógica empresarial. No contexto dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o cenário educacional brasileiro passou por crises severas, que serão aqui discutidas a partir do alinhamento com as reflexões presentes no texto de Amanda Moreira da Silva: Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação.

Durante o governo de Michel Temer, políticas neoliberais foram intensificadas, visando flexibilizar as relações de trabalho e reduzir os investimentos públicos na educação, o que resultou em formas de precarização, como a pejetização, terceirização e uberização, conceitos descritos por Silva como fenômenos que contribuem para a precarização das condições de trabalho dos professores. De acordo com o texto, a pejetização se refere à contratação de profissionais como pessoas jurídicas, transferindo para eles as responsabilidades e encargos trabalhistas; já a terceirização ocorre quando empresas são contratadas para fornecer serviços que antes eram realizados pelos próprios funcionários da instituição, enquanto a uberização é caracterizada pela ausência de vínculo empregatício e pela fragmentação do trabalho, além de, no âmbito docente, apropriar-se do tempo e da autonomia dos professores (SILVA, 2020).

Com a chegada do governo de Jair Bolsonaro, observou-se uma intensificação ainda maior desse cenário de precarização. O discurso de valorização da meritocracia e da privatização dos serviços públicos teve impacto direto nas condições de trabalho dos professores e na qualidade da educação, dando força ao empresariamento na educação, tornando-a um *negócio lucrativo*, no qual a lógica do mercado prevalece sobre os princípios educacionais. Esse fenômeno traz consigo lógicas mercantilistas, que enfraquecem a valorização e a proteção do trabalho docente, tendo o apoio de políticas que minam os direitos trabalhistas, como a reforma trabalhista, a flexibilização na contratação de professores e a precarização das condições de trabalho. Diante disso, é crucial resistir aos processos de empresariamento e compreender as consequências dessas tendências tanto para o trabalho docente quanto para a qualidade da educação (SILVA, 2020). A autora assinala que é necessário confrontar as lógicas mercantilistas que transformam a educação em um mercado lucrativo, buscando preservar os interesses e os direitos dos profissionais da área.

A influência exercida por políticas públicas<sup>1</sup> na formação de professores e na reforma do ensino médio, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm gerado impactos significativos nos cursos superiores de formação docente, levando à desarticulação das funções essenciais da escola e da profissão docente. Sob tal circunstância, Ramos e Zanotto apontam:

---

<sup>1</sup> Para acessar uma análise completa de tais políticas públicas, recomenda-se: RAMOS; ZANOTTO, 2022.

Considerando os elementos gerenciais e a interferência dos organismos multilaterais, localiza-se como fonte de pesquisa e análise o documento encomendado pelo governo de Michel Temer ao Banco Mundial – que representou a retomada das forças conservadoras, liberais e autoritárias no país: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Assim, o documento intenciona construir um consenso interessado sobre ajustes nas políticas públicas, como por exemplo, a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou o repasse de recursos públicos para a educação por 20 anos desde o orçamento de 2016. Ainda, as reflexões sobre a BNC – Formação articularam-se à análise das orientações do BM, enfaticamente sobre os assuntos da educação superior e dos cursos de licenciaturas (RAMOS; ZANOTTO, 2022. p. 942).

Diante dessa ameaça de extinção, a batalha pela existência e permanência da educação pública e gratuita se torna uma prioridade, evidenciada pela necessidade de fortalecimento das lutas pela manutenção e ampliação das conquistas nos processos de formação docente, com o objetivo de consolidar a relação entre teoria e prática e garantir a autonomia das universidades públicas. Torna-se imprescindível, portanto, resistir e defender uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, visto que tais regulamentações e reformas se alinham a um projeto que prioriza o privatismo e o gerencialismo, enfraquecendo o conteúdo educacional e reduzindo o conhecimento e o trabalho docente a mera mercadoria de curto prazo no contexto volátil do capitalismo contemporâneo (RAMOS; ZANOTTO, 2022).

É nesse sentido que a ação reflexiva crítica, ética e comprometida, em conjunto com todo o processo educativo, é capaz de propiciar a compreensão de si e o descortínio da humanidade, e deve ser entendida primordialmente como um processo de luta. Dentro de um cenário atacado pelo neoliberalismo, por meio da precarização do trabalho e da fragmentação formativa desqualificada, a ação reflexiva crítica em âmbito educacional seria, portanto, uma das mais relevantes possibilidades de superação das violências políticas advindas especialmente do poder econômico (SAVIANI, 1986).

## **2.2 DEBATE ACERCA DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO**

Considerando a amplitude da temática “Formação docente”, o recorte utilizado para aprofundamento do assunto partirá neste trabalho da discussão crítica acerca dos conceitos de *professor-reflexivo* e *professor-pesquisador*, generalizado nos meios educacionais, como já apresentado e explicado no tópico anterior. Neste momento, o objetivo principal está em descrever a gênese, os pressupostos, os

fundamentos e as características desses conceitos, que possibilitem a promoção de material suficiente para a construção de uma análise coerente do cenário proposto.

Em primeira análise, convém apresentar uma revisão conceitual das noções de *professor-reflexivo* e *professor-pesquisador* e das influências geradas a partir dessas ideias no movimento de valorização da formação e profissionalização de professores a partir da década de 1990. Tais ideias têm como ponto de partida, sobretudo, as teses do professor norte-americano Donald Schön que, apoiado principalmente nos estudos de John Dewey, Luria e Michael Polanyi, configura uma pedagogia de formação profissional e formula tais conceitos referentes ao trabalho docente. Pode-se pensar a princípio que a ideia de *professor-reflexivo* se relacione à um atributo do ser humano, como um adjetivo, justamente pela capacidade de reflexão. Contudo, esta *não* é a compreensão que se deseja atingir; nesse sentido, para que não existam equívocos, proceder-se-á a gênese contextualizada desse movimento.

Donald Schön foi um dos principais responsáveis por realizar reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais ao final dos anos 1990, à luz de uma proposição de que a formação de profissionais não mais se enquadrasse como uma aplicabilidade de conhecimentos técnicos profissionais próprios de um currículo normativo. Considerava que esta se configuraria como uma forma insuficiente de promover o desenvolvimento da capacidade de formular respostas às situações que ultrapasassem os conhecimentos elaborados pela ciência, ou seja, emergidas do cotidiano. Assim, Schön, ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência (Dewey), e o conhecimento tácito (Luria e Polanyi), propõe uma formação profissional baseada no “conhecimento na ação”. Ou seja, o entendimento da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções com as quais os profissionais se deparam inusitadamente. Tal concepção foi nomeada “epistemologia da prática”. Seria então a partir de um conjunto de propostas resultantes da reflexão na ação que se poderia pensar em uma espécie de portfólio de experiências que, logo, não seriam suficientes para analisar os novos contextos prestes a se reconfigurar. Daí a necessidade da permanência reflexiva, ou seja, a *reflexão sobre a reflexão na ação*:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no dia-a-dia, configurando um hábito, no entanto, não é suficiente, já que são frequentes as situações novas que extrapolam a rotina, que pedem a criação de novas soluções e caminhos, que se dão a partir de um processo de reflexão na ação. Desse modo é construído um repertório de experiências que mobilizam situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático, que por sua vez, não darão conta de novas situações que superam o repertório criado, exigindo uma nova busca, análise, contextualização, explicação, compreensão de suas origens, problematização, diálogo com outras perspectivas e investigação. À esse movimento o autor (Schön) denomina reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 2002, p. 19-20).

As ideias de reflexão docente partidas de Schön endossaram a valorização da pesquisa na ação profissional, gerando um importante conceito denominado “professor pesquisador de sua prática”, que passou a ser uma ferramenta geradora de respostas para as situações incertas do cotidiano escolar. Nesse sentido, as políticas de formação docente deveriam estar adequadas e aptas a fornecer ao profissional em formação currículos suficientemente capazes de propiciar a articulação entre teoria e prática desde o princípio do curso. Desse modo, não deixando apenas como um recurso de avaliação final, embora hodiernamente essa tenha sido a característica dos estágios profissionalizantes em sua grande maioria. Entretanto, para que esse cenário fosse possível, algumas transformações mostraram-se indispensáveis ao exercício de uma prática profissional de qualidade reflexiva nas escolas: questões organizacionais referentes ao tempo dedicado às aulas e ao planejamento, processos de identidade epistemológica docente, alinhamento de projeto político pedagógico coerente com os objetivos traçados visando ao trabalho coletivo e a autonomia de professores, condições salariais e de profissionalização.

No entanto, se faz necessário destacar uma questão específica, a partir dessa nova lógica de formação docente: a formação contínua na escola, a partir da qual se colocam em evidência as necessidades escolares e demandas da prática. Isso quer dizer que, por meio dessa lógica, são explicitadas as necessidades dos professores para que existam condições de ação frente aos conflitos e dilemas do cotidiano escolar. Ao contrário do que se imagina, a *formação contínua* não significa uma *formação permanente*, e muito menos uma mera capacitação (SOCORRO LIMA, 2001). Nesse sentido, a articulação entre universidades e escolas visando a promoção de uma formação inicial e contínua coerente foi um fruto da valorização



da formação docente, pautada na correlação entre a pesquisa e a prática. Sobre esse aspecto, o professor Evandro Ghedin evidencia que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (GHEDIN, 2002, p. 135).

Ainda seguindo essa perspectiva de formação docente, pode-se apontar para a importância da reflexividade, situada em um contexto histórico e social, como instrumento capaz de introduzir novas perspectivas e atravessar barreiras impostas historicamente ao pensamento (GHEDIN, 2002). Sob essa ótica, e incorporando a reflexão para a discussão de formação docente, se mostra interessante analisar neste ponto o movimento de apropriação de teorias como chave essencial para sua melhoria e transformação. Já que o processo de rompimento de paradigmas poderá ser iniciado a partir do entendimento das restrições pré-existentes submetidas ao caráter histórico-social do ensino – pluralidade de saberes, desigualdades econômicas, políticas e culturais (CONTRERAS, 1999; LIBÂNEO, 1998). Sendo indispensável, portanto, o reconhecimento do entendimento da prática dos professores como indissociável da transformação por meio da reflexividade crítica (CARR, 1995).

Mas o caráter reflexivo no processo de formação docente, apesar de incorporar aos debates da educação elementos significativos para o avanço dos estudos na área, também traz consigo aspectos controversos que, assim como apontado por Libâneo e Contreras, podem - e devem - ser passíveis de questionamentos e mudanças. É considerando esse cenário que são identificados os “riscos” dessa teoria. Afinal, quais as condições que os professores teriam para refletir sua prática docente e sob quais implicações sociais e políticas essa atividade seria desenvolvida?

A crítica primária que se faz à teoria de D. Shön é sua falta de especificação com relação a quatro elementos fundamentais para o exercício da reflexão docente: a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que define o conhecimento. Assim sendo, seria necessária uma tomada de posição concreta para que então pudesse haver uma reflexão capaz de ultrapassar os

limites das salas de aula e incorporar ideais de igualdade e justiça social. Do contrário, se assume grande risco de supervalorizar o professor como indivíduo - protagonismo do sujeito ou uma hegemonia autoritária -, na medida em que a teoria considera a reflexão como ferramenta suficiente para a resolução de contratempos surgidos do cotidiano escolar (LISTON; ZEICHNER, 1993). A análise desta circunstância torna possível afirmar que, apesar dos frutos férteis da teoria elaborada por Schön, sobretudo pautados nos ideais de J. Dewey, a elaboração de sua perspectiva carece de compromisso público dos professores, de objetivos de transformações a níveis institucionais, limitando-se à natureza individual de reflexão e, portanto, excluindo a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Segundo Zeichner, Schön seria um autor reducionista por defender uma prática reflexiva esvaziada de críticas e da compreensão de contextos. Isso significa dizer que a falta de uma tomada de posição docente concreta levaria a uma concepção individualista, já que os professores estariam refletindo descontextualizadamente sobre o seu próprio meio social, além de propiciar uma banalização da perspectiva da reflexividade.

Sob esse mesmo aspecto, pode-se identificar como uma perspectiva restrita o movimento de centralidade na aula como lugar de experimentação, e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas pontuais, posto a desconsideração da influência da realidade social sobre ações e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Aqui adiciono como complemento desse debate a afirmação de Giroux (1990) que aponta para o caráter insuficiente da ideia de uma vaga reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula como ferramenta satisfatória para compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. A fala a seguir de Selma Garrido Pimenta, demonstra com clareza a potência da educação como um fenômeno humano e social:

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. (PIMENTA, 2002, p. 38)

Além disso, é cabível questionar nesse momento até que ponto as reflexões incorporariam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e

políticas da atividade de ensinar (PIMENTA, 2002). Um outro indicativo de esvaziamento do conceito de reflexão, dá forma à priori desenvolvida, está relacionado à ideia de *praticismo* em que a superestimação da prática para a construção do saber docente a reduz a um fazer técnico, à exemplo de treinamentos e capacitações específicas. Com isso dando margem para uma apropriação indiscriminada - modismo -, e o consumo pelo “mercado do conceito” alimentado pela massificação distorcida do termo, que originalmente pautava a não adjetivação da reflexão, mas sim a atividade como um movimento teórico do trabalho docente. Consequentemente, é fundamental que seja ressaltada a essencialidade dos saberes e da formação docente nutridos pela indissociabilidade da teoria e prática. Segundo Pimenta, essa perspectiva dota os sujeitos de variadas concepções para uma ação contextualizada, uma vez que consegue oferecer diferentes âmbitos de análise, possibilitando aos professores uma compreensão crítica histórica-sociocultural e de si próprios. Isso porque a reflexão não é apenas um processo individual, pois implica na imersão dos seres humanos no mundo da sua existência. Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer limites políticos institucionais e teórico-metodológicos relacionados à prática reflexiva, sendo necessária a incorporação cautelosa desta, justamente para que não exista a possibilidade de separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (GOMEZ, 1992).

