

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ANA CAROLINE JARDIM OLIVEIRA

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL E
PEDAGÓGICA ENTRE OS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (CAMPUS POETA TORQUATO NETO)**

Linha de pesquisa: Estado e Sociedade:
trabalho, educação, atores políticos e
desigualdades sociais

**TERESINA - PI
2022**

ANA CAROLINE JARDIM OLIVEIRA

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL E
PEDAGÓGICA ENTRE OS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (CAMPUS POETA TORQUATO NETO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Estado e Sociedade: trabalho, educação, atores políticos e desigualdades sociais

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

O48p Oliveira, Ana Caroline Jardim.
Processos de construção da autonomia intelectual e pedagógica
entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual
do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto) / Ana Caroline Jardim
Oliveira. -- 2022.
262 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Teresina, 2022.
“Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo.”

1. Autonomia. 2. Profissionalidade. 3. Formação de professores.
4. Ciências Sociais. 5. UESPI. I. Melo, Samuel Pires. II. Título.

CDD 300.71

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite - CRB3/1004

À Virginia, que acreditava na genialidade feminina em tempos em que lhe negavam, e se arriscou a dizer que “Anônimo, que escreveu tantos poemas sem assiná-los, foi muitas vezes uma mulher.” (WOOLF, 1928, p. 62)

À Clarice, pois também “escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria” (LISPECTOR, 1978, p. 11).

*E, principalmente, à Sylvia, quem me mostrou que também “só escrevo // porque há uma voz dentro de mim // **que não se cala nunca**” (PLATH, 1992, p. 35).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Irene, por todo o esforço e apoio durante minha formação acadêmica, ainda que — às vezes — continuar seja meio incompreensível. Agradeço também à minha vó por todo cuidado e carinho, ainda que do nosso jeitinho mais quieto. Agradeço à minha prima de 11 anos, Mayra, a mini eu, virginianíssima, pela companhia nos finais de semana, pelo gosto por cultura pop compartilhado, pelas conversas, pelos jogos que você perde pra mim e não aceita, e pela incessante vontade de aprender cada vez mais: me enxergo muito em você e acredito em todo o seu potencial (que não é pouco).

Agradeço às amigas que sempre me apoiaram. À Rayna, o acolhimento desde o início das aulas no PPGS - UFPI, as conversas, as fofocas, os rolês e os surtos pessoais/acadêmicos. À Maria Paula, as trocas sobre a experiência de cursar o mestrado, as dificuldades/felicidades durante o processo da pesquisa, sugestões de onde e como melhorar nosso trabalho, processos seletivos e a parceria profissional (risos). Com vocês, aprendi que respeitar nossos limites não é motivo de vergonha pois as pausas são necessárias, que uma pitada de extroversão (e de gaiatice) é importante para tornar esse percurso mais leve, e que — mesmo duvidando da nossa capacidade às vezes — somos potência. À Brida, por todo apoio e amizade mesmo à distância, o que não impede de sempre estar lá por mim nos momentos mais importantes, além de me mostrar que tá tudo bem ser introvertida e precisar me recolher às vezes pois precisamos respeitar nosso tempo.

Agradeço ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto, do qual sou egressa e que me proporcionou a experiência acadêmica mais intensa que tive. Aqui, agradeço ao professor Luciano de Melo Sousa, ex-orientador que me guiou nas primeiras incursões ao universo científico sempre instigando mais e mais por acreditar no meu potencial, me incentivou a exercitar a autocrítica — seja no âmbito profissional, seja no âmbito pessoal — e a construir coletivamente um ensino democrático e emancipador (quem tem um Luciano tem tudo!). Nossa parceria de longo prazo me possibilitou acompanhar a 1ª turma do PIBID - Sociologia do curso/*campus* e me manter próxima das atividades desenvolvidas pelos pibidianos. À turma do PIBID - Sociologia da UESPI/TN, agradeço o fôlego para continuar pesquisando sobre formação docente em Ciências Sociais e por aumentarem o orgulho que tenho do curso: vocês são incríveis!

Costumo dizer que tenho muita sorte com orientadores, pois até agora só trabalhei com professores muito competentes cientificamente e sensíveis às minhas dúvidas e dificuldades.

Dessa forma, agradeço ao professor Samuel Pires Melo por toda orientação, pela pontualidade e organização, pela compreensão com meus sumiços ou pouca participação em aula, pela paciência em corrigir minhas produções, pelas sugestões para a pesquisa e pela comunicação sempre rápida e assertiva.

Por fim, agradeço a mim, por todo cuidado, paciência, companhia e apoio, mesmo nos momentos mais difíceis (que não foram poucos). Por me manter firme, mesmo quando pensei em desistir. Por confiar no processo diante de tantas incertezas. Ontem sabia que o futuro é infinito, e o passado, uma linha; que o universo não conspira, mas a gente, sim; que encontros são um acaso, mas permanecer é uma escolha. E, repensando sobre todo o percurso até aqui, lembrei de mim: de quem fui, sou, e serei. Algumas versões em pouco tempo esquecerei; outras serão eternas, não importa o quanto mude. Hoje, ganho outra certeza: como vivemos é nosso próprio legado. À Ana do futuro, deixo este recado: faça-o intensamente e, como diria Elizabeth Bishop, “perca um pouquinho a cada dia. Aceite, austero. Depois perca com mais critério”. Daí volte. reveja, sinta, avalie. Mas, tenha cuidado.

O passado é mar.
mergulhar
- e não ser tragado;
esse é o verdadeiro aprendizado.

"Todas as grandes mudanças filosóficas da história começaram com uma única ideia ousada."

— Dan Brown, em "O símbolo perdido".

RESUMO

As intermitências da Sociologia na educação básica e sua reintrodução no currículo escolar através da Lei n. 11.684/08 impactaram o ensino da disciplina, dentre outras formas, pela: i) dificuldade em determinar teorias e métodos para seu ensino, e: ii) tardia preocupação com a formação de professores de Sociologia em cursos exclusivos a esse fim, separados do bacharelado. Nesse caso, foi criada a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto, uma das mais recentes do país. Desse modo, problematiza-se como licenciandos de Ciências Sociais na UESPI/TN exercem diferentes níveis ou tipos de trajetórias para autonomia, desde as complexidades que envolvem sua formação docente, pelas relações com os professores formadores, colegas, teorias e métodos para seu ensino, entre outros. Objetivamos **compreender o processo de construção de autonomia intelectual e pedagógica entre licenciandos do referido curso e campus**. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos eixos estruturantes da autonomia profissional: i) modelos de professores (CONTRERAS, 2012); ii) profissionalidade docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2010); iii) reflexividade (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; SCHÖN, 1997); iv) autonomia profissional (CONTRERAS, 2012). Sob a abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas, via *Google Meet* e *WhatsApp*, com sete licenciandos do último (8º) período do curso, além de observação participante *online* durante as aulas destes. A partir da análise de conteúdo, observamos que os licenciandos em Ciências Sociais da UESPI/TN consideram insuficiente sua formação didático-pedagógica no curso e a criticam por focar-se nas disciplinas teóricas específicas e em pesquisa, mas valorizam a resposta criativa a situações-problema através de metodologias que atraiam o estudante para a disciplina de Sociologia, além de garantir a construção de conhecimento de forma relacional e significativa, ao passo em que rejeitam posturas docentes autoritárias. Contudo, tais posturas de autonomia se referem, em sua maioria, ao seu futuro trabalho docente, refletidas nas expectativas externadas pelos mesmos. Verificou-se, portanto, que os formandos: i) exercem sua autonomia intelectual e pedagógica em alguns momentos no cotidiano do curso, além de: ii) terem um modelo ideal de professor, o qual desejam seguir, caso exerçam a docência: aquele que considera os alunos como construtores de conhecimento, não se limita a transmitir conteúdos programáticos e promove um ensino democrático e transformador. Desse modo, reconhece-se que este estudo aponta críticas à produção da autonomia intelectual e pedagógica entre licenciandos em Ciências Sociais, podendo, assim, auxiliar, dentre outras, na implementação de novas oportunidades didático-pedagógicas para os licenciandos, a fim de suprir as insuficiências apontadas pelos mesmos.

Palavras-chave: Autonomia. Profissionalidade. Formação de professores. Ciências Sociais. UESPI.

ABSTRACT

The intermittence of Sociology in basic education and its reintroduction into the school curriculum through Law n. 11,684/08 impacted the teaching of the subject, among other ways, by: i) difficulty in determining theories and methods for its teaching, and: ii) late concern with the training of sociology teachers in courses exclusive to this purpose, separate from the bachelor's degree. In this case, the degree in Social Sciences was created at the State University of Piauí – Campus Poeta Torquato Neto, one of the most recent in the country. In this way, it is problematized how Social Sciences undergraduates at UESPI/TN exercise different levels or types of trajectories towards autonomy, from the complexities that involve their teacher training, through the relationships with the training teachers, colleagues, theories and methods for their teaching, between others. We aim to understand the process of building intellectual and pedagogical autonomy between graduates of the aforementioned course and campus. Therefore, we carried out a bibliographic review about the structuring axes of professional autonomy: i) teacher models (CONTRERAS, 2012); ii) teaching professionalism (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2010); iii) reflexivity (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; SCHÖN, 1997); iv) professional autonomy (CONTRERAS, 2012). Under the qualitative approach, we conducted semi-structured interviews, via Google Meet and WhatsApp, with seven undergraduates from the last (8th) period of the course, in addition to online participant observation during their classes. From the content analysis, we observed that undergraduates in Social Sciences at UESPI/TN consider their didactic-pedagogical training in the course insufficient and criticize it for focusing on specific theoretical disciplines and research, but they value the creative response to situations- problem through methodologies that attract the student to the discipline of Sociology, in addition to guaranteeing the construction of knowledge in a relational and meaningful way, while rejecting authoritarian teaching postures. However, such postures of autonomy refer, for the most part, to their future teaching work, reflected in the expectations expressed by them. It was verified, therefore, that the trainees: i) exercise their intellectual and pedagogical autonomy at some moments in the daily life of the course, in addition to: ii) having an ideal model of teacher, which they wish to follow, if they exercise teaching: one who considers students as builders of knowledge, it is not limited to transmitting syllabus and promotes democratic and transformative teaching. Thus, it is recognized that this study points to criticisms of the production of intellectual and pedagogical autonomy among undergraduates in Social Sciences, thus being able to help, among others, in the implementation of new didactic-pedagogical opportunities for graduates, in order to meet the needs shortcomings pointed out by them.

Keywords: Autonomy. Professionalism. Teacher training. Social Sciences. UESPI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeiro contato coletivo via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Ciências Sociais da UESPI-TN.....	37
Figura 2 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 1 (de 4).	38
Figura 3 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 2 (de 4).	38
Figura 4 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 3 (de 4).	39
Figura 5 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 4 (de 4).	39
Figura 6 - Contato individual via grupo de WhatsApp com os 2 professores formadores (com os quais tive contato anteriormente) com disciplinas a ministrar na turma ingressante em 2017.1 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.	43
Figura 7 - Contato individual via grupo de WhatsApp com os 2 professores formadores (com os quais não tive contato anteriormente) com disciplinas a ministrar na turma ingressante em 2017.1 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.	43
Figura 8 - Processo de transcrição de entrevistas através do software Transcriber bot.	47
Figura 9 - Trechos de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN grifados no leitor de livros digitais <i>Kindle</i>	49
Figura 10 - Trecho de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN com nota sobre o número do subtema correspondente no leitor de livros digitais <i>Kindle</i>	50
Figura 11 - Lógica dos processos de mobilizações para reintrodução gradativa da Sociologia no currículo do ensino médio dos estados brasileiros.	61
Figura 12 - Modelo de análise do processo de profissionalização do professorado.	74
Figura 13 - Descritores da profissionalidade docente.	78
Figura 14 - Pirâmide de produção e de aplicação do conhecimento científico.	96
Figura 15 - O processo de reflexão crítica da prática de ensino.	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos utilizados para fundamentar a problematização quanto à formação inicial didático-pedagógica de licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN e onde encontrá-los.	28
Quadro 2 - Critérios de seleção da turma ingressante no período 2017.1 da Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI-TN para compor a amostra da pesquisa.	32
Quadro 3 - Alterações no projeto de pesquisa do presente estudo para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI.	34
Quadro 4 - Síntese das etapas do percurso metodológico referentes à Observação Participante online junto a professores formadores que lecionariam disciplinas no último (8º) período da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.	42
Quadro 5 - Tipos de perguntas a serem realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do último (8º) período da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN.	45
Quadro 6 - A Sociologia no contexto das reformas educacionais – 1891/2002.	57
Quadro 7 - Síntese da reintrodução da Sociologia e número de cursos de Ciências Sociais ou Sociologia por ano, Brasil, 1934-2008, com ênfase no eixo sul (em azul) - sudeste (em amarelo) e nordeste (em lilás).	62
Quadro 8 - Disciplinas do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto de acordo com seus eixos temáticos.	68
Quadro 9 - Exemplos de práticas institucionais, organizativas e didáticas entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.	76
Quadro 10 - Dificuldades dos professores alagoanos na prática do ensino de Sociologia.	80
Quadro 11 - Ações do colegiado do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-N, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).	83
Quadro 12 - Consciência acerca do processo reflexivo conforme o pesquisador em educação Donald Schön.	91
Quadro 13 - Categorias para análise de dados e descrição de seus elementos correspondentes para identificação do fenômeno de construção da autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.	103
Quadro 14 - Dados sociográficos dos licenciandos participantes da pesquisa.	107
Quadro 15 - Escala de intensidade das críticas ao caráter bacharelesco no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN, em ordem crescente (da esquerda para a direita).	131
Quadro 16 - Relação entre carga horária teórico-específica e didático-pedagógica exigida pelo Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica.	135
Quadro 17 - Críticas de Bigbig e Hélix à metodologia expositivo-conteudista na licenciatura e na educação básica.	140
Quadro 18 - Aspectos de (des)interesse na profissão docente, relatados por licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.	146
Quadro 19 - Aspectos da prática docente dos professores formadores da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN identificados na observação participante online.	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de licenciandas da turma ingressante em 2017.1 no curso de Ciências Sociais da UESPI-TN a serem entrevistadas para garantir representatividade de gênero da amostra deste estudo.....	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AM – Estado do Amapá
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA – Centro Acadêmico
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCHL - Centro de Ciências Humanas e Letras
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES – Câmara Superior de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Humana
CEPEX - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CH – Carga Horária
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CONSUN - Conselho Universitário
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DF - Distrito Federal
E-MEC – Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA - Estado do Maranhão
MEC – Ministério da Educação
OCNs – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PI - Estado do Piauí
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TN - Campus Poeta Torquato Neto
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UPE – Universidade de Pernambuco