José Contreras, professor da Universidade de Barcelona, elaborou em seu livro “A autonomia de professores” uma sistematização das análises críticas feitas a respeito da “epistemologia da prática” ou o “conhecimento na ação”. No livro, o autor aponta para a essencialidade do equilíbrio entre as necessidades e condições de realização da prática docente, considerando não apenas elementos de âmbito institucional, mas também sócio-políticos. Busca, dessa forma, apontar para uma autonomia compreendida como um processo de estruturação permanente da prática do ensino. (CONTRERAS, 2002)

Essa ideia de autonomia dos professores é primordialmente defendida pelo autor como a superação das concepções individualizadas do fazer instrumental e do profissionalismo docente. Isso significa que, além de requerer uma reformulação importante nos vínculos e relações entre os professores e a sociedade, que devem estar definidas objetivamente nas políticas educacionais, tomava como base a compreensão da prática educativa como compromisso social, em que há relações

afetivas, sociais, emocionais e culturais. Assim evidenciando a indissociabilidade de “elaboração” e “aplicação” da prática de ensino, diretamente conectada ao seu contexto humano e social. Dessa forma, compreende-se que o alcance da democratização dos sistemas educacionais está no envolvimento de diferentes setores políticos e socioeducacionais (escolas, professores, comunidades e programas políticos), para que só então existam condições de análise crítica. A autonomia docente estaria concebida, portanto, como qualidade do fenômeno educativo, e não unicamente como qualidade profissional. Isso significa dizer que a autonomia da qual estamos falando implica a consciência do sentido do ensino e da educação na sociedade.

No momento em que são favoráveis as condições de análise, de consciência docente histórico-social e de interesse em questionar pretensões do ensino e dos objetivos propostos, existe a possibilidade de superação da racionalidade técnica. Assim, fica evidente que a prática docente não deve ser meramente executora, uma vez que o “ser professor” não se resume a um conjunto de conhecimentos externos e técnicos propostos pela formação, mas sim inclui os aspectos comportamentais e as atitudes desenvolvidas nas práticas reais, partindo de uma reflexão crítica de ação, sempre contextualizada, envolvendo a relação entre teoria e prática. O conhecimento não deve preceder a ação, mas está nela contido e se transforma em processo.

Nesse sentido, Contreras elabora um novo entendimento do conceito de professor reflexivo, o de “intelectual crítico”, apresentado como um professor que reflete *na* prática e *sobre* a prática, estando apto a renová-la circunstancialmente de acordo com a deliberação democrática decorrente do diálogo entre seus saberes e o contexto, as necessidades e os aspectos sociais vigentes. Esse compromisso moral docente e o entendimento do “novo” professor reflexivo/intelectual crítico sobre os acontecimentos gerais e desafiadores, guia o caminho para a autonomia coerente e transformadora que se busca, a qual não deve de forma alguma voltar-se à um individualismo e imediatismo, já que o ensino é uma prática social coletiva e institucionalizada. Enquanto o ensino for pautado a partir de uma concepção produtivista, a reflexão e o ensino serão caracterizados como uma prestação de serviço e a docência será resumida a uma imagem de autores/profissionais especialistas *técnicos*, ou seja, professores executores fixados em aspectos contratuais e submetidos a um controle externo. Esse perfil - propositalmente - não

reflete sobre o ensino, uma vez que objetiva a desarticulação desse processo de emancipação, em que a obsolescência se torna um importante meio para que seja consolidada uma ideia efêmera de autonomia. A respeito desse aspecto, o professor da Universidade Federal do Paraná, em um artigo de explicação do livro “Autonomia de Professores” de José Contreras, diz que:

O caminho do professor reflexivo ao intelectual crítico não é de fácil compreensão, mas passa pela crítica de que a reflexão não pode ser reducionista ou imediatista, não deve se prender ao plano pedagógico e à aula, tampouco ficar individualizada sob responsabilidade do docente. Sendo o ensino uma prática social coletiva e também institucionalizada (afetado e/ou condicionado externamente), a criticidade da reflexão deve mirar não apenas a criação de novas ideias para o ensino, mas um mergulho do profissional em si e no contexto do fenômeno educativo. Sendo a educação e o ensino ocupações públicas, encomendadas pelo coletivo social, a autonomia de professores deve considerar a comunidade como referência e como corresponsável pelas condições em que ocorrem. De modo exemplar, professores deveriam tomar consciência de que estratégias técnicas (metodologias) não podem ser analisadas apenas pelo mérito (ser ou não eficaz), mas pelo que representam como pretensões e razões educativas. (...) No plano teórico de Contreras, os conceitos de democracia e autonomia na prática docente servem também para denunciar a inadequação da formação inicial e o caráter massificado, esporádico, acrítico e desconectado da prática que costumeiramente marcam as iniciativas de formação continuada. (VALÉRIO, 2017).

Logo, feita essa explanação e debate, se faz fundamental a compreensão da autonomia como uma questão humana, um elemento educativo. Deve-se minimizar a qualidade técnica do trabalho, já que a autonomia na docência consiste na liberdade aos professores para exercerem seu julgamento profissional - sempre considerando o contexto social de forma crítica -, refletindo sobre sua práxis e adaptando-a às necessidades dos alunos e às demandas sociais. A autonomia na docência, segundo Contreras, implica a busca de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, além da capacidade de se autogerir e de construir um projeto educativo coerente. Nessa perspectiva, Contreras defende uma autonomia que se aproxime da emancipação. O saber docente, quando fundamentado pela “ação-reflexão-ação”, é capaz de romper com o modelo tecnicista mecânico e tradicional da divisão do trabalho, sendo instaurado um novo paradigma, em que a autêntica emancipação dos educadores e educandos pode direcionar o projeto político ao fazer de uma sociedade consciente. Isso, como já foi assinalado, ao invés de se configurar como mais um formador de força de trabalho para o mercado, concretizando-se por meio de um processo crítico reflexivo (GHEDIN, 2002).

É nesse sentido que a educação e a reflexão precisam estar inteiramente relacionadas, pois a tarefa primordial reflexiva no ensino é a de proporcionar a toda a educação um caminho metodológico de formação. Caminho que possibilite, progressivamente e de acordo com a maturidade dos sujeitos envolvidos, a formação de cidadãos autônomos. Sem isso, o conhecimento é apenas parcialmente atingido, traduzindo-se como neutralidade diante dos fatos. A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica. Sobre o caráter reflexivo, Evandro Ghedin aponta:

A reflexão sistemática rigorosa (Saviani, 1986), atuante no ensino, propõe-se como reflexão radical de nosso ser no mundo, como alternativa, juntamente com todo o processo educativo, que amplia a compreensão de si e permite o descortínio da humanidade comprometida ética e politicamente com sua construção. Tal situação se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. Esta ação cotidiana e criativa é que pode tornar possível o advento da humanidade, não mais fundada no princípio do poder e da violência. Aliás, é a possibilidade de superação de todas as formas de violência que nos atingem, especialmente a violência política, oriunda de sua sustentação no poder econômico. (GHEDIN, 2002, p.149)

Na obra já discutida, “A autonomia de professores” de José Contreras, são destacados três modelos de professores elaborados por ele a partir de seus estudos (já apresentados aqui nas linhas anteriores): “especialista técnico”, “profissional reflexivo” e “intelectual crítico”, além das dimensões da profissionalidade do professor: “obrigação moral”, “compromisso com a comunidade” e “competência profissional”, e as suas respectivas concepções de autonomia profissional. O primeiro modelo compreendendo a autonomia como mero atributo; o segundo, implicando em forma de responsabilidade moral e individual; e o terceiro como um processo coletivo de emancipação e consciência crítica para libertação de opressões profissionais e sociais e superação de distorções ideológicas e condicionantes institucionais, guiado por valores de racionalidade, justiça e satisfação.

Sobre esse aspecto, segue-se um quadro de comparação dessas perspectivas (CONTRERAS, 2002, p. 192). O objetivo da apresentação dessa estrutura tabelada está em sistematizar a ideia do autor e facilitar a compreensão do material em questão por meio da visualização esquemática e sintética.

**Quadro 1** - A autonomia de professores de acordo com os três modelos de professores pensados por Contreras.

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>		<b>Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.</b>	<b>Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.</b>	<b>Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.</b>



Apesar das críticas e da elaboração teórica de diferentes perspectivas, o conceito de professor reflexivo idealizado por D. Schön promoveu inegável contribuição em âmbito educacional e significativa repercussão da ideia de reflexão no exercício da docência como valorização da profissão, dos saberes, do trabalho coletivo e do reconhecimento das escolas como espaço geográfico de formação. Sobre isso, Pimenta (2002) aponta:

Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

As principais discordâncias relacionadas a esse conceito se manifestam a partir de análises teóricas e pesquisas empíricas (PIMENTA, MOURA, GARRIDO, 2000; LIMA, 2001), as quais já foram tratadas nas páginas anteriores, mas que convém, neste momento, sintetizá-las para que seja possível discorrer sobre as possibilidades de superação dos desafios enfrentados nos espaços escolares. Em lugar de destaque, as críticas elementares se associam ao individualismo enquanto perspectiva de reflexão docente, correndo o risco de supervalorizar o professor como indivíduo e podendo acarretar uma hegemonia autoritária. Além disso, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, sem que haja uma compreensão de origens e contextos, o que potencializa um movimento modista ou de banalização da prática reflexiva. Outro ponto primordial está na excessiva e exclusiva ênfase nas práticas e a inviabilidade da investigação nos espaços escolares, instaurando-se um praticismo, em que somente a prática e “competências” seriam suficientes para a construção do saber docente. É nesse sentido que se destaca a importância de se questionar a apropriação generalizada dessa perspectiva, transformando o conceito em um simples termo esvaziado de sentido crítico e epistemológico. O intuito deve caminhar para um sentido emancipatório, que vise enfrentar as desigualdades e exclusão social por meio da escolarização.

A partir da identificação, reconhecimento e análise desses problemas, torna-se possível apontar possibilidades para a superação desses desafios. Primeiramente, como enfrentamento da ideia individualizada de reflexão docente, a perspectiva que se sugere está relacionada com a transformação da ideia de

“professor reflexivo” para “intelectual crítico reflexivo”, incorporando, portanto, a concepção idealizada por Contreras, 2002. Tal concepção favorece uma mudança de perspectiva a respeito da dimensão individual de reflexão para um caráter coletivo, político, social e ético. Isso significa dizer que a reflexão não deverá estar reduzida ao professor enquanto indivíduo, mas sim pautada na contextualização do meio escolar e da sociedade em que está inserido o espaço escolar, identificando as necessidades educativas e sendo capaz de articular os saberes teóricos e os saberes da prática.

A menção aos saberes já direciona ao próximo ponto de apresentação das possibilidades de superação das problemáticas decorrentes do conceito de professor reflexivo. Põe-se agora em questão a “epistemologia da prática”, esvaziada de critérios de reflexão e com excessivo destaque ao caráter prático da atividade docente. Em contraponto, evidencia-se a *práxis*, no sentido marxiano de atividade criativa por meio da qual o ser humano produz e transforma o mundo à sua volta (MARX, 2013). Nessa perspectiva, a construção de conhecimento por parte dos professores é atravessada por momentos de análise teórica crítica sobre a prática, vinculado à ressignificação das teorias pelo conhecimento da *práxis*. Com relação à restrição e inviabilidade da investigação nos espaços escolares, a proposta de melhoria que se faz é a passagem de um “professor-pesquisador” para a atividade de pesquisa no espaço escolar como elemento compositor da jornada de trabalho docente, em conjunto com pesquisadores do ensino superior. Os objetivos dessa sugestão estão em primordialmente incentivar projetos de investigação de cunho coletivo e corroborar a importância da universidade como integrante essencial nos processos formativos.

Nesse sentido, a respeito dos processos formativos e considerando todo o debate discorrido até aqui, pode-se dizer que da forma com que se configuram as formações iniciais e contínuas – em geral de maneira afastada e distanciada das reais necessidades educativas - acarreta um deslocamento escolar corporativista, com enfoque no aprimoramento individual ao invés de um efetivo desenvolvimento profissional. Sendo assim, destaca-se a importância de promover melhorias profissionais docentes e investir no fortalecimento das condições escolares e coletivas, ações essas que devem ser compreendidas como um resultado conjunto

da formação inicial dos professores, da prática profissional que exercem e das condições reais em que trabalham. Isto é, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das condições escolares são influenciados pela interação entre a formação recebida, a experiência profissional adquirida e o contexto em que atuam. (PIMENTA, 2002). “A prática profissional implica na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola” (ALMEIDA, 1999, p. 45).

Em suma, todos esses desdobramentos referem-se a uma política de formação docente que valoriza os professores e o espaço escolar, explicitando um compromisso com um ensino de qualidade social, em que estes não sejam executores de decisões técnicas, mas sim articuladores dos saberes científicos, pedagógicos e experienciais para a construção do conhecimento e nas necessidades de transformação das práticas escolares. Tais necessidades explicitam-se a partir da articulação entre teoria e prática, em conjunto com universidades comprometidas e aliadas à pesquisa nos processos formativos e de desenvolvimento. Por conseguinte, se torna evidente a necessidade do investimento nas escolas e no desenvolvimento profissional docente, oferecendo condições de trabalho, materiais e pedagógicas para que a escola se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas.