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	22
2.1 Base epistemológica	22
2.2 Dimensões da pesquisa	23
2.3 Incursões ao campo e Ética da pesquisa	29
2.4 Coleta de dados e construção de informações	36
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E O CURSO NA UESPI - CAMPUS POETA TORQUATO NETO.....	51
3.1 Percurso histórico de criação dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no país.....	51
3.1.1 Introdução e oferta da Sociologia como disciplina nos ensinos superior e secundário	51
3.1.2 Criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no país.....	53
3.1.3 Intermitências da Sociologia no currículo escolar e expansão tardia dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais	56
3.2 Problematização: o caso UESPI/TN.....	66
4 OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA DOCENTE	71
4.1 Modelos de professores: delimitando as exigências da prática docente	71
4.2 Profissionalidade: o que é específico da formação docente?.....	73
4.3 Reflexividade no trabalho docente	86
4.4 Autonomia profissional de professores	92
5 CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA ENTRE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UESPI-TN	106
5.1 As teias sociográficas dos participantes da pesquisa	106
5.2 Resultados encontrados.....	109
5.2.1 Trajetória escolar e acadêmica dos licenciandos.....	109
5.2.2 Práticas docentes atrativas e rejeitadas	118
5.2.3 Estágios em observação e em docência: desafios e possibilidades	142
5.3 Discussão.....	155
5.3.1 Dimensões da profissionalidade docente	155
5.3.2 Descritores específicos da profissionalidade docente	160
5.3.3 Tipos de saberes docentes	161
5.3.4 Práticas que compõem a profissionalidade docente.....	163
5.3.5 Consciência da ação	163
5.3.6 Reflexividade.....	164
5.3.7 Concepções de autonomia.....	164

5.3.8 Expectativas aplicadas à autonomia.....	165
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	180
AN01 - Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN	181
AN02 - Termo de autorização institucional.....	182
APÊNDICES	184
AP01 - Termo de confidencialidade	185
AP02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186
AP03 - Roteiro de entrevistas	195
AP04 - Modelo inicial de Quadro de referência para análise de dados.....	197
AP05 – Transcrições de entrevistas.....	202
AP06 - Subtemas identificados nas entrevistas, organizados cronologicamente conforme sua exposição e análise na seção “5.2 Resultados encontrados”.....	256
AP07 - Modelo das anotações de campo, realizadas durante a observação participante <i>online</i>	260

1 INTRODUÇÃO

O contexto de intermitências da Sociologia no currículo do ensino médio (OLIVEIRA, 2013; 2015) atrasou a consolidação da disciplina na educação básica. Este, que agrega tanto sua reintrodução a nível nacional através da Lei n. 11.684/08 (BRASIL, 2008) como sua obrigatoriedade nos currículos escolares de todas as unidades federativas do país até o ano de 2007 (com exceção do Tocantins), impactou o ensino de Sociologia, dentre outras formas, pela: i) falta de tradição da disciplina, ou seja, ausência de conteúdos programáticos - o que ensinar - e de métodos consolidados - como ensinar (BODART, 2017); e a ii) expansão tardia dos cursos de formação de professores de Sociologia (OLIVEIRA, 2015).

Tal expansão se evidenciou na reconfiguração de cursos de Ciências Sociais não somente para atender a nova demanda do mercado de trabalho a partir do ano de efetivação da lei (em 2009), pois tal demanda já existia no período anterior (entre 1984-2007), mas se intensificou devido: i) aos incentivos governamentais que contribuíram para criação de novos cursos na área, tanto no setor público (através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI), como no setor privado (por meio do Prouni e do FIES), e, especialmente: ii) à legislação, que (por intermédio do Parecer CNE/CES nº 492/2001) recomendou a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, impactando a formação de professores no sentido de objetivar aprimorar a qualidade do ensino pondo fim ao modelo 3+1 (BODART; TAVARES, 2020).

Nesse contexto, de reconfiguração da formação de professores na área — 5 anos após a reintrodução da Sociologia no currículo escolar —, foi criado o curso de licenciatura plena em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí - Campus Poeta Torquato Neto (UESPI/TN), um dos mais recentes do país (OLIVEIRA, 2015). A nível municipal, o curso surge após: i) 11 anos da obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio do estado do Piauí (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020); ii) 28 anos do curso de Ciências Sociais (na modalidade bacharelado + licenciatura integrados)¹ na Universidade Federal do Piauí - UFPI, criado em 1984; iii) 3 anos do curso de licenciatura em Ciências Sociais na instituição

¹ “No ano de 1987, por meio da Resolução nº 01 de 29/11/1987 o CONSUN/UFPI, criava-se o curso de Licenciatura em Ciências Sociais como modalidade extensiva e complementar ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, sendo de caráter opcional e composta apenas de seis disciplinas pedagógicas que concluídas possibilitava aos(as) discentes ministrarem aulas de Sociologia no Ensino Médio. A certificação de conclusão se dava através de um apostilamento de reconhecimento do Curso no verso do diploma do Curso de Bacharelado. Essa configuração curricular deixava a desejar no que se refere à modalidade licenciatura, tanto no que se refere ao conteúdo pedagógico necessário à formação de um(a) licenciado(a), como também não gerava identificação com a carreira da docência” (NASCIMENTO et al., 2019, p. 19).

anterior, criado em 2010² (NASCIMENTO *et al.*, 2019); iii), e: iv) 4 anos da efetivação, a nível nacional, da obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar.

O distanciamento quanto ao processo de consolidação do mesmo também está presente ao analisarmos as demais licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UESPI/TN, todas criadas há, no mínimo, 15 anos³. Ou seja, enquanto os demais cursos obtiveram sua prorrogação de reconhecimento, a licenciatura em Ciências Sociais ainda adentrava a sua 1ª turma, aumentando ainda a distância entre os demais cursos e os desafios para se estruturar.

Ao identificarmos que, apesar de possuir a carga horária pedagógica exigida pela legislação⁴ (UESPI, 2017⁵; BRASIL, 2001a), o caráter pedagógico (em sua maioria) está diluído nas disciplinas específicas das Ciências Sociais, não garantindo que trabalhem o conteúdo pedagógico em seus componentes curriculares⁶ — mesmo tratando-se de um curso para formar professores —, alguns questionamentos surgiram. Qual o papel dos professores formadores nesse processo? Influenciam positiva ou negativamente as práticas discentes? Ou não há influência? Quais as expectativas profissionais e educativas dos licenciandos? Quais as maiores contribuições para esse processo em sua formação inicial? Por quais motivos se sentem preparados (ou não) para exercer sua futura profissão? O curso tem atingido a necessária formação pedagógica dos licenciandos? Os licenciandos se utilizam de estratégias para superar as adversidades vivenciadas nesse período formativo?

Desse modo, o presente trabalho aborda as práticas de autonomia discente na licenciatura plena em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí - Campus Poeta Torquato Neto (UESPI/TN), através das percepções dos licenciandos em fase de conclusão (8º período) sobre sua formação pedagógica no curso, bem como os sentidos atribuídos por estes

² O curso foi reformulado “através da submissão de dois Projetos de Reforma Curricular, um na modalidade Licenciatura e outro na modalidade Bacharelado, com grades curriculares e fluxogramas específicos para cada Curso, ambos aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX/ UFPI, respectivamente, através das Resoluções nº 176/08 e nº 177/08, consolidadas em 29 de agosto de 2008” (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 19).

³ O curso de licenciatura em Letras Espanhol, 2º mais recente da UESPI/TN, foi criado no ano de 1998. Os demais cursos de licenciatura do CCHL – UESPI/TN foram criados entre os anos de 1985 e 1993, aumentando a distância entre estes e a licenciatura em Ciências Sociais para 28-20 anos.

⁴ Documento referente à formação de professores que explicita a carga horária pedagógica necessária na formação docente: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)** e para a formação continuada (BRASIL, 2001a)..

⁵ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI/TN.

⁶ Na matriz curricular do referido curso, 9 disciplinas específicas das Ciências Sociais e 3 disciplinas referentes à pesquisa científica contêm prática pedagógica como componente curricular, que requerem reflexões sobre o ensino durante a disciplina, o que fica a cargo de cada professor formador, podendo ou não ocorrer.

às influências exercidas pelos professores formadores frente à produção de sua profissionalidade.

O interesse pela temática deu-se a partir de minha própria experiência formativa no curso em questão entre os anos de 2015 – 2018, principalmente durante os estágios supervisionados, período em que convivi com relatos frequentes dos colegas de turma, dentre os quais: desânimo, impotência, conflitos no ambiente escolar, dificuldades na execução de metodologias progressistas, pouco auxílio para o planejamento, dentre outros – o que motivou o delineamento da presente pesquisa.

Diante desse cenário, a intenção por tal estudo se deu por meio da proximidade com tais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, algumas dessas vivenciadas também por mim. Tensões com o tipo de profissionalidade docente dos orientadores, poucas oportunidades oferecidas por docentes do curso em pesquisa e extensão, ausência de programas de iniciação à docência, demasiado foco na teoria com pouco preparo didático-pedagógico, professores cedidos de outros cursos e que não adequaram seus conteúdos às Ciências Sociais, o que me despertou para possibilidades da autonomia discente como forma de suprir tais necessidades durante a formação inicial em Ciências Sociais.

Nesse sentido, durante a graduação, no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) (2018), pude perceber que os licenciandos têm poucos professores formadores como referências inspiradoras do que é ser um educador crítico-reflexivo. Ou seja, aquele que direciona os discentes e a si próprio para o “desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação” (BRUINI, 2017, s.p.). Também observei a existência de críticas recorrentes às práticas docentes do curso (OLIVEIRA, 2020). Verificou-se também, que possuem uma ideia formada do papel a ser desempenhado pelo educador, concordando com a ideia exposta por Schön (1983), Stenhouse (1977; 1985; 1987), e Smyth (1986; 1983; 1992), para quem o professor deve “fazer uso de um conjunto de processos que combinem ‘o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-ação’, mobilizando, além da lógica, manifestações de talento, intuição e sensibilidade artística” (SCHÖN, 2000, p. viii *apud* GOMES, *et al.*, 2006, p. 233). Entretanto, a lógica reprodutivista está enraizada em seu *habitus* professoral, ora julgando que apenas se conscientizar sobre o papel do educador e refletir sobre sua prática é o suficiente, ora desconhecendo a necessidade de repensar recursos didáticos para sair da inércia em que se encontram.

Por um lado, as conclusões do referido estudo foram animadoras ao passo em que existe certa consciência — pautada pelos saberes escolares/acadêmicos expostos por Donald Schön (1983) — sobre sua situação nesse processo formativo. Por outro, constatou-se que a prática profissional nos estágios supervisionados não foi satisfatória aos licenciandos por diversos motivos; dentre eles, o atraso na grade curricular para adentrar o universo escolar e o pouco acompanhamento dos professores formadores. Contudo, desde esse período (2018) houve modificações, tanto no corpo docente, quanto no projeto político pedagógico do curso, além da ampliação em oportunidades de pesquisa, ensino e extensão, o que tornou o presente estudo ainda mais necessário.

Ressaltamos que outras pesquisas abordaram o mesmo recorte temático e de agentes sociais. Em buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) considerando três palavras-chave na categoria "todos os campos", disponível na referida plataforma (a saber: formação docente AND ciências sociais; profissionalidade AND ciências sociais, e, por fim; autonomia AND ciências sociais), constatou-se que esses trabalhos se dividem em cinco eixos temáticos: i) currículo das licenciaturas em Ciências Sociais; ii) sentidos atribuídos ao curso e às Ciências Sociais; iii) identidade profissional; iv) inserção no mercado de trabalho, e: v) ensino de sociologia/prática docente. Curiosamente, a maioria voltada para a educação básica (18) em detrimento do ensino superior (9), conforme previsto por Oliveira e Silva (2014).