Esses aspectos buscam enfrentar e barrar projetos de uma sociedade neoliberal que, em âmbito educacional, desqualificam sistematicamente os fazeres docentes e escolares por meio da operacionalização do ensino e de formações profissionais aligeiradas, contínuas e desconexas relativamente à vida social. Além de valorizarem propositalmente o desenvolvimento quantitativo (ou seja, uma abordagem pautada em métodos e técnicas de análise estatística voltadas para a coleta de dados) pela ênfase na prática desapropriada e esvaziada de análise contextual, política ou social. Dessa forma, a identificação de problemáticas e contradições evidenciadas pela pesquisa teórica e empírica tem grande importância, sobretudo para a possibilidade de transformação de um conceito: *professor reflexivo* para *intelectual crítico e reflexivo*. A respeito dos processos reflexivos, José Contreras aponta:

Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e quais são os seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores da nossa sociedade. Entretanto, ditos valores não são só os que representam a emancipação, mas também a dominação. O que está aqui em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, dirigem-se à consequência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça.

Nesse sentido, a discussão do *professor reflexivo* (Schön, 1983) como *intelectual crítico* (Contreras, 2002) para a formação docente se mostra bastante rica e desafiadora e, sendo o estágio uma etapa fundamental de desenvolvimento profissional, a abordagem da temática conecta-se de maneira intrínseca ao conceito de estágio como pesquisa, uma vez que ambos visam a promoção de uma formação docente crítica e reflexiva. O intelectual crítico é aquele que é capaz de refletir sobre sua própria prática, questionar suas ações e garantir que a reflexão não esteja reduzida ao professor enquanto indivíduo, mas sim direcionada pela contextualização do meio escolar e da sociedade em que estiver inserido o espaço escolar, identificando as necessidades educativas e sendo capaz de articular os saberes teóricos e os saberes da prática. Essa reflexão crítica é essencial para a construção de um conhecimento contextualizado e situado, que considere as particularidades e desafios educacionais. Nesse sentido, o estágio como pesquisa surge como uma etapa valiosa para os futuros professores exercitarem a reflexão sobre a práxis, investigarem questões relevantes do contexto escolar e buscarem soluções inovadoras e fundamentadas teoricamente.

### **2.3 O ESTÁGIO COMO PESQUISA**

“Na prática, a teoria é outra”. Essa é uma frase do senso comum que se escuta muito frequentemente quando a temática está relacionada ao período de estágio docente na graduação, sugerindo que as vivências da prática real não se encaixam nas teorias aprendidas em sala de aula. (PIMENTA; LIMA, 2012). Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima apontam:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (Pimenta; Lima, 2012, p. 33).

As autoras argumentam que se faz urgente a incorporação de uma perspectiva de análise do estágio supervisionado à luz do conceito de estágio como pesquisa, que visa justamente romper com a dicotomia entre teoria e prática, muitas vezes presente nos cursos de formação docente, buscando uma integração e retroalimentação constante entre essas duas dimensões da práxis. Nessa perspectiva, a crítica da discrepância entre o prático e o teórico deve ser compreendida como oportunidade para uma superação das concepções que norteiam muitos currículos de formação docente.

Em sua crítica das perspectivas de formação docente que se distanciam das necessidades teóricas e práticas de um processo educativo de qualidade, Pimenta e Lima (2012) afirmam a universidade como espaço formativo e propõem a pesquisa no estágio como caminho metodológico para essa formação. Isso porque o estágio é uma etapa fundamental na formação profissional docente, pois proporciona aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem a teoria e prática educativa de forma concreta. Segundo as autoras:

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). De acordo com o conceito de ação docente, a profissão do educador é uma prática social. 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. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

É nesse contexto que emerge o conceito de estágio como pesquisa, que visa potencializar a formação docente por meio da investigação e reflexão crítica sobre a prática educacional. Isso como um método de formação de futuros professores por meio da adoção de uma postura investigativa e do desenvolvimento de habilidades pesquisadoras, que lhes permitam compreender e problematizar as situações vivenciadas nas suas nuances e complexidade, permitindo uma formação docente mais sólida e uma futura ação docente contextualizada socialmente. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Como assinalam Pimenta e Lima (2012), a perspectiva de estágio enquanto atividade teórico-prática, fundamentada na pesquisa, desenvolve-se na década de 1990 em nosso país:

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (Pimenta, 1994, p. 121), tendo por base a concepção do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 47).

No entanto, como já exemplificado pela frase do senso comum “na prática a teoria é outra”, o estágio docente costuma ser percebido apenas como uma etapa de observação e reprodução de métodos previamente estabelecidos, carecendo de um olhar crítico e reflexivo sobre a própria atuação docente. Segundo Nóvoa, o estágio é uma das dimensões fundamentais da formação de professores, pois permite aos estudantes estabelecerem uma relação entre a teoria e a prática educativa, sendo fundamental ir além da mera reprodução de práticas já estabelecidas, buscando uma compreensão crítica da realidade educacional. Caso contrário, reduz-se à mimetização de professores em aula, sem qualquer fundamento de análise teórica e legitimada na realidade social em que ocorre. Dessa forma, a desconsideração de todo o contexto escolar e a limitação do estágio em sala de aula resultam na mera execução de aulas-modelo e repetição. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Sobre esse aspecto, o estágio como pesquisa visa superar as limitações tradicionais, tendo como perspectiva a ideia de que este deixa de ser apenas uma atividade de observação passiva e passa a ser concebido como um espaço de investigação e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica. Para Lima, o estágio como pesquisa envolve a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, por meio da investigação de problemas e questões presentes no contexto escolar. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) defende que a problematização é essencial para a construção de um conhecimento crítico, pois envolve a compreensão de que a prática educativa não é neutra, mas sim atravessada por relações de poder e pela complexidade social.

Além disso, a pesquisa no estágio requer a utilização de métodos e técnicas de pesquisa, tais como observação participante, entrevistas, análise documental, elaboração de questionários socioeconômicos e planos de ensino que possibilitam a coleta de dados relevantes para a compreensão da práxis, permitindo aos

profissionais em formação a obtenção de uma visão mais aprofundada da realidade escolar, identificando suas potencialidades e desafios. Dessa forma, entendendo as atividades de estágio sob a perspectiva apontada nas páginas anteriores, e considerando-as como elementos cruciais para a qualidade dos cursos de formação de professores, pode-se dizer que a prática reflexiva e dialogada com a teoria estaria sendo realizada por meio da pesquisa e dos seus desdobramentos.

Segundo Socorro Lima (2008), o primordial para que se possa discutir a formação docente é compreender suas tendências investigativas e metodológicas, ou seja, seus elementos determinantes, que incluem o estudo dos saberes necessários à prática docente. Isso significa dizer que a escolha do “conceito de professor” define os rumos da formação E, comumente, alguns professores sequer reconhecem aspectos categóricos decisivos, como a implementação de políticas controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino. São políticas que permeiam o sistema de ensino e conduzem a vida profissional dos docentes, às vezes mobilizados por discursos ideológicos vazios.

Exemplos são as propostas da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1993, que apontam para a educação e as políticas educacionais como ferramentas capazes de amenizar as graves questões sociais advindas do final do século XX e do processo de globalização, alegando promover uma vivência democrática real para o desenvolvimento humano sustentável, nesse cenário, ao professor caberia o papel de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber. Destaca-se aqui, portanto, a relevância do professor orientador e supervisor do estágio, responsável por fazer todo o processo de mediação entre escola e universidade. Socorro Lima enfatiza a necessidade de os alunos estagiários se inserirem e se sentirem parte da cultura acadêmica e escolar, reconhecendo o estágio como um componente curricular crucial para aprender a profissão docente e construir uma identidade profissional. Nesse sentido, é um período em que a pesquisa sobre a prática é sistematizada, desempenhando um papel fundamental ao realizar a síntese e a reflexão das experiências vivenciadas. Sobre os desafios enfrentados pelos alunos estagiários durante esse processo de formação, Socorro Lima diz:

A questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores,

objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão. Na busca de compreender essa questão, recorreremos aos conceitos de campo, de habitus (BOURDIEU, 2003, p. 64) e de cultura docente. (LIMA, 2008, p. 198).

O conceito de campo, conforme proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, é uma construção teórica fundamental para compreender as relações de poder e disputas simbólicas que, se aplicadas ao espaço escolar e universitário, pode-se perceber a complexidade que envolve o processo de estágio. Isso significa que os campos são estruturas sociais autônomas e específicas, que possuem suas próprias regras, valores e hierarquias. E assim como nos campos sociais descritos por Bourdieu, o estágio como pesquisa também é um espaço no qual os estagiários estão imersos no campo educacional, observando as relações de poder, as práticas estabelecidas e os desafios enfrentados pelos profissionais da área. Já o conceito de habitus para Bourdieu se revela nas práticas, completando um movimento de interiorização de estruturas exteriores. Ou seja, o habitus refere-se às disposições internalizadas pelos indivíduos ao longo de sua socialização, que moldam suas percepções. E no estágio como pesquisa, os alunos estagiários trazem consigo um habitus formado por suas experiências anteriores e pelo contexto socioeducacional em que foram socializados, que influenciam em suas observações e interpretações durante o processo. Contudo, ao mesmo tempo, o estágio como pesquisa oferece uma oportunidade para refletir criticamente sobre o habitus, questionando suas limitações e expandindo suas perspectivas por meio do contato com novos ensinamentos e contextos educacionais. Isso visando promover uma formação docente mais reflexiva e sensível às diversidades e desafios desse campo. O espaço da escola é, portanto, um encontro das culturas dos alunos, dos formadores e dos estagiários, marcadas sócio-historicamente e apresentando posicionamentos diversos diante da emergência de questões e desafios. Dessa forma, os estudos dos aspectos elementares do campo educacional como a classe social de seus integrantes, os fatores econômicos, raciais e de gênero que determinam os processos de escolarização, facilitam a compreensão sociológica e crítica sobre a escola (Lima, 2008). As atividades dos cursos de formação se dão a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, reflexão e registro, compreensão de



cultura, relações de trabalho, classes sociais, etnia, idade e campos de poder, que permitem perceber o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. Sobre essa temática, Socorro Lima aborda Jean-Claude Fourquin para discorrer a respeito de organizações e culturas escolares:

Ajudam-nos ainda nesta compreensão os estudos de Fourquin (1993, p. 10) pela explicação de que não é possível ver a cultura como algo imutável. Para o autor, a escola é um caldeirão de culturas, espaço de efervescência cultural, identificado na forma de organização do trabalho escolar e nos elementos que a constituem: hierarquia, visão de mundo, tipo de formação, concepção de ciência e espaços de poder. Diante de toda a cultura que mobiliza a escola, é necessário que o estagiário possa entendê-la como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades. (LIMA, 2008, p. 199).

O estudo aprofundado do campo educacional em que o estagiário estará inserido e as atividades realizadas ao longo do período exercem importante função de direcionamento e significado social que os professores atribuem a si mesmos. Assim, contribuem com os processos de identificação com a profissão docente, que se constitui por meio da análise sistemática das práticas à luz das teorias (Pimenta, 2002). Dessa forma, a atividade de conhecimento do estagiário se dá numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente.

Portanto, o Estágio Supervisionado como pesquisa possibilita maior compreensão do contexto social e histórico da realidade escolar em questão, das suas necessidades educativas e das especificidades e características gerais de um trabalho docente que responda a essas necessidades. Sob a perspectiva de abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Demerval Saviani, potencializa-se a importância da objetividade do conhecimento científico e da formação teórica sólida para uma ampla compreensão da prática social abrangente do professor (CARVALHO, 2013, p. 323). Nesse sentido, o estágio como pesquisa é uma oportunidade para compreender a prática social global do trabalho docente, isto é, as atividades e interações que ocorrem na complexidade do contexto educacional, envolvendo professores, alunos e comunidade escolar, relacionadas ao conhecimento, formação de valores, mediação entre diferentes culturas e a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes estagiários. Saviani aponta para a categoria da particularidade, representando o momento em que as

características específicas de um contexto influenciam a relação entre o conhecimento singular e o conhecimento geral, moldando a forma como é aplicado e compreendido em situações específicas. Isso significa dizer que o ponto específico de uma situação ou contexto delimita o campo das influências que afetam a existência da singularidade e a concretização do universal. (CARVALHO, 2013).

Sob essa ótica, o estágio como pesquisa permite um conhecimento da realidade escolar em questão nas suas particularidades e contradições, tomando esse conhecimento como ponto de partida. Pois, como assinalam Pimenta e Lima (2012, p. 54), a “complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado”.

Portanto, nessa perspectiva, cabe ao estágio docente lugar de destaque no corpo de conhecimentos teóricos e práticos das licenciaturas, necessários para uma análise crítica e contextualizada da realidade escolar, que permita pensar possibilidades educativas que respondam à finalidade social da escola. Uma das incumbências da formação profissional docente amparada na pesquisa seria então, de acordo com essa concepção, a de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores, uma vez que estimula a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por soluções criativas e inovadoras para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Considerando esse aspecto, Lima (2012), discorre que ao se envolverem em um processo de pesquisa durante o estágio, os estudantes são incentivados a questionar as práticas estabelecidas, buscar novas abordagens e a refletir sobre sua própria atuação docente, podendo ter a prática fundamentada com a devida reflexão teórica, diminuindo as possibilidades de perspectivas reducionistas que consideram erroneamente o estágio como mera “hora da prática”.