Entre os trabalhos dos cinco eixos temáticos desta pesquisa, os temas subdividem-se entre inclusão e estigmatização na universidade pública (FERNANDES, 2006), campo acadêmico no ensino de sociologia (MORAES, 2016), distanciamento universidade-escola (PAVEI, 2008), figurações sociais de egressas (TROPALDI, 2015) e escolha profissional dos licenciandos em Ciências Sociais aliada à evasão destes (XAVIER, 2016). Verificou-se também que os trabalhos encontrados não analisaram a autonomia do ponto de vista sociológico ou dos agentes sociais; quando citam — ainda raramente — o fazem de maneira rápida e superficial ou associando à autonomia institucional, pois seu objeto de estudo é outro, bem como seu contexto institucional.

Identificamos que o trabalho mais próximo do problema aqui investigado é a dissertação de Anna Christina de Brito Antunes (2014), intitulada “A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente”. Nele, a autora analisa a profissionalidade dos futuros professores de Sociologia a partir das recomendações contidas nos documentos oficiais que orientam a formação docente na área, como as Diretrizes Nacionais

para a Formação de Professores de Ciências Sociais e a matriz curricular de cursos de licenciatura. Assim, ressaltamos que possui foco diferente do que propomos neste estudo — as percepções discentes presentes em seus relatos.

Como consequência, decidi analisar os agentes sociais em fase de conclusão do curso, almejando compreender quais aspectos da trajetória discente na licenciatura em Ciências Sociais contribuem para o exercício da autonomia, a partir do entendimento acerca da formação de professores enquanto conjunto de ferramentas necessárias para atuação desses profissionais nos mais diversos espaços.

O estudo apresenta relevância social ao colocar-se como instrumento de reflexão sobre o curso de formação de professores em Ciências Sociais da UESPI, principalmente por meio das práticas discentes e de observações às práticas docentes durante a licenciatura, em particular o que diz respeito às percepções sobre autonomia intelectual e pedagógica para a profissionalidade docente. Pode contribuir, ainda, para a construção de políticas institucionais que aprofundem o diálogo entre universidade-escola, a partir de questionamentos direcionados a temas como pesquisa sobre o ensino superior, ensino das Ciências Sociais, modelos teórico-pedagógicos, e da inclusão dos licenciandos nas tomadas de decisão que afetam seu processo de formação inicial.

Refere-se, assim, aos processos de construção da autonomia — estratégias e seu protagonismo para suprir possíveis lacunas ou dificuldades em sua formação pedagógica — entre os licenciandos em Ciências Sociais da UESPI (Campus Poeta Torquato Neto), e apresenta como categorias gerais de análise: modelos de professores, profissionalidade docente, reflexividade e autonomia profissional. Dessa maneira, reconhecemos a capacidade de autoconsciência desses indivíduos e buscar-se-á analisar suas percepções sobre sua formação inicial na perspectiva sociológica, o que pode resultar em uma compreensão mais aprofundada sobre práticas e identidades docentes, experiências de docência em si, e subjetividades presentes na dinâmica de formação de professores.

Desse modo, entendemos que o presente estudo busca identificar o agir discente desses futuros professores, tanto por meio das percepções das práticas dos docentes durante a licenciatura (com professores formadores do curso e de professores das escolas durante os estágios supervisionados), quanto com a descrição das posturas de autonomia dos licenciandos e demonstração de como suas práticas discentes (institucionais, organizativas e didáticas) exercidas no curso em geral e nos estágios supervisionados (em observação e em docência) divergem ou assemelham-se às expectativas educativas externadas pelos mesmos. Buscamos,

portanto, identificar se há uma adaptação (acomodação) às condições propiciadas pela licenciatura ou enfrentamento das dificuldades surgidas no contexto de formação inicial em Ciências Sociais da UESPI/TN e, se enfrentam tal problemática, quais são suas estratégias de ação a partir de sua percepção sobre a formação pedagógica no curso. Assim, foi possível compreender os processos de construção para a autonomia intelectual e pedagógica entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI/TN.

Como forma de entendimento, dividimos esta dissertação em: **1) esta introdução**, onde contextualizamos o tema da formação de professores em Ciências Sociais, além das justificativas acadêmicas e pessoais para estudar o fenômeno no curso da UESPI-TN e dos objetivos; **2) percursos metodológicos**, no qual delineamos a base epistemológica, as dimensões da pesquisa, os processos de incursão ao campo, os critérios éticos, assim como os procedimentos para coleta e análise de dados; **3) formação de professores de Ciências Sociais no Brasil e o curso na UESPI - Campus Poeta Torquato Neto**, onde abordamos o percurso histórico de criação dos cursos de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura integrados) e, posteriormente, voltados à formação de professores, além de problematizamos o caso específico do lócus deste estudo; **4) os pilares da construção da autonomia docente**, momento em que conceituamos, a partir da literatura, as categorias de modelos de professores, profissionalidade docente, reflexividade e autonomia profissional; **5) construção de autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais na UESPI-TN**, capítulo com dados sobre os licenciandos entrevistados, além da exposição de resultados e análise a partir das categorias teóricas elencadas inicialmente. Por fim, as **considerações finais**, onde expusemos de que maneira atingimos os objetivos da pesquisa e confirmamos a hipótese inicial⁷, além dos principais achados, limitações do estudo, implicações para o curso analisado e para a ciência.

⁷ A saber: i) licenciandos que exercem sua autonomia através de estratégias para superar as dificuldades vivenciadas no curso, o fazem porque tiveram trocas nesse sentido com outros indivíduos durante sua formação inicial na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN, de modo a ampliar seu repertório crítico-reflexivo, intelectual e pedagógico; ii) suas dificuldades advêm, em sua maioria, do ensino bacharelesco, ainda que seja um curso para formar professores.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Base epistemológica

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, pois pretende apreender os sentidos que os licenciandos atribuem às suas relações e interações ocorridas durante a licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN, as quais não são redutíveis a variáveis quantificáveis. Considerando a formação docente enquanto processo sociocultural coletivo (CONTRERAS, 2011, p. 141), esta pesquisa fundamenta-se na teoria compreensiva weberiana, método que busca entender as motivações e sentidos atribuídos por indivíduos e grupos a partir de suas ações, (WEBER, 2002) para compreender o processo de construção de autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI – Campus Poeta Torquato Neto. Desse modo, se propõe a analisar suas percepções (observadas e exercidas) sobre as práticas dos professores formadores, bem como das oportunidades de vivências didático-pedagógicas oferecidas pelo curso – as quais devem integrar sua formação inicial e prepará-los para exercer a docência.

Tal construção de autonomia poderia referir-se ao conflito entre expectativas discentes e realidade apresentada na licenciatura, com posterior insatisfação e ação para contrapor práticas docentes que rejeitam. Ou seja, requer dos futuros professores forte compromisso com a autoconsciência individual (de cada licenciando) e coletiva (entre licenciandos), além de qualificação teórico-metodológica e pedagógica para, de fato, formularem ações que ultrapassem o âmbito das ideias e promovam transformações reais em seu cotidiano profissional. Desse modo, nesta pesquisa enfatiza-se a produção de significados subjetivados por estes agentes.

Sabe-se que a formação inicial de docente em Ciências Sociais apresenta problemas didático-pedagógicas devido ao demasiado foco teórico e em pesquisa (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). Nesse contexto, os licenciandos podem apropriar-se de diferentes recursos e estratégias para modelar sua própria profissionalidade e suprir tais problemas. Tais ações discentes relacionam-se com o conceito de **autonomia na perspectiva do profissional reflexivo**, se fundamenta na reflexão que, por sua vez, não se trata de um simples pensamento não rotineiro, mas requer a deliberação sobre os sentidos e valores educativos de cada situação, buscando se desenvolver profissionalmente diante da elaboração de novos conhecimentos durante e após lidar com os diversos contextos em que irá atuar (CONTRERAS, 2012). Dessa maneira, ocorreria a partir do ensino pautado em considerar as diferentes situações que podem ocorrer no trabalho educativo (na licenciatura, representado pelo exercício docente por parte

dos licenciandos nos estágios supervisionados) para resolver adversidades de forma criativa. A resposta criativa às situações-problema pode variar conforme seus saberes específicos – sejam eles: a) disciplinares (conteúdos teóricos das Ciências Sociais); b) curriculares (o que ensinar em cada etapa); c) contextuais (ensinar a partir da realidade discente); d) didáticos (métodos para o ensino) –, possibilitando aos licenciandos a construção do saber experiencial, a ser adquirido durante o trabalho docente (ainda não realizado⁸).

Durante sua formação inicial, os licenciandos podem ora exercer sua autonomia de forma mais crítica, ora reproduzir comportamentos discentes (dos colegas de turma) e docentes (dos professores formadores e preceptores nas escolas) observados na licenciatura, mesclando ambas atitudes em diferentes momentos e atividades do curso. Assim, faz-se necessário uma análise sobre as relações vivenciadas no curso de Ciências Sociais e sua potencial influência na referida construção, além de contemplar quais estratégias os licenciandos utilizam para atestar sua própria autonomia e se a reconhecem de maneira consciente (CONTRERAS, 2011, p. 139).

Portanto, pensar a formação docente em Ciências Sociais a partir das práticas discentes de autonomia consiste em conceber tal expressão como projeto de emancipação destes agentes sociais, com o intuito de compreender as motivações e os significados atribuídos, que constroem tanto as ações dos licenciandos, como suas concepções de profissionalidade.

2.2 Dimensões da pesquisa

Ciente de que “a Sociologia Compreensiva propõe a subjetividade como o fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à construção da objetividade nas ciências sociais” (MINAYO, 2001, p. 24), reafirma-se a importância deste viés enquanto escolha epistemológica e base do presente estudo.

Tal escolha partiu do pressuposto que quaisquer conhecimentos sobre fenômenos sociais encontram sentido somente a partir das significações conferidas pelos indivíduos; nesse caso, pelos licenciandos. Trata-se de uma relação entre interpretação compreensiva e interpretação explicativa sobre as ações dos agentes sociais.

Dessa forma, por analisar “atividades, significados, participação, relações, situações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 127) na perspectiva dos licenciandos, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, posto que pretende “compreender o sentido ou a lógica interna que os agentes atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças” (MINAYO;

⁸ Somente de forma rápida (um semestre) em cada um dos dois estágios supervisionados presentes currículo do curso.

GUERRIERO, 2014, p. 1105). Buscamos apreender o universo de sentidos que movimentam as ações discentes de aproximação ou distanciamento do tipo ideal de autonomia aqui proposto, ou seja, a utilização de estratégias a partir de seus saberes disciplinares, curriculares e didáticos para resolução de situações-problemas no cotidiano educativo (da licenciatura e nas escolas durante os estágios). Assim, ao pretendermos compreender se e como esse processo ocorre na licenciatura em Ciências Sociais, bem como suas possíveis contradições, trabalha com "motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 21 e 22):

A palavra 'motivação', tal como se usa aqui, refere-se a uma conexão de sentido que parece ser, para o indivíduo envolvido ou para o observador, o fundamento de conduta. Dizemos que uma conduta que se desenvolve como um todo coerente é *adequada de sentido*, na medida em que suas partes componentes articulam-se entre si, dentro do contexto de nossos modos costumeiros de pensamento e sentimentos, a ponto de constituir uma conexão de sentido 'típica'. (WEBER, 2002, p. 21)

Na postura compreensiva, as escolhas metodológicas não almejam um fenômeno em sua totalidade e oferecer-lhe um veredito restrito a um conjunto de teorias pré-definidas, mas apresentam possibilidades interpretativas sobre aquele (WEBER, 2002). Desse modo, dos 13 convidados, obtivemos 8 confirmações para a participação na pesquisa através de observação participante e entrevistas. Contudo, dentre estes, 6 retornaram posteriormente para as entrevistas. Em fevereiro de 2022, após a qualificação, contatei os licenciandos (1 homem, 1 mulher) que confirmaram participação, mas não retornaram (2), além das licenciandas que não responderam inicialmente (2), posto que a amostra não era representativa da turma (amostra de 5 homens e 1 mulher) – seu perfil sociográfico foi descrito na seção de análise de dados (tópico "*Construção de autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais na UESPI/TN*"). Para solucionar esse problema, estipulamos que, caso conseguíssemos entrevistar mais 2 licenciandas, ultrapassaríamos a taxa de representatividade de gênero na turma, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 - Número de licenciandas da turma ingressante em 2017.1 no curso de Ciências Sociais da UESPI-TN a serem entrevistadas para garantir representatividade de gênero da amostra deste estudo.

Número absoluto e % de licenciandos por gênero	Amostra inicial		Amostra final			
	Homens	Mulheres	Entrevistando + 1 licencianda***		Entrevistando + 2 licenciandas***	
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Na turma*	6 (63,6%)	4 (36,4%)	6 (63,6%)	4 (36,4%)	6 (63,6%)	4 (36,4%)
Entrevistados neste estudo**	5 (83,3%)	1 (16,7%)	5 (71,4%) ****	2 (28,6%) ****	5 (62,5%)	3 (37,5%)
Amostra total	6		7		8	

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

* Percentual calculado de acordo com o total de licenciandos na turma e, por considerar o universo total da turma, se mantém mesmo com o aumento do número de licenciandas entrevistadas.