Ao considerar o estágio como um espaço de investigação e reflexão crítica da prática educacional, promove-se o desenvolvimento de professores mais preparados, críticos e engajados na transformação da educação. Por meio da problematização da prática, da aplicação de métodos de pesquisa e da reflexão sobre a teoria, o estágio como pesquisa proporciona aos estudantes uma formação sólida, preparando-os para um trabalho docente coletivo e para lidar com os desafios do contexto educacional, contribuindo de maneira significativa para a

qualidade da educação. O próximo capítulo analisa a experiência de estágio fundamentado nesta perspectiva, que pude vivenciar em minha formação docente.

### **3. ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Diante de todo o debate elaborado neste trabalho até o presente momento, perpassando pelo histórico brasileiro da formação docente a partir dos anos 1940, pela discussão relacionada à ideia de “professor-reflexivo” e a apresentação e defesa do conceito de estágio como pesquisa, este capítulo será constituído de uma análise de experiência de Estágio Supervisionado no curso de graduação (licenciatura) em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina: A análise ou relato de experiência se concentra em explicar vivências acadêmicas e/ou profissionais dentro de um dos pilares fundamentais da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), descrevendo as intervenções realizadas nesse contexto, fundamentada em bases científicas e em uma reflexão crítica. Dessa forma, a produção de estudos sob essa metodologia tem como objetivo principal contribuir com o avanço do conhecimento científico (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). E, concordando com a ideia de que o estágio como pesquisa precisa ser assumido como um horizonte a ser enraizado nos cursos de formação docente, tem também o intuito de socializar a análise das experiências vivenciadas. Isso baseando-se na premissa de que a reflexão teórica que embasa essa perspectiva de formação docente pode ser enriquecida pela análise das atividades concretas realizadas.

Tomando como base a atual organização curricular<sup>2</sup> do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC (diurno e noturno), o estágio docente em Ciências Sociais é realizado por meio de duas disciplinas obrigatórias, oferecidas ao longo de um ano letivo, ou seja, uma disciplina por semestre letivo: (i) Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I e (ii) Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II. Tanto no curso oferecido no período matutino, como no noturno, o estágio docente é cursado em um ano letivo integral: o Estágio I sempre no primeiro semestre letivo; o Estágio II no segundo semestre letivo. Isto porque ocorre em dois espaços educativos

---

<sup>2</sup> Para uma análise aprofundada sobre o histórico e organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, recomenda-se: JINKINGS, 2011

organizados por calendários letivos anuais – a UFSC e a escola pública escolhida como campo de estágio – e parte-se do pressuposto de uma experiência integrada e intensa de conhecimento da realidade escolar e realização de um projeto de ensino no decorrer de um ano letivo integral.

Neste caso, as disciplinas de estágio docente foram cursadas durante o ano letivo de 2022 (respectivamente nos períodos 2022.1 e 2022.2), abrangendo dois momentos formativos principais: (i) estudos teóricos dos campos da Educação e das Ciências Sociais e a pesquisa da realidade escolar do campo de estágio, para elaboração de um Projeto de Ensino baseado nos conhecimentos, experiências e resultados obtidos ao longo do Estágio I; e (ii) o planejamento de ensino e a regência de aulas como atividade teórico-prática de realização do projeto de ensino, com o registro reflexivo e analítico das atividades efetuadas no decorrer do ano em um relatório de estágio.

Assim, o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I visa proporcionar uma jornada enriquecedora de abordagem investigativa, observacional e analítica, não só enraizando os conhecimentos teóricos já adquiridos, como também permitindo a aquisição de novas perspectivas sobre a construção histórica e social da educação brasileira e das condições do ambiente escolar contemporâneo. Segue a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I: “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.”

Nesse sentido, a disciplina busca proporcionar aos futuros professores a vivência da prática pedagógica em um contexto escolar real, o que demanda uma abordagem investigativa e de observação atenta da realidade educacional brasileira, em suas delimitações sociais e históricas, fortalecendo a postura investigativa necessária para o exercício do estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012). O processo formativo requer a utilização de ferramentas de pesquisa para compreender o ambiente escolar e analisar as diferentes situações de ensino, com base nos fundamentos e princípios teórico-metodológicos das Ciências Sociais e da Educação.

O plano de ensino da disciplina, relativo ao ano de 2022, semestre 1, abarcou como principais temáticas: noções de estágio e docência; teoria de aprendizagem em Vigotski; Pedagogia Histórico-Crítica e proposta de didática para essa

pedagogia; ideias pedagógicas neoprodutivistas; conceitos de cidadania e juventude; questões contemporâneas para o trabalho docente com as ciências sociais; planejamento de ensino. Temáticas que serão aprofundadas ao longo deste capítulo.

Assim, a pesquisa realizada para a primeira etapa do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais teve como objetivo conhecer a realidade escolar campo de estágio, abrangendo na sua análise todas as áreas estudadas ao longo da disciplina, concentrando-se especialmente na experiência escolar, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo da graduação. A investigação desenvolveu-se por meio dos seguintes instrumentos metodológicos: investigação documental; realização de entrevista semiestruturada com a professora supervisora; elaboração e aplicação de questionário com caráter socioeconômico junto aos estudantes do colégio, na turma objeto do estágio; observação e registro das atividades de docência da disciplina de Sociologia. Esse processo tem o intuito de destrinchar as condições materiais, institucionais e pedagógicas da instituição em que se pesquisa, isto é, o cotidiano escolar, a organização pedagógica e administrativa, as condições do trabalho docente, as desigualdades socioeconômicas dos estudantes, as características e desafios do ensino de Sociologia na escola pública. Isso visando à sistematização desses resultados, participação em reuniões de planejamento e conselhos de classe, apresentação de seminários, construção, exposição e discussão do planejamento de ensino que contextualize e problematize o campo pesquisado. Esse movimento permite a compreensão do que se entende por realidade escolar e as motivações desse processo de aproximação (PIMENTA; LIMA, 2012).

Por conseguinte, o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II tem como principal objetivo a formação profissional docente na Educação Básica, por meio da aplicação do projeto de ensino já mencionado na regência de aulas. Cabe destacar o cuidado para que esse exercício não resultasse da observação e consagração de um “modelo eficiente”. De fato, todo o processo de elaboração dos planejamentos de aula foi pautado em análises críticas e teoricamente fundamentadas, considerando todo o contexto escolar em questão e as necessidades e especificidades identificadas no semestre anterior (Estágio I) e no seguinte.

A tentativa de reprodução descontextualizada de “técnicas” empobrece a prática docente, reduz as necessidades do domínio científico e o aprimoramento de

habilidades de resolução de problemas advindos da sala de aula ou do cenário que a circunda. Sobre esse aspecto, as autoras Selma Pimenta e Socorro Lima apontam:

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

Ademais, no decorrer da segunda etapa, para além da elaboração dos planos de ensino e da regência de aulas, é elaborado também um relatório completo contendo todo o trabalho realizado durante o ano letivo. Ou seja, consiste em um extenso documento de análise da experiência de estágio, enquanto registro reflexivo apoiado nos seus fundamentos teóricos, na pesquisa realizada no campo de estágio, na análise do ensino de Ciências Sociais na escola, nas sínteses das observações feitas no acompanhamento das aulas de Sociologia durante o Estágio I, no estudo do trabalho docente pautado na professora supervisora de Sociologia, além de considerações a respeito da turma trabalhada e das experiências de docência realizadas.

Contudo, apesar das especificidades de cada uma das duas etapas, enfatiza-se que a presente análise considera o conjunto de ambas como experiência integrada e coerente no seu todo, abrangendo todo o processo de ensino-aprendizagem realizado. A interligação das etapas I e II do estágio estabelece uma ligação entre os conhecimentos específicos da disciplina escolar e o campo profissional em que seus professores atuam, visando cultivar uma perspectiva crítica em relação aos objetivos e métodos da formação em licenciatura. Esse processo é fundamental para conectar os estudantes de graduação com a realidade socioeconômica da escola, bem como para promover o conhecimento sobre o trabalho em sua área de estudo, alcançado tanto por meio de pesquisas quanto da prática docente. Essa abordagem permite a interação com os referenciais teóricos do currículo de forma estruturada, coerente e significativa.

Com relação à proposta metodológica do estágio, destaca-se a importância dos processos reflexivos sobre o trabalho docente nas instituições, visando compreender sua historicidade e identificar possibilidades de transformação da realidade escolar. O que se reforça com atividades docentes fundamentadas na

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A PHC, concebida por Dermeval Saviani e baseada no materialismo histórico-dialético, preconiza um trabalho educativo que articula educação e sociedade, partindo da *prática social*, comum a professor e alunos, ascendendo à teoria, pelo trabalho educativo de socialização do conhecimento sistematizado acumulado historicamente, e tendo como ponto de chegada a própria prática social, transformada pelo processo educativo (SAVIANI, 1983). Não mais como prática inicial, mas como *práxis*, englobando indissociavelmente a teoria e a prática como um novo patamar de compreensão da realidade e ação humana, partindo do método da economia política de Marx. (GASPARIN, 2012). Para viabilizar essa abordagem, são propostos cinco momentos pedagógicos: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social.

A prática social inicial é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando os alunos na construção do conhecimento escolar (GASPARIN, 2012, p. 13). Esse momento permite aos professores entrarem em contato com os conhecimentos prévios dos alunos e sua relação com a realidade social, etapa crucial para o desenvolvimento do conhecimento escolar. Já a problematização desempenha um papel-chave no processo de articulação entre a prática e a teoria, questionando a prática social inicial, ao analisá-la e interrogá-la em relação ao conteúdo a ser trabalhado (GASPARIN, 2012).

Durante a experiência de regência, destacou-se a forma flexível como a problematização pode ocorrer - não necessariamente logo após a prática social inicial, mas em vários momentos durante os diálogos de construção do conhecimento. No momento de instrumentalização é que os conteúdos e conceitos são abordados, ocorrendo uma interação entre o sujeito do conhecimento (aluno) e o objeto do conhecimento (conteúdo), mediada pelo professor. Ao longo das aulas, a instrumentalização recebeu destaque significativo, ocupando uma parte substancial do planejamento e da prática docente na experiência de Estágio Supervisionado aqui analisada (FERNANDES; MENEZES, 2022).

Por outro lado, a catarse, como o quarto momento, e a prática social final, como o quinto e último momento, destacaram-se por ocorrerem em diferentes momentos, sem seguir uma linearidade fixa. A catarse representa um dos pontos culminantes do processo de ensino-aprendizagem, quando o estudante demonstra sua apropriação do conteúdo, chegando a uma síntese do que foi trabalhado. E na

prática social final, aluno e professor devem buscar a reconstrução do conhecimento inicial, adotando uma nova postura diante do saber científico (GOULART; SOUZA, 2019, p. 30).

Com relação a essa abordagem pedagógica, é fundamental ter clareza em relação à postura metodológica no trabalho docente. As aulas ministradas fundamentaram-se na Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração a relação indissociável entre teoria e prática, ciência e política, e rejeitando a neutralidade defendida pela concepção liberal de educação. Inspiradas nesta pedagogia, as atividades docentes do Estágio Supervisionado na escola partiram de uma reflexão coletiva que buscou articular os conteúdos de ensino com a prática social vivida por estudantes e professoras.

Portanto, pensando a experiência no seu todo, o processo de preparação teórica e prática para o estágio na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I - também em consonância com a PHC -, consistiu em aulas expositivas e dialogadas com discussões de textos das áreas de Educação e Ciências Sociais previamente lidos pelos alunos estagiários, no intercâmbio de experiências investigativas sobre a realidade escolar do campo de estágio, na orientação das atividades de pesquisa e na elaboração do projeto de ensino. Além disso, e já na segunda etapa, cursando o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, as atividades pedagógicas realizadas no campo de estágio foram acompanhadas e orientadas conjuntamente pela professora da disciplina na escola (professora supervisora) e pela professora orientadora do estágio. Essa abordagem metodológica visa promover uma formação abrangente, proporcionando uma experiência enriquecedora para os futuros profissionais. Pensando em um cronograma, o processo metodológico consistiu em encontros semanais nos quais foram realizadas orientações das atividades, incluindo discussões sobre os planos de ensino em desenvolvimento, a pesquisa bibliográfica de suporte e os recursos didáticos para o planejamento das aulas. Além disso, os momentos mais significativos da experiência vivenciada foram compartilhados com a turma de estágio e professora orientadora, proporcionando uma análise crítica das atividades realizadas e estimulando ajustes e reestruturações das ações planejadas, levando em consideração as necessidades e possibilidades concretas surgidas durante a prática docente.



Considerando todo o contexto e estrutura do Estágio Supervisionado, cabe analisar também os meios de avaliação utilizados durante o período. A priori, torna-se importante ressaltar que a *avaliação educacional* deve apresentar uma abordagem consistente e reflexiva sobre a *avaliação de aprendizagem*, sendo fundamental o seu reconhecimento não apenas como uma mera verificação do conhecimento adquirido, mas principalmente como um movimento contínuo e formativo, que busca compreender e acompanhar o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Os métodos avaliativos não devem ser resumidos em rankings classificatórios de aprovação ou reprovação, uma vez que, dessa forma, perderão a função de identificar as dificuldades, potencialidades e necessidades de cada estudante, subsidiando a prática pedagógica e proporcionando um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo. Ao ser considerada a subjetividade do aluno, torna-se possível a promoção de uma cultura de diálogo e colaboração entre educadores e educandos no processo avaliativo, visando o crescimento individual e coletivo, sob uma perspectiva de educação pautada na emancipação, autonomia e participação ativa do estudante na construção do conhecimento (LUCKESI, 2003).

Sob essa ótica, e adicionando os preceitos já apresentados do conceito de estágio como pesquisa, entre os instrumentos avaliativos do Estágio Supervisionado estão a participação ativa e regular nas atividades de organização e execução do estágio. Isso incluindo o envolvimento na prática docente e em contextos de ensino que englobam o conhecimento e domínio dos conteúdos e metodologias educacionais específicas do ensino da Sociologia na escola, a regência de aulas aplicadas por meio do planejamento cuidadosamente elaborado nas atividades de ensino, assim como a criação de instrumentos de avaliação alinhados aos objetivos educacionais estabelecidos pela escola e concebidos pela PHC. Ademais, o relatório das atividades do estágio desempenha um papel indispensável, funcionando como um registro científico e reflexivo da experiência de pesquisa e ensino realizada no ano letivo. É nesse sentido que o caráter avaliativo do estágio se apresenta como diagnóstico, considerando todo o processo de desenvolvimento do estudante de forma inclusiva, democrática e construtiva:

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender, elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos futuros

professores as habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Esta experiência de Estágio Supervisionado em análise foi realizada em dupla no Colégio de Aplicação da UFSC (CA), durante as aulas para a turma de estágio da graduação e as aulas escolares da disciplina de Sociologia para a turma do 9º ano C (Ensino Fundamental II), orientada pela professora Nise Jinkings e supervisionada pela professora Thereza Cristina Vianna, respectivamente. O CA/UFSC é uma instituição pública federal com alta qualidade de ensino, localizado na cidade de Florianópolis - SC, dentro do Campus Universitário Trindade da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo direcionado para a Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por ser um componente da Universidade, o CA está no segmento da política estabelecida por ela. Dessa forma, conforme o Artigo 2º da Portaria n.º 959 do Ministério da Educação, o Colégio de Aplicação se constitui como uma escola referência para o desenvolvimento, visando atender a trilogia de ensino, pesquisa e extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Isso significa que, em parceria com os cursos de graduação da UFSC, busca a conexão entre a qualificação na formação de professores e o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes. Sobre esse aspecto, o Regimento Interno do Colégio aponta:

Art. 1º - O Colégio de Aplicação é uma unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina de caráter público, gratuito, laico e inclusivo, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, situado no Campus Universitário, integrada ao Sistema Federal de Ensino. É uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. (p. 2)

Embora o CA se destaque pela excelência do ensino público brasileiro, é importante ressaltar que a realidade educacional geral do país não condiz com essa realidade<sup>3</sup>. No contexto brasileiro, a crise social e política tem exercido um impacto significativo em diversos aspectos da sociedade, especialmente na educação. Esse cenário acentua ainda mais as desigualdades e a precarização do trabalho dos

---

<sup>3</sup> Para acessar um panorama referente à realidade escolar em Santa Catarina, ver: COSTA, 2021.

professores nas escolas públicas. Diante disso, é crucial fortalecer um pensamento crítico que permita construir caminhos de resistência e luta em prol de uma educação pública brasileira equitativa e libertadora:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a nossa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1999, p. 42).

Durante o período de estágio, uma das atividades de pesquisa e ensino previstas na realidade escolar campo de estágio consistia na investigação e análise documental de materiais produzidos no processo de organização administrativa e pedagógica da instituição, neste caso, o Colégio de Aplicação da UFSC. Nossa pesquisa englobou o histórico da Instituição, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e a sua Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional. Esse mergulho documental possibilitou o entendimento de suas condições estruturais, materiais e pedagógicas.

Com relação ao histórico da Instituição, pode-se dizer que o levantamento e estudo foram de suma importância para a compreensão da construção e funcionamento do CA em aspectos como admissão de estudantes, pertencimento à UFSC e políticas de funcionamento. Nesse sentido, alguns aspectos são de muita relevância e devem ser relatados. O Colégio de Aplicação teve sua criação em 1961, inicialmente denominado Ginásio de Aplicação, com o propósito de servir como campo de estágio para os estudantes de cursos específicos da Faculdade Catarinense de Filosofia - FCF. Essa medida era uma exigência na época para a prática docente desses alunos. Dessa forma, o Ginásio de Aplicação obteve autorização condicional de funcionamento por quatro anos e passou a fazer parte do Sistema Federal de Ensino. Em 1970, houve a mudança de denominação para Colégio de Aplicação - CA, com a inclusão da primeira série do segundo ciclo, seguida gradualmente pela implementação das demais séries do Ensino Médio nos anos seguintes. Em 1980, o Ensino Fundamental foi incorporado com a oferta de oito turmas, duas em cada turno, para as quatro séries iniciais. Inicialmente, os alunos do Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina. No entanto,

ocorreram mudanças nessas condições de ingresso a partir da Resolução nº 013/CEPE/92, que estabeleceu três turmas por série, além da admissão de estudantes passar a ocorrer por meio de sorteio aberto à comunidade, prática mantida até os dias atuais. Desde então, o Colégio de Aplicação da UFSC tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento de experiências pedagógicas, oferecendo um ensino público de qualidade e oportunidades de Estágio Supervisionado para os cursos de Licenciatura e Educação da Universidade, em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais - LDB.

A construção física do Colégio de Aplicação ocorreu em etapas ao longo dos anos, adaptando-se às demandas da instituição. Atualmente, o ambiente escolar apresenta uma infraestrutura bastante satisfatória, sendo fundamental para proporcionar uma educação de excelência, já que seu espaço escolar é acolhedor e funcional, oferecendo aos alunos segurança, recursos materiais, alimentação, cultura e um ambiente propício ao aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Na análise dessa experiência abrangente e bem estruturada, importa estabelecer uma conexão entre as observações realizadas no ambiente escolar do Colégio de Aplicação da UFSC e a integração desses resultados com os elementos documentais da instituição, tendo como foco o Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP estabelece as diretrizes e metas de uma instituição de ensino, descrevendo sua proposta educacional, seus princípios, objetivos, estratégias de ensino, avaliação e gestão. Nesse sentido, O PPP do colégio se apresenta dentro dos moldes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais provenientes da LDB e do Conselho Nacional de Educação, e busca inovação, democracia e emancipação individual e social por meio do conhecimento e da construção coletiva. Os objetivos primordiais do CA, segundo o PPP, consistem primordialmente em ser uma escola pública, democrática e de qualidade, buscando aprimoramentos teórico-metodológicos para promover um ensino consciente, por meio da incorporação de uma estrutura curricular inovadora e de um dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico coerente envolve a participação de diferentes segmentos da escola, como professores, alunos, familiares, técnicos e servidores. Esse processo reconhece que a educação enfrenta desafios e barreiras que reproduzem a desigualdade social, os quais precisam ser questionados, e por isso visa considerar melhorias, críticas, análises

de consistência e renovação, priorizando uma organização escolar que promova o estudo e a reflexão social. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico desempenha um papel essencial na construção da identidade escolar, sendo considerado como um plano abrangente que engloba toda a escola. Levando isso em consideração, é fundamental abordar os principais pilares que compõem o currículo do Colégio de Aplicação, uma instituição de ensino básico. Além do foco no letramento e alfabetização, a escola busca o desenvolvimento da leitura, interpretação e capacidade crítica, valorizando a interdisciplinaridade e estimulando a iniciação científica. O objetivo é formar estudantes que sejam coautores de seu próprio aprendizado. O PPP também reflete uma preocupação com a concepção de infância e juventude, buscando combater estigmas direcionados a jovens e crianças na sociedade, valorizando seu protagonismo e incorporando elementos culturais relevantes ao currículo. Uma escola que define e busca alcançar suas metas com base em princípios de gestão democrática e autonomia está mais próxima de proporcionar uma formação coerente com seus propósitos. Portanto, o sucesso do Colégio de Aplicação da UFSC na consecução de suas metas está diretamente ligado aos princípios que fundamentam a organização de seu trabalho pedagógico:

O projeto de escola não começa de uma só vez, não nasce pronto. É, muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores, com algumas propostas bem simples, e que se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, ao explicar propósitos e situar obstáculos, os educadores vão estabelecendo relações, apontando metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Estão, assim, tecendo, no coletivo, o projeto que será um fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende. (SETÚBAL, 1995).

Durante todo o período de Estágio Supervisionado, foi pesquisado, debatido e analisado o ensino da Sociologia, tendo como resultado de conclusão a noção de impossibilidade da neutralidade teórica e política no processo educacional e pedagógico, tanto por parte dos professores, como por parte das propostas curriculares oficiais e dos autores de livros didáticos. Contudo, o que se observa, de modo geral, é a ideia de que a explicitação da filiação teórica seria uma postura dogmática e autoritária, como se a presença de objetivos teóricos e políticos nas aulas fosse algo doutrinário e adestrador. (SOUZA, 2013, p. 124). Sobre esse aspecto, Freire aponta:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não

existe. Essa, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71).

Sobre isso, um ponto importante a ser destacado do Projeto Político Pedagógico do CA é o asseguramento da disciplina de Sociologia, aplicada para todos os anos do Ensino Médio, e para os 9ºs anos do Ensino Fundamental, sendo uma das poucas instituições do Brasil em que isso acontece. O ensino segue uma linha com objetivos claros expressos na articulação dos planejamentos de ensino articulados com os princípios constituintes do PPP e do Regimento interno da instituição, proporcionando aos estudantes elementos básicos do conhecimento sociológico para o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito da sociedade contemporânea, compreendendo-a em sua dimensão histórica e transitória.

Através de uma abordagem pedagógica potencializadora da relação indissociável entre teoria e prática – a Pedagogia Histórico Crítica – busca-se desenvolver a capacidade de reflexão crítica com embasamento científico, possibilitando aos estudantes a habilidade de identificação de categorias e conceitos também em seus cotidianos. Considerando ainda as desigualdades sobre as quais este país se construiu e segue se estruturando, o ensino de Sociologia no CA visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humanitária, igualitária e consciente, marcada pelo respeito, pelo diálogo e pela troca entre seres humanos, uma vez que a tendência geral da sociedade está em “naturalizar” o cotidiano e as desigualdades sociais. No entanto, existe algo muito mais profundo a ser descoberto. (IANNI, 2011)

Para que possa ser elaborado um registro completo do período de estágio supervisionado, é indispensável a apresentação da professora de Sociologia Thereza Bertazzo, com título de doutora na área, responsável por ministrar as aulas no CA e supervisionar a prática docente dos estagiários. Nesse sentido, a vivência do estágio possibilitou também a oportunidade de analisar uma entrevista virtual aplicada à professora por uma turma anterior (2021.1) durante o período do ensino remoto. Na entrevista foram abordados assuntos tidos como pilares para a discussão do ensino de Sociologia e do trabalho docente, como a concepção de ensino-aprendizagem como uma prática social, a relação professor-aluno, a relação

família-escola, noções avaliativas, a pluralidade das concepções pedagógicas asseguradas pelo colégio como um elemento essencialmente positivo. Dessa forma, segundo a professora, o olhar pedagógico no exercício docente deve ser também um olhar político e crítico para os estudantes, devendo ser consideradas as condições sociais de cada um deles, para que se possa pensar nas mediações necessárias entre o conteúdo e o aluno. Com relação à mediação na interação professor-aluno e à construção do interesse, a professora mostra que é preciso estar sensível a uma leitura da turma e de cada aluno em âmbito individual, compreendendo as demandas emergentes e agindo para melhor solucioná-las ou conduzi-las. Com relação à concepção de ensino que se discute e propondo um diálogo com a perspectiva apontada pela Professora Thereza, faz sentido trazer a autora Ileizi Silva que, em seu Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia, sustenta:

Esclareço que a minha concepção de ensino, ou do que é o ato de ensinar, funda-se numa visão positiva: ensinar é uma atividade da práxis humana, que garante a produção e a reprodução da sociedade e da história. Ensinar não é apenas uma atividade técnica circunscrita na escola, mas é uma ação política que visa a transformação dos alunos. Educar e ensinar são processos de conflitos, de desestabilizações e de estrangimentos. Não saímos do mesmo jeito que entramos nos processos de ensino-aprendizagem. Esse processo é histórico e deve ser baseado no acúmulo de saber que também é histórico. Ensinar Sociologia é uma atividade embasada nos mais de cento e cinquenta anos de história dessa ciência, nas necessidades contemporâneas e nas condições sociais. Nosso ponto de partida é o acúmulo da ciência e o papel do Ensino Médio no processo de construção do tipo de homem e de sociedade que desejamos forjar. (LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia Caderno de Metodologia de Ensino e Pesquisa, 2009, p. 21).