** Percentual calculado de acordo com o total de licenciandos entrevistados (amostra total).

*** Percentual calculado de acordo com a quantidade inicial de licenciandas entrevistadas.

**** Número absoluto e percentual de licenciandos entrevistados.

Se conseguíssemos entrevistar mais duas licenciandas da turma, o percentual de licenciandas seria um pouco maior (37,5%) do que o percentual de licenciandas na turma (36,4%). Infelizmente tal quantidade não foi atingida devido ao retorno de somente 1 dentre as 3 licenciandas contatadas. Ainda assim podemos afirmar que há representatividade de gênero com relação ao total de mulheres na turma, posto que a amostra (28,6%) está próxima ao total (36,4%).

Dessa forma, esta pesquisa foi permeada pela sensibilidade em lidar com as “manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e grupos estudados” (MINAYO, 2001, p. 54), com flexibilidade às situações necessárias, além do cuidado para criar e manter uma relação de confiança e de harmonia entre os envolvidos, pois considera-se que

[...] na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade. O ser neutral é um traço apenas observável para aqueles eventos que escondem interesses mesquinhos, subalternos, egoístas, de ganho pessoal etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 142)

Quanto às estratégias de pesquisa, foram desenvolvidas em três momentos: (i) fase exploratória; (ii) trabalho de campo; e (iii) tratamento do material” (MINAYO, 2001, p. 26), detalhadas no tópico “2.4 Coleta de dados e construção de informações” e sintetizadas a seguir.

O primeiro momento - ou fase exploratória - constituiu-se durante a elaboração da pesquisa e escrita do projeto. Conceituada como o “tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2001, p. 26), se dispôs enquanto reconhecimento inicial sobre o fenômeno que se deseja analisar, bem como de implicações e possíveis dificuldades à investigação. Nesse período também foram realizadas as primeiras incursões ao campo, paralelamente à minha graduação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN entre os anos de 2015-2018. Posteriormente, entre os anos de 2019-2020, retomei o contato com colegas de curso de outras turmas, para verificar a viabilidade de continuar a pesquisa no mestrado e mapear possíveis participantes para a mesma.

O tema da autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI – TN tem me acompanhado desde o período do trabalho de conclusão de curso na graduação. Na ocasião analisei 4 licenciandos, entre uma turma de 20 alunos regularmente matriculados no curso, seguindo critérios de seleção mais amplos: i) escolhi a turma do último/8º período por já terem vivenciado os estágios supervisionados; ii) os colegas contatados foram aqueles que não fossem orientandos do mesmo orientador que tive, por considerar que tínhamos um acompanhamento muito próximo, criterioso e de incentivo ao protagonismo discente, o que poderia enviesar os dados (excluindo-se 6 discentes, contando comigo); iii) a amostra abrangeu todos os colegas de turma que dessem retorno à pesquisa, dentre um universo dos 13 licenciandos restantes conforme o critério anterior.

Para o presente estudo, com o intuito de apreender as percepções discentes sobre seu processo de construção de autonomia, entrevistamos 7 licenciandos (em um universo de 13 discentes da referida turma) em fase de conclusão de curso (8º período) em Ciências Sociais da UESPI – TN, por já terem cursado a maioria das disciplinas da matriz curricular do curso, além de serem os únicos sob a égide do novo Projeto Pedagógico do Curso – aprovado e implementado no 1º semestre de 2017 – a ter finalizado os estágios supervisionados I (em observação) e II (em docência) assim como, no período de realização da pesquisa (iniciado em 2021.1), ainda frequentarem aulas na licenciatura, viabilizando a observação participante na turma. As entrevistas foram realizadas na cidade de Teresina, através das plataformas Google Meet (minorias das entrevistas, totalizando 1 nesse meio) e WhatsApp (totalizando 6). Também realizamos observação participante durante o período letivo da UESPI – TN, em aulas virtuais no Google Meet, para, posteriormente, confrontar os relatos discentes com suas interações e

articulações dos diversos tipos de saberes (disciplinares, curriculares, experienciais, etc.) no contexto de sua formação inicial, como será abordado adiante.

Quanto à fundamentação teórica, os conceitos utilizados também distanciam-se, em parte, dos selecionados para este estudo: no TCC utilizei as categorias de i) ensino tradicional/reprodutor e ii) ensino dialogado/libertador (VASCONCELLOS, 2014; MOURA; MACIEL, 2012; FREIRE, 1987); iii) reflexividade (LIBÂNEO, 2014; FREIRE, 1987) e iv) autonomia (GADEA; LEITE, 2016; WAUTIER, 2003), onde as duas primeiras foram aqui substituídas pelo conceito de i) profissionalidade docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005), mantendo as demais com reformulação completa das teorias utilizadas: ii) reflexividade (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; DEWEY, 1938; SCHÖN, 1997; DOMINGUES, 2002; GIDDENS, 1991); autonomia profissional (CONTRERAS, 2012).

Outra diferença está no conceito de autonomia utilizado na pesquisa do TCC: um conceito mais generalizado, com poucas categorias de análise para traçar um panorama do fenômeno. Voltado às estratégias dos licenciandos para superar as dificuldades enfrentadas na licenciatura — ou seja, seu engajamento na atividade educativa (WAUTIER, 2003) a partir da tomada de consciência (GADEA; LEITE, 2016) —, ideia similar à trabalhada no presente estudo, tal conceito de autonomia não foi devidamente detalhada, tal como feito aqui, ao tratar da perspectiva de **autonomia do profissional reflexivo**. Como principal conclusão, observei que os licenciandos assimilaram, no curso, um modelo ideal de professor que se distancia das práticas de professores formadores observadas na licenciatura, as quais foram duramente criticadas pelos discentes, onde metade dos entrevistados assume a responsabilidade por transformar suas práticas a partir do seu protagonismo, e a outra metade delega tal função somente aos professores. Assim, mantive o problema de pesquisa com a intenção de investigar o mesmo fenômeno a partir de outra perspectiva teórico metodológica, e verificar como a turma sob o novo Projeto Político Pedagógico - PPC do curso mudou (ou não) suas percepções de que professores desejam ser.

O segundo - trabalho de campo - “combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, etc.” (MINAYO, 2001, p. 26). Nesse sentido, para fundamentar a problematização referente à formação didático-pedagógica no curso de forma geral (nas licenciaturas) e específica (nos cursos de Ciências Sociais), selecionamos os documentos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos utilizados para fundamentar a problematização quanto à formação inicial didático-pedagógica de licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN e onde encontrá-los.

Tipo de documento	Nº do documento	Especificação	Livre acesso?	Onde encontrar
Documento oficial do MEC	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura , cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*	Sim	Site do MEC, em “Formação Superior para a Docência na Educação Básica”.
	Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia , Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social**	Sim	Site Café com Sociologia, em “Diretrizes Curriculares para a Graduação em Ciências Sociais” Site do MEC, em “Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação”.
	Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001	Retificação do Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia , Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.	Sim	Site Café com Sociologia, em “Diretrizes Curriculares para a Graduação em Ciências Sociais” Site do MEC, em “Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação”.
	Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002.	Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia	Sim	Site Café com Sociologia, em “Diretrizes Curriculares para a Graduação em Ciências Sociais” Site do MEC, em “Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação”.
Documento oficial do curso analisado	–	Projeto Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN	Sim	Site da Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN, em “Documentos”.
	–	Matriz curricular (Fluxograma) da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN	Sim	Site da Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN, em “Documentos”.