Ao falar na entrevista sobre os processos avaliativos, Thereza ressaltou a importância de avaliar o aluno comparando-o a si mesmo em estágios anteriores do processo de aprendizado e não comparando-o com os demais colegas. Na análise aqui desenvolvida, este aspecto será relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZdP) de Lev Vygotsky, que trata justamente dessa distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele que já está dado, e o desenvolvimento potencial de um estudante, que por sua vez, nunca é estático ou limitado, ou seja, a ZdP define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado embrionário. Portanto, é preciso destacar que aprendizado não é desenvolvimento, mas sim um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

Nesse sentido, a percepção e preocupação da professora em promover uma avaliação pautada na perspectiva do processo de aprendizado do aluno comparado com ele mesmo, faz com que esse momento de “finalização” seja muito proveitoso. Ainda refletindo sobre as avaliações, a professora destacou também a importância do exercício docente de autoavaliação, buscando, dessa forma, aprimorar o seu trabalho com vistas ao desenvolvimento e qualidade do ensino. Isso além de contribuir para o entendimento do conteúdo pelos alunos, que guardarão consigo não apenas uma lista de temas e conceitos proferidos nas aulas, já que estarão aptos a compreendê-los em sua complexidade, conseguindo pensar a partir da lógica e do raciocínio tipicamente sociológicos. Esse seria o principal objetivo no ensino de Sociologia: garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos. (SILVA, 2009). Cada uma dessas informações, em conjunto com toda a pesquisa e observação em sala desenvolvidas no primeiro semestre, foram essenciais para a compreensão da prática pedagógica e da interação professor-aluno que compõem o trabalho docente.

Como já mencionado anteriormente, antes da concretização do momento de regência de aulas, foi desenvolvido todo um processo de reconhecimento do ambiente escolar por meio de análises documentais, fundamentos da prática de ensino defendidos pela instituição e análise de entrevista com a professora regente da disciplina de Sociologia. Todas essas etapas foram aplicadas paralelamente ao exercício de observação participativa das aulas da Professora Thereza à turma do 9ºC, composta por 25 alunos na faixa etária de 14 anos, em média. Essa atividade teve como objetivo principal o conhecimento daqueles alunos, a identificação de suas especificidades, para que só então fosse possível desenvolver projetos e atividades que contribuíssem de forma efetiva na formação escolar e pessoal de cada um deles. Sobre a metodologia de observação participativa, Shah sustenta:

A observação participante é potencialmente revolucionária porque obriga o questionamento de pressupostos teóricos sobre o mundo, mediante participação e envolvimento íntimo de longo prazo na vida de desconhecidos. Ela nos faz reconhecer que nossas concepções teóricas de mundo provêm de situações históricas, sociais e especialmente particulares (...), questionar nossas ideias de mundo, ao interagirmos com as dos outros, revisitando e revisando as questões com as quais entramos no campo, muitas vezes torna redundante nossas ideias iniciais (SHAH, 2020, p. 378).



Vale assinalar que um dos instrumentos que viabilizou o desenvolvimento dessa pesquisa, além dos momentos de observação participante, foi a elaboração e aplicação de um questionário contendo 56 perguntas de caráter escolar e socioeconômico, o que possibilitou aos estudantes uma autorreflexão. Mas para além disso, teve grande impacto para o estudo da turma, pois a experiência de elaborar, analisar e aplicar perguntas foi bastante rica no aspecto prático-teórico docente, para que os resultados pudessem se tornar base para a elaboração do plano de ensino, contribuindo para análises e escolhas de metodologia e conteúdo de ensino a serem inseridos nos planos de aula que se seguiram. Alguns dos dados mais relevantes do questionário serão apresentados neste trabalho, como exemplificação e justificativa das análises registradas.

Ao longo do ano, foram percebidos desafios e encantamentos advindos das belezas de se trabalhar com a juventude, e o grande conhecimento, disposição e possibilidades que a constituem. A turma do 9º ano C caracterizava-se pelo engajamento em cada uma das aulas propostas, e participação ativa pelo relato de experiências pessoais e bagagens de conteúdos adquiridos anteriormente em Sociologia ou em outras disciplinas. No entanto, o caráter principal da classe correspondia à agitação física e mental dos alunos, o que trouxe como resultados aulas com poucos momentos de silêncio, sendo fortemente presentes conversas, ruídos, risadas, discussões, manifestações corporais, questionamentos e todo tipo de intervenção pessoal e espacial. Pode-se destacar também a presença de personalidades marcantes em sala, vergonhas e inseguranças colocadas em pauta com significativa frequência, pensamentos e vontades em conflito, e piadas que tomaram boa parte do tempo de alguns encontros. Apesar disso, tendo como princípio o entendimento de que adolescentes sentem uma necessidade acentuada de falar, de se expressar e de serem ouvidos, a professora Thereza fez questão de incorporar em sua metodologia de ensino uma comunicação cuidadosa e o exercício da escuta paciente, estabelecendo um ambiente confortável, na medida em que possibilitou a liberdade de fala e exerceu uma escuta atenta, respondendo de forma participativa e não aversiva aos gracejos feitos durante as aulas (FERNANDES; MENEZES, 2022).

Tendo em vista o caráter metodológico de análise / relato de experiência deste trabalho, um dos aspectos fundamentais a ser levado em consideração é o de que:

(...) o conteúdo não deve não ser superficial, não deve deixar relatos da prática subentendidos, e nem constar excessivamente uma discussão bibliográfica, e deve constar os aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 63)

Nesse sentido, há de se relatar que por haver uma vivência escolar prévia e noções de uma educação marcada pelo caráter tradicional disciplinador, como estagiária tive de fazer um exercício de reflexão a respeito do conceito de disciplinaridade em sala de aula. O movimento imediato de incômodo e classificação da turma como indisciplinada foi amplamente discutido e pensado, tanto pela dupla de estagiárias, como nos espaços de encontros semanais da turma de estágio na UFSC e nas conversas com a profa. supervisora. Chegou-se à conclusão de que as expectativas de relações e efeitos de poder em sala de aula ou a construção imaginária de um “modelo ideal” escolar, costuma estar atrelado à noção de uma sala de aula que disponha de organização dos alunos bem definida no espaço, comportamento obediente e eficiência nos processos de aprendizagem. Portanto, salta a ideia de que os ideais de “certo” e “errado” não passariam de construções sociais que determinam hierarquias através de demandas e saberes (FERNANDES; MENEZES. 2022). Tendo em vista essa reflexão analítica, compreendemos que a disciplinarização depende da existência de corpos politicamente passivos (dóceis) e economicamente ativos (úteis), submetidos às exigências de produção, normalização (normas) e vigilância (FOUCAULT, 1987).

Ao aplicarmos esses conceitos às instituições de ensino e à vida escolar cotidiana, percebemos que os processos de controle, recompensa, eficiência e programação exercem uma forte influência nas salas de aula. Esses processos estão presentes desde a organização funcional e estrutura curricular do espaço físico/analítico até os critérios de controle individual e coletivo, por meio de classificações relacionadas ao comportamento e desempenho dos alunos. Desse modo, tendo como resultado a formação de sujeitos passíveis à repressão e o condicionamento ao silenciamento e reproduzindo a obediência desenfreada aos poderes instaurados pelo sistema vigente.

Assim, tendo como princípio básico a ideia de que o desenvolvimento da criticidade e o papel de propiciar a emancipação nas escolas são imprescindíveis, fica evidente que a prática pedagógica exerce fundamental destaque na construção do processo de libertação política, cultural e humana, sendo a escola um

instrumento potencializador do pensamento crítico emancipatório para seus estudantes. Dessa forma, foi essencial o repensar de perspectiva e o uso de metodologias e recursos didáticos usados em sala, baseados na compreensão do contexto histórico e subjetivo dos estudantes e nos pressupostos da PHC.

Coube, portanto, compreender as dinâmicas da própria turma sob uma nova “lente”, entendendo que em muitas das interrupções feitas na aula estavam a riqueza de conhecimentos e sabedorias subjetivas de cada um. Ao mesmo tempo, foi preciso manter um equilíbrio com a figura de autoridade do professor para que pudessem ser estabelecidos limites saudáveis de interação e conversas, sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem horizontal, mas que também possui objetivos a serem alcançados.

Portanto, o processo de observação, análise, reflexão e prática, proporcionou o entendimento de que uma sociedade autoritária requer escolas igualmente autoritárias e, para mudar esse quadro, é fundamental que o professor democratize o ensino e a sala de aula (IANNI, 2011). A concepção de educação defendida pelo Colégio de Aplicação (CA) pauta, entre outras coisas, uma construção crítica e coletiva do conhecimento, considerando conceitos da subjetividade humana. Durante os momentos de observação participante nas aulas de Sociologia, pudemos testemunhar a construção de um ambiente de ensino democrático e transformador.

Nesse sentido, o estágio como pesquisa proporcionou o desenvolvimento de um exercício reflexivo desde o seu início, durante o período da pesquisa na escola, até seu momento de regência de aulas, propiciando a compreensão das especificidades da prática pedagógica e também do conhecimento escolar. Isso na medida em que se apresenta: “como conhecimento próprio da escola, como uma construção singular que exige configurações cognitivas que passam a compor a cultura escolar, e não como conhecimento deturpado em relação ao conhecimento científico.” (SOUZA; GOULART, 2019, p. 18).

Sob essa observação, como já foi assinalado, foi possível reconhecer o caráter inquieto e falante da turma como uma identificação fundamental para que fosse possível realizar dinâmicas de ensino alinhadas com o perfil e especificidades do grupo. Por isso as aulas foram planejadas contendo explicações interativas, construção das aulas de forma conjunta pela dupla de estagiárias, participação ativa oral e corporal das professoras e da turma, além de atividades dinâmicas que

promovessem o entendimento do conteúdo de forma descontraída. A incorporação dessas estratégias didáticas e métodos alternativos para a explicação em sala de aula, como a identificação de recursos audiovisuais que explicassem o conteúdo trabalhado (músicas, vídeos, imagens...), jogos de perguntas e respostas, músicas personalizadas como paródias com o conteúdo, participação ativa durante as explicações, idas à lousa, falas e contribuições, e a formação de grupos para o desenvolvimento de atividades, tornaram a interação professoras-estudantes muito mais descontraída, proveitosa e amigável, possibilitando maior atenção da turma aos conteúdos expostos e a sensação de pertencimento à sala de aula. Sobre esse ponto, Juarez Dayrell aponta:

A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. (DAYRELL, 2007, p. 1109)

Partindo para uma análise da diversidade étnico-racial da turma, acentuou-se a ausência desta, na medida em que o grupo era composto em sua grande maioria por estudantes brancos – um(a) estudante que se autodeclarou pardo(a) no questionário aplicado e outras duas pessoas que não souberam responder sobre sua raça. Da mesma forma, o Colégio de Aplicação possui, em sua maioria, estudantes e professores brancos, o que nos remete ao pensamento de Silvio Almeida, atual Ministro dos Direitos Humanos sobre o racismo institucional. Compreendendo que as instituições regulam o funcionamento da sociedade orientando ações sociais, Almeida (2019) afirma que, no racismo institucional, o domínio se dá pelo estabelecimento de regras e parâmetros que servem para toda a sociedade e que favorecem os interesses da hegemonia racial por trás da instituição. Isso dificulta o acesso de pessoas racializadas aos cargos dessas instituições, ou seja, sem a presença de políticas de ações afirmativas para o corpo docente e estudantil, o Colégio acaba por ter um corpo institucional que espelha o racismo da sociedade brasileira. Sobre esse aspecto, Florestan Fernandes aponta:

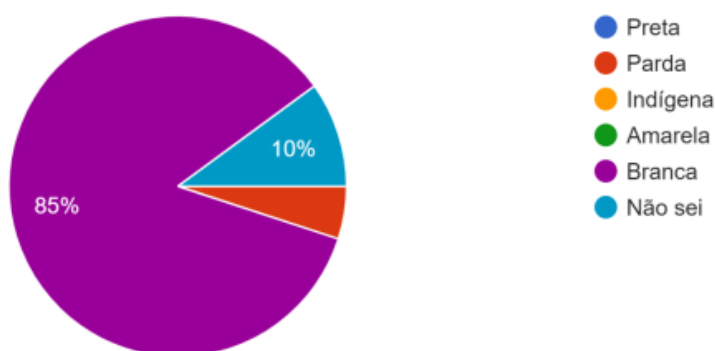
Essa discussão sugere a complexidade dos dilemas que são enfrentados pelos negros, quando se fala em democracia. Para eles, a democracia quer dizer democracia racial, uma transformação simultânea de relações raciais e de relações de classes, nas quais se acham envolvidos. Existem barreiras sociais e, ao lado delas, barreiras raciais na luta pela conquista de um ‘lugar ao sol’ e da ‘condição de gente’. Muitos afirmam que o preconceito de cor é um fenômeno de classe e que no Brasil não existem barreiras raciais. Todavia, estas se manifestam de vários modos e são muito fortes. Aqueles que conseguem varar as barreiras sociais, qualificando-se como técnicos ou

como profissionais liberais, logo se defrontam com as barreiras raciais (FERNANDES, 1989, p. 22).

No entanto, destaco neste trabalho, com muita satisfação, a implementação da Política de Ações Afirmativas da Educação Básica da UFSC em agosto de 2022, por meio da Resolução Normativa 168/2022/CUn, aprovada pelo Conselho Universitário. A Resolução estabelece que, anualmente, pelo menos 20% das vagas da escola devem ser ocupadas por estudantes negros, indígenas e quilombolas, reafirmando o compromisso da instituição com uma educação antirracista, pública e de qualidade.

A seguir, o gráfico com o resultado do questionário aplicado aos estudantes do 9º ano C, referente ao caráter racial:

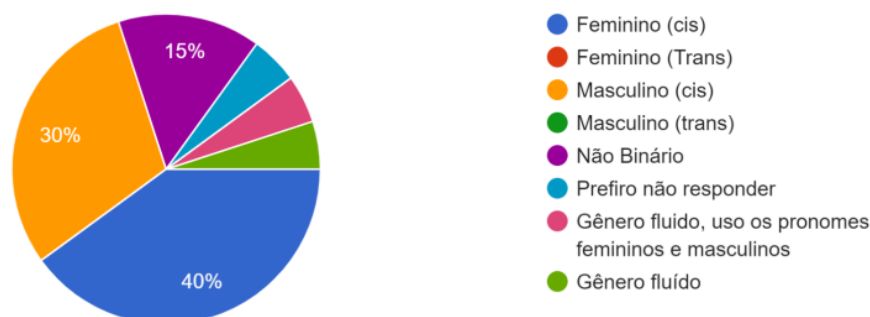
3. Como você se identifica quanto a cor ou raça?  
20 respostas



Considerando a questão de gênero, vale ressaltar que o 9º C apresentava uma grande diversidade. A sala era composta por dois alunos transgêneros e dois estudantes com identidade de gênero fluída, além de uma parte significativa da turma se identificar como LGBTQIA+. A seguir, o gráfico com o resultado do questionário aplicado aos estudantes (FERNANDES; MENEZES, 2022), referente ao caráter de gênero:

## 2. Como você se identifica quanto ao gênero?

20 respostas



Durante todo o período de estágio (observação participativa, pesquisa e regência), a professora Thereza demonstrou apoio à liberdade de manifestação de seus alunos, permitindo que discutissem abertamente temas relacionados à comunidade LGBTQIA +, estando disponível para orientar e sanar as dúvidas que emergiram dos momentos em sala e fora dela.

A experiência aqui analisada dá suporte empírico à reflexão de Marcassa, que concebe a juventude como uma categoria social caracterizada pela heterogeneidade e agrupamento, pela diversidade e semelhança, sendo influenciada por determinações de classe, gênero, etnia, entre outros (MARCASSA apud. CONDE e MARCASSA, 2017, p. 1299).

No questionário aplicado aos estudantes, também foram incluídas perguntas sobre a percepção da escola e o ensino de Sociologia. Os resultados revelaram que a turma considerava a Sociologia uma disciplina de grande importância para ser estudada, pois acreditavam que os conhecimentos adquiridos em sala de aula auxiliavam na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia. Além disso, os alunos relataram que a Sociologia os ajudava na compreensão e na organização social individual, na autocrítica e no reconhecimento de suas próprias ações.

Em relação aos conteúdos que despertaram maior interesse no grupo, destacaram-se temas como racismo, conflitos urbanos, sistema capitalista e questões de gênero. Uma possível explicação para esse cenário pode ser o intenso debate sobre esses assuntos nas redes sociais nos últimos anos, o que faz com que os alunos queiram se manter atualizados e informados sobre esses temas. Já que, também segundo resultados do questionário, os alunos em questão costumam

despender de, em média, em média, mais de 6 horas por dia no mundo virtual, acessado principalmente por meio do celular.

Para além dessas investigações, o questionário e as observações aqui sintetizados incluíram também temáticas como: crença religiosa, cidade de origem, meios de deslocamento entre a casa e a escola, moradia, renda familiar, quantidade de integrantes da casa, profissão e escolaridade dos responsáveis, lazer, política e cultura, uso da internet. Todos esses tópicos foram essenciais para o conhecimento e estudo do perfil socioeconômico da turma e para a identificação dos métodos escolhidos para elaboração dos planos de ensino e regência de aulas, mas que não serão largamente aprofundados neste trabalho.

Neste ponto, destaco que todo esse processo e contato com os jovens foi marcado por um grande sentimento de carinho, já que em cada uma das etapas, tanto de pesquisa/observação quanto de ministração, foi possível uma saudável aproximação e a constituição de uma relação bastante positiva com os estudantes. Por isso, deixo aqui registrado o meu sincero agradecimento à essa turma de adolescentes receptivos, inteligentes, carismáticos e responsáveis, que tanto me ensinaram sobre a prática docente.

Ao seguir para a etapa de regência, as orientações da professora supervisora Thereza passaram a se configurar como auxílio e revisão dos materiais desenvolvidos, para garantir a sua aplicação de maneira funcional, objetiva e coerente com as necessidades da turma em sala de aula. Neste momento, é importante compartilhar os passos seguidos durante esse período: apresentação das unidades de conteúdo, ajuste do cronograma, criação de planos de aula e roteiros de estudo, regência das aulas, realização de atividades em sala de aula e aplicação de avaliações. Cada plano de aula foi elaborado com cuidado e dedicação, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos e promover uma compreensão crítica de sua relevância para a vida em sociedade. Essa situação pode ser resumida em três elementos-chave: embasamento teórico, conhecimento do perfil da turma e, sem dúvida, a parceria com as professoras supervisora e orientadora. A regência das aulas se deu no 3º trimestre e, por isso, seguiu o planejamento anual original, com a liberdade para adequação e modificações que se adequassem aos momentos e necessidades identificadas.

A disciplina de Sociologia para o 9º ano do Ensino Fundamental II no Colégio de Aplicação da UFSC tem como programa de conteúdos fundamentais em seu

Plano de Ensino os diferentes tipos de conhecimento, a introdução à Sociologia, Antropologia e Ciência Política, o estudo do pensamento clássico sociológico e a relação indivíduo e sociedade, e dos conceitos de diversidade cultural, diferença e alteridade, formação das sociedades, além da compreensão da noção de estratificação social e de movimentos sociais. Para esse propósito, os objetivos gerais da disciplina estão relacionados à compreensão dos conceitos básicos das ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política e à importância destas ciências para o estudo das sociedades atuais, tendo em vista as relações sociais, a diferença e diversidade cultural, o papel das instituições e as possibilidades de transformação social; classificação das diferentes formas de conhecimento (senso comum, teológico, filosófico e científico); mapeamento da formação da sociedade contemporânea, o contexto histórico de surgimento das Ciências Sociais e sua importância na atualidade; identificação das diferentes áreas das Ciências Sociais: sociologia, antropologia e ciência política; diferenciação das esferas sociais e seus papéis na construção da sociedade; identificação das mobilizações e conflitos existentes na sociedade contemporânea e as lutas decorrentes desses conflitos; desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica interdisciplinar, com saídas de que possibilitem a construção e consolidação dos conhecimentos trabalhados em ciências sociais. Tendo em vista esses componentes, os objetivos de aprendizagem são:

- Possibilitar aos estudantes a compreensão de si mesmo e dos outros como indivíduos com diferentes identidades e inseridos dentro de um contexto social, cultural e histórico, exercitando o respeito à diferença em uma sociedade plural e diversa.
- Analisar, a partir do campo das Ciências Sociais, o mundo social, cultural, econômico e digital, considerando os diferentes significados no tempo e no espaço, com o objetivo de intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- Instigar a curiosidade dos estudantes sobre as transformações da sociedade visando a compreensão dos diferentes contextos culturais, históricos e geográficos e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social, na luta pela garantia dos direitos humanos.



- Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Sociais, para defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para isso, durante o ano letivo foram trabalhadas três Unidades de ensino, cada uma respectiva a um trimestre, ou seja, o desenvolvimento da Unidade I no 1º Trimestre, a Unidade II no 2º Trimestre e a Unidade III no 3º Trimestre. Cada uma das Unidades teve o objetivo de apresentar conceitos fundamentados nos conteúdos e objetivos gerais e de aprendizagem previstos pelo plano de ensino. A Unidade I “Quem sou eu?”, corresponde ao ensino da relação entre Sociologia e Sociedade, englobando os diferentes tipos de conhecimento (empírico/senso comum, filosófico, teológico/religioso e científico), processo de Socialização e o papel das instituições sociais, a relação entre indivíduo e sociedade de acordo com os autores clássicos e contemporâneos da Sociologia e a importância da Sociologia na compreensão de quem sou eu. A Unidade II “Quem é o outro?”, corresponde aos conteúdos relacionados ao pensamento antropológico e os métodos de estudo da antropologia, trabalhando os conceitos de diversidade cultural e alteridade, e a importância da Antropologia na compreensão de quem é o outro. Já a Unidade III, “Quem somos nós”, aplicada pelas estudantes estagiárias, foi caracterizada pelo estudo introdutório da Ciência Política, e constituiu-se originalmente pelo estudo da formação do Estado Moderno e as instituições políticas, dos diferentes tipos de sociedade, questões de estratificação social e desigualdade social, a sociedade civil na luta por direitos: o papel dos movimentos sociais, ONGs e associações civis sem fins lucrativos.

A Unidade III, ministrada pelas estagiárias, foi dividida em duas etapas: a primeira (i) responsável por introduzir conceitos básicos atrelados à cidadania e

democracia, com o objetivo de promover uma discussão crítica fundamentada, para que então pudessem ser construídas noções de governo, relações de poder, organização social e direitos. Ademais, o estudo das políticas que compõem a sociedade civil buscou contribuir com a tomada de consciência dos estudantes a respeito de seus direitos, deveres e convivência coletiva. Nesse sentido, o conhecimento de formação e participação política visou oportunizar o desenvolvimento da ética sociopolítica, domínio do pensamento científico, análise das relações de produção e transformação da sociedade. Para isso, os conteúdos foram organizados da seguinte maneira: Formação do Estado Moderno, O que é democracia e quais os seus tipos, O que é cidadania, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, Movimentos sociais e a luta por direitos, Estado e cidadania no Brasil. E a segunda (ii), caracterizada pela apresentação dos diferentes modos de produção já existentes, sob justificativa de apresentar o ramo da Ciência Política como elemento fundamental pertencente ao cotidiano, a partir de estratégias de identificação e resgate histórico-social, buscando promover uma relação dialética entre o aluno e o conteúdo transmitido. Dessa forma, o estudo foi embasado pelos conteúdos de: organização social no modo de produção comunal primitivo, surgimento da propriedade privada, organização social no modo de produção escravista, organização social no modo de produção feudal e organização social no modo de produção capitalista. Na abordagem deste modo de produção foram tratados os princípios de pluralidade de contextos e culturas, as noções de relações de produção, capital e trabalho, com a finalidade de propiciar um entendimento da formação da sociedade contemporânea.

Todas as aulas dispuseram de planejamento individual, com objetivos e recursos didáticos alinhados com as necessidades emergidas do contexto escolar. No entanto, de forma geral, a metodologia foi pautada pela Pedagogia Histórico Crítica, na medida em que foram averiguados os conhecimentos prévios da turma sobre cada conceito (prática social inicial); apresentados questionamentos para instigar o pensamento crítico sobre os conteúdos de ensino (problematização); exposição do conhecimento historicamente construído sobre os conceitos-tema da aula (instrumentalização); e averiguação da assimilação do conteúdo a partir da proposta de avaliação e das suas possíveis repercussões na vida cotidiana dos estudantes (catarse e prática social final). Assim, cada um dos planos elaborados contou com cuidado e atenção em cada uma das etapas, com o intuito de despertar

o interesse dos alunos pelos conteúdos e incentivar a percepção crítica de sua importância na vida em sociedade. Essa abordagem foi fundamentada em bases teóricas sólidas, no conhecimento do perfil da turma e, sem dúvida, na parceria com as professoras supervisora e orientadora, Thereza e Nise.

O relatório de estágio apresentado ao final do processo por mim e por minha dupla, assinala o impacto significativo da experiência de estágio em nossa formação docente. A experiência, fundamentada na PHC e na concepção de estágio como pesquisa, propiciou um aprofundamento de conhecimentos dos campos da Educação e das Ciências Sociais, um enorme aprendizado como professoras/pesquisadoras e, especialmente, a compreensão sobre a complexidade da educação e as possibilidades abertas para o seu conhecimento pela pesquisa da realidade escolar e pela prática docente. Além disso, a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola federal modelo permitiu uma análise aprofundada sobre as relações sociais humanas, estratificação social, concepções de educação e as estruturas escolares que são influenciadas pela organização social em que estão inseridas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve o objetivo de analisar e relatar minha experiência de estágio docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC e tendo como campo de estágio o Colégio de Aplicação da Universidade. Parte do pressuposto de que é no âmbito da Universidade pública que estão dadas as condições para uma formação docente qualificada, que responda à complexidade da educação, enquanto prática social situada em uma sociedade de classes. Portanto, considerando a importância dos cursos de licenciatura das universidades públicas, enquanto espaços educativos responsáveis por estudos para a formação profissional de professores que preparem para um trabalho docente coletivo, situado em contextos sociais, históricos e culturais.

Em sua exposição, a análise da experiência enfatizou a concepção de estágio como pesquisa, que embasou todo o processo formativo. Essa concepção, sistematizada pelas educadoras Selma Pimenta e Socorro Lima (2004), aponta o estágio docente como atitude investigativa, que envolve a reflexão crítica da prática, indissociável da teoria. Defende a construção de propostas inovadoras para a melhoria da educação brasileira apoiadas no conceito marxiano de práxis, consideradas como essenciais para uma formação docente qualificada e contextualizada criticamente.

Como foi assinado na Introdução, este trabalho estruturou-se como relato de experiência (RE), enquanto metodologia e modalidade de redação acadêmica que tem como característica principal o registro e análise de experiência vivenciada, embasados em conhecimento científico e reflexão crítica. Nessa perspectiva, buscou contribuir para o avanço do conhecimento científico, proporcionando o acesso público a essa vivência e a toda a reflexão e seu aporte teórico, como forma de contribuição social na defesa da concepção de estágio como pesquisa e da sua incorporação, de forma integral, nos cursos de formação docente.

O processo de levantamento e análise histórico-social da formação docente no Brasil, a partir dos anos 1940 até o ano de 2002, identificou e discutiu suas diversas perspectivas de desenvolvimento e paradoxos de interesses de classe, por meio de uma pesquisa sistemática que visou compreender suas raízes fundantes e desdobramentos. Para isso, partiu-se do pressuposto de que, assim como a educação, a formação docente está sujeita a um sistema de conveniências

decorrentes do modo de produção capitalista, que configura um cenário extremamente complexo, em que são afetados econômica e politicamente todos aqueles pertencentes às sociedades nas quais o capital tem valor central.

Este trabalho voltou-se, primordialmente, para ressaltar o seu posicionamento crítico a respeito dessa conjuntura e reconhecer as influências e resultados degradantes sofridos pela educação no capitalismo, intensificados sob as perspectivas neoliberais de mercantilização educacional. Nesse sentido, foi possível concluir, a partir dos referenciais bibliográficos e da experiência de estágio analisada, que o fazer docente não se limita apenas aos conhecimentos teóricos e práticos (PIMENTA, 2000). Com efeito, inclui aspectos éticos, políticos e sociais, em que o professor, além de mediador do conhecimento, deve ser um agente de transformação social. Assim, atuando de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para a realização da função social da escola – a socialização do conhecimento historicamente acumulado –, mas também com um processo educativo transformador. Nesse caminho, a pesquisa relacionada à educação não se desvincula da sociedade e da análise histórica, visando o alcance à emancipação humana (EVANGELISTA, 2019).

Sobre esse aspecto, concluímos que a formação de professores no Brasil passa por um desafio eminentemente epistemológico e político. Isso na medida em que o processo formativo de dissociação entre teoria e prática decorre de uma alienação propositalmente arquitetada pelas demandas e propostas educativas neoliberais. São propostas caracterizadas pela promoção e incentivo de uma formação continuada descolada da inicial, como meio de fragmentação do ensino, marcado pela substituição dos saberes docentes pelo conceito de “competências”, a pedagogia que se tornou fundamento das políticas educativas neoliberais. Com isso fazendo com que os professores estejam sujeitos ao controle do posto de trabalho e, conseqüentemente, promovendo a sua desqualificação profissional, reduzindo-os a meros executores de tarefas pautadas pelas necessidades escolares de um modelo preestabelecido. Entendemos que esse movimento reforça a configuração de um neotecnismo no fazer docente, como tentativa de sua total submissão aos preceitos do capitalismo, uma vez que instiga a exclusão social e afasta a possibilidade de um projeto interdisciplinar e coletivo. Desse modo, desconsiderando a importância dos saberes disciplinares como forma de contribuição aos desafios e problemáticas sociais. Estudos e pesquisas recentes

revelam toda essa conjuntura culminando em um deplorável processo de apropriação intensificada da educação como mercadoria, que fomenta a deterioração das condições de trabalho decentes.

Diante disso, esta monografia conclui que a incorporação de ação reflexiva crítica e ética no processo educativo mostra-se fundamental para enfrentar os desafios impostos pela transformação da educação em um negócio financeiro, pela precarização do trabalho docente e pela fragmentação formativa desqualificada. Essa postura reflexiva e comprometida não apenas permite ao docente uma compreensão mais profunda de si mesmo como profissional, mas também revela a docência como espelho da essência da humanidade, que se configura como um espaço cotidiano de luta.

No contexto atual, marcado pelo neoliberalismo e pela crescente influência do poder econômico, a reflexão crítica no âmbito educacional destaca-se como uma relevante contribuição nas lutas e possibilidades de superação desse cenário. Portanto, é fundamental que a formação docente promova a preparação profissional de professores reflexivos e pesquisadores, capazes de questionar suas práticas, dialogar com o contexto escolar e social, articulando os saberes teóricos com os saberes da prática. Nesse sentido, foi utilizado o livro “Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito”, organizado por Selma Pimenta, como importante referencial teórico para embasar essa discussão. Isso com o objetivo de debater acerca dos conceitos de “professor reflexivo” (SCHÖN, 1983) e “intelectual crítico” (CONTRERAS, 2002), como forma de incorporar a reflexão à discussão sobre formação docente e sobre o movimento de apropriação crítica dessas teorias como chave para projetos de uma formação docente emancipatória.

Com o apoio desses pressupostos, a análise da experiência objeto deste trabalho realizou-se à luz do conceito de estágio como pesquisa. Como já foi destacado, essa perspectiva pode desempenhar um papel fundamental na formação docente, proporcionando aos estagiários e futuros professores a oportunidade de desenvolverem uma postura de investigação crítica e contextualizada do contexto escolar, contribuindo com soluções inovadoras fundamentadas teoricamente. Assim, o estudo sobre as possibilidades de uma formação docente crítica e reflexiva, bem como a experiência de pesquisa no estágio, permitiram concluir que a construção de um conhecimento contextualizado se configura como um importante elemento de

combate aos desafios e demandas educacionais, tanto no presente quanto no futuro.

Portanto, considera-se que a valorização dessa abordagem formativa é fundamental para promover uma educação de qualidade, que esteja em sintonia com as necessidades da sociedade e contribua para a formação integral dos estudantes. Ao enaltecer a reflexão crítica e a pesquisa como dimensões integrantes de uma prática docente que responda efetivamente aos desafios e necessidades sociais, num determinado tempo histórico, defende-se uma formação docente que prepare os professores para atuarem de forma comprometida socialmente. Desse modo, contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas e universidades, sendo imprescindível que as instituições de ensino e os programas de formação docente reconheçam a importância do estágio como pesquisa como etapa de aprimoramento da qualidade educacional.

Diante disso, a análise da experiência de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais realizado no Colégio de Aplicação da UFSC, desenvolvida neste trabalho, buscou realizar um estudo crítico da formação docente, ao ressaltar a essencialidade da articulação entre teoria e prática, pesquisa e ação no processo formativo docente. Assim, visando contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e contextualizado sobre a educação brasileira, e as condições do cotidiano escolar. A experiência de estágio como pesquisa revelou a riqueza formativa da imersão no ambiente de ensino, do contato direto com alunos e professores da escola, da realização de atividades e práticas pedagógicas alinhadas às necessidades, possibilidades e limitações do contexto escolar.

Tais atividades docentes tiveram como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2008), justamente por ter essa pedagogia como princípio o de responder à finalidade social da educação escolar, pelas possibilidades que abre de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, ao mesmo tempo que estimula a capacidade de reflexão crítica com embasamento científico. Com isso, respondendo aos interesses populares e considerando as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

O Colégio de Aplicação da UFSC é uma instituição federal de ensino básico que consiste primordialmente em ser uma escola pública, democrática e de qualidade, buscando aprimoramentos teórico-metodológicos constantes e incorporando uma estrutura curricular inovadora e um dinamismo no processo de

ensino-aprendizagem. A ânsia pelo alcance de suas metas com base em princípios de gestão democrática e autonomia, mostram-se diretamente ligados aos princípios que fundamentam este trabalho, já que reconhecem os desafios e barreiras enfrentados pela educação, os quais reproduzem a desigualdade social, e devem ser questionados e por isso visa priorizar uma organização escolar que encoraja a consciência crítica e a reflexão social. Ainda nesse sentido, é essencial destacar que, embora o Colégio de Aplicação seja reconhecido pela excelência do ensino público brasileiro, a realidade educacional geral do país não condiz com essa realidade, evidenciando novamente a essencialidade do conteúdo deste trabalho e do fortalecimento da pesquisa na formação e prática docente, para que seja possível construir caminhos de resistência e luta em prol de uma educação pública brasileira equitativa e libertadora.

Por fim, a conclusão deste trabalho está, sobretudo, no entendimento do estágio supervisionado concebido pela ideia de estágio como pesquisa, um elemento significativo para evidenciar, refletir e transformar o atual panorama educacional brasileiro. Assim visando combater o discurso neoliberal de valorização da meritocracia e de privatização dos serviços públicos, que têm prejudicado tanto as condições de trabalho docente, quanto a qualidade da educação, ao submetê-la à lógica mercantilista. Sendo, portanto, imprescindível a resistência a esses processos de empresariamento educacional. Contudo, entendemos também que a educação não deve ser compreendida como uma solução isolada para as injustiças sociais advindas e perpetuadas por um sistema econômico desigual. Por isso, reconhecemos a necessidade de uma educação emancipatória atrelada à superação integral das desigualdades sociais. Portanto, este trabalho visou se integrar às lutas pela educação a partir de uma lente crítica sobre o processo de formação docente no Brasil.



## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O Sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (doutorado) - FEUSP, São Paulo: 1999.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural. Feminismos Plurais** / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

SHAH, A., Álvares, L., P., Benassi, G., Olegário, A., & Lanna, M. (2020). **Etnografia? Observação participante, uma práxis potencialmente revolucionária**. Revista De Antropologia Da UFSCar.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938**. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BOURDIEU, Pierre. (2002). **A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura** (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). Escritos e Educação (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación - hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1995.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Histórico do CA**. Florianópolis. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5473950/mod\\_resource/content/1/CA\\_Hist%C3%B3rico\\_Col%C3%A9gio%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%E2%80%939360%20anos.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5473950/mod_resource/content/1/CA_Hist%C3%B3rico_Col%C3%A9gio%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%E2%80%939360%20anos.pdf). Acesso em: 17/05/2023

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 17/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Proposta-Pedag%C3%B3gica-de-Inclus%C3%A3o-Educacional.pdf>. Acesso em: 17/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2018. Disponível em:

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5473949/mod\\_resource/content/1/CA\\_Regimento%20Interno](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5473949/mod_resource/content/1/CA_Regimento%20Interno). pdf. Acesso em: 19/05/2023

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade**. UNESC. Criciúma, 2021.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/06/2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **O caráter histórico da pesquisa em educação**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-14, 2019.

FERNANDES, Eduarda C. Rodriguez; MENEZES, Larissa Usanovich de. **Relatório de estágio docente**. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 1-10.

FREITAS, Luiz Carlos. **Neotecnismo digital**. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, 2008

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona / Madrid: Paidós/ MEC, 1990.

IANNI, Octávio. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24/05/2023.

JINKINGS, Nise. **A Sociologia em escolas de Santa Catarina**. Inter-legere (UFRN), v. 09, p. 103-117, 2011.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, n° 68, pp 239-227, 1999.

LIMA, Maria Socorro L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 2001.

LISTON, Daniel P. ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

Lucena Lima, Maria Socorro. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Revista Diálogo Educacional, vol. 8, núm. 23, janeiro-abril, 2008, pp. 195-205.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: concepções, possibilidades e limites. In: Avaliação da aprendizagem na graduação. **VI Encontro de Avaliação e Planejamento Pedagógico - EAPP**, Universidade Católica do Salvador, 21 a 23 de maio de 2003. Salvador: Quarteto, 2003, p. 17-40.

MACHADO, I. et al. **Sociologia Hoje**. PNLD 2018. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

MARCASSA, Luciana; CONDE, Soraya. **Juventude, trabalho e escola em territórios de precariedade social**. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1296-1313, out./dez. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.), apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MENEZES, Luiz C. (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

- NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. **Sociologia para jovens do século XXI**. PNLD 2018. 4ª ed. Imperial Novo Milênio, 2016.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PEREIRA, Luiz. **Magistério primário numa sociedade de classes**: Estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.
- GÓMEZ, A. Perez. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.
- PIMENTA, S.; LIMA, M.S. **Estágio e docência**. Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1 (p. 31-57).
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. **Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores**. In: MARIN, Alda J. (org.) Formação continuada. Campinas: Papirus, 2000.
- PINHEIRO, Lúcia M. **Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários**. II Conferência Nacional de Educação. Anais. Porto Alegre: MEC/Inep, pp. 125-98, 1967.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. XIV (p. 423-440).
- \_\_\_\_\_, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).
- \_\_\_\_\_, Dermeval. **Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.
- SETUBAL, M. A. **Currículo e autonomia da escola**. Ideias, v. 1, p. 151-9, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amanda; GOMES, Thayse; MOTTA, Vânia. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação.** Cadernos de Educação, n. 63, jan./jun. 2020, p. 137-155.

SILVA, A. et al. **Sociologia em Movimento.** PNLD 2018. 2ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SILVA, Ileizi. [et al.] (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa.** Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

SILVA, Janete B. da. **Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1999.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de. **O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2013, no 51, p. 122-138.

SOUZA, Davisson; GOULART, Débora. Sociologia. **Formação de conceitos e problematização de práticas sociais.** São Paulo: Blucher, 2019. Cap. 1: A trajetória das ciências sociais na educação básica, p. 17-24. Cap. 2: Uma proposta de ensino de Sociologia baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, p. 25-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico.** Florianópolis, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/pc/Downloads/Ciencias.sociais-UFSC\\_PPP.2006.pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Ciencias.sociais-UFSC_PPP.2006.pdf)

VALÉRIO, M. **Autonomia de professores.** Educ. rev., [S.l.], v. 66, p. 327–332, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52325>. Acesso em: 01/06/2023.

ZANOTTO, Marijane; RAMOS, Marise. **Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar?** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S.l.], v.14, n.36, p.923 – 947, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1389. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1389>.