Fonte: Site do MEC (BRASIL, 2001a; 2001b; 2002; 2015); Site da Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN (UESPI, s./d.). Elaboração da autora, 2022.

Legenda:

CNE – Conselho Nacional de Educação; CES – Câmara de Educação Superior; MEC – Ministério da Educação; UESPI – Universidade Estadual do Piauí; TN - Campus Poeta Torquato Neto.

* Resolução que fundamenta o atual Projeto Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN.

** Documento que versa sobre o bacharelado e a licenciatura na área das Ciências Sociais.

Tais documentos foram selecionados para compor a fundamentação teórica da pesquisa por compreendermos que estes devem guiar a formação inicial de professores (geral e específica nas Ciências Sociais). Logo, os apontamentos acerca da formação didático-pedagógica na Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN devem considerar a legislação vigente sobre o curso. Não analisamos o “Parecer CNE/CES nº 224/2004, de 4 de agosto de 2004 - solicitação de parecer formal do CNE, por parte de conselheiro especialista, quanto à obrigatoriedade de estágio para o bacharelado em Ciências Sociais” (BRASIL, 2004) por tratar sobre o bacharelado, enquanto analisamos a licenciatura.

Com relação às entrevistas semiestruturadas e à observação participante online, a pesquisadora se manteve auto vigilante ao passo em que se distanciou da noção de um pesquisador que tudo sabe e que iria a campo apenas para confirmar suas hipóteses, atentando-se a novas revelações acerca do fenômeno observado (MINAYO, 2001, p. 55 e 56).

No terceiro momento - tratamento do material -, os dados foram organizados em três etapas: “a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita” (MINAYO, 2001, p. 26), conforme será detalhado no tópico “*Coleta de dados e construção de informações*”.

2.3 Incursões ao campo e Ética da pesquisa

Para viabilizar a operacionalização da pesquisa, realizou-se um reconhecimento prévio com os licenciandos em Ciências Sociais da UESPI – TN, com o intuito de uma aproximação dos agentes sociais desta pesquisa, bem como sondar a possibilidade de quaisquer danos aos participantes, garantindo-lhes “ausência de danos emocionais, físicos e financeiros” (ANGELO, 2008, p. 319). Tal reconhecimento ocorreu nos dias de aula durante a graduação (segunda – sexta-feira, turno tarde), nos períodos antes (das 14 horas), no intervalo (entre 15 horas e 30 ou 40 minutos – 16 horas) e após as aulas (em geral, finalizadas entre 17 horas e 30 minutos – 18 horas). As interações ocorreram através de conversas informais, nos momentos em que os discentes de turma interagem nos corredores com os outros colegas de curso, de turmas com ingresso posterior à analisada nesta pesquisa, que ainda frequentava aulas presenciais no turno da tarde.

Na época o curso ofertava vagas 2 vezes por ano (em 2022 ainda oferta da mesma forma) através do SISU⁹ que se utiliza do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em turnos alternados: no 1º semestre, turno tarde; no 2º, turno noite – alterando-se para uma única entrada de alunos no 1º semestre a partir de 2017 (turma 2017.1). Por adentrar a formação inicial em Ciências Sociais na UESPI – TN em 2015.1, esta pesquisadora teve maior contato com os licenciandos de turmas ingressantes no 1º semestre dos anos posteriores, ou seja, com as turmas do ano 2016.1, 2017.1 e 2018.1, quando finalizei essa etapa da minha formação.

Por tratar-se da instituição e do curso em que sou graduada, tais interações e colaborações no cotidiano do curso propiciaram a criação de laços de amizade e de confiança com alguns licenciandos de turmas anteriores, que seria retomado para continuação deste estudo. Ao terminar o curso, em 2019.1 ingressei como aluna especial na disciplina “*Tópico Especial de Sociologia – Pierre Bourdieu*”, ministrada pelo Prof. Dr. Gabriel Eidelwein Silveira, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (PPGS – UFPI), cursando no semestre seguinte (2019.2) as disciplinas “*Metodologia da Pesquisa II*” (com o Prof. Dr. Francisco de Oliveira Barros Júnior) e “*Ações coletivas e relações de poder*” (com a Profa. Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa). As disciplinas cursadas me aproximaram do PPGS – UFPI e auxiliaram na reconstrução do Projeto de Pesquisa referente a este estudo.

No período da seleção do PPGS – UFPI (em outubro de 2019) mantive a proximidade com 2 colegas de turma por conversas em redes sociais e presencialmente, momento em que relembramos as ações e discursos discentes durante eventos acadêmicos, atividades de extensão e no cotidiano do curso vivenciadas pela minha turma de calouros (ingressantes em 2016.1) e que se repetiam nos relatos de amigas (da entrevistada Anastácia, turma de 2017.1; insatisfações e dificuldades de outros colegas da turma de 2018.1, por exemplo) de turmas posteriores (ingressantes em 2017.1 e 2018.1). Tais ações possibilitaram verificar a executabilidade deste estudo e uma reaproximação e interação com os demais licenciandos dessas turmas, assim como selecionar quais seriam analisados.

O mapeamento de agentes sociais aptos a participarem da pesquisa ocorreu nesse mesmo período (2019.2), mediado por Anastácia. Em conversas informais via *WhatsApp* — em dias úteis (segunda – sexta-feira) durante o horário comercial (entre as 8h – 18h) — questionei se seus colegas na licenciatura relatavam algumas dificuldades durante sua formação

⁹ SISU, ou Sistema de Seleção Unificada, é um programa do governo federal criado em 2010 que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de Ensino Superior” (GUIA, s./d.).
<https://guiadoestudante.abril.com.br/sisu-2/>

inicial, ocasiões em que a mesma confirmou. Alguns apontamentos coincidiam com os principais resultados encontrados em meu Trabalho de Conclusão de Curso (sobre o mesmo tema em uma turma diferente), entre as quais: i) metodologia de ensino dos professores formadores insuficiente para um processo que garantisse aprendizagem significativa e construção de conhecimento entre licenciandos; ii) influência negativa da maioria dos professores do curso (os discentes afirmavam que queriam ensinar seus alunos diferente de como foram ensinados); iii) professores formadores que não se atentavam às dificuldades discentes de aprendizagem; iv) falta de clareza sobre métodos para o ensino e para a transposição didática durante os estágios supervisionados; v) valorização de professores organizados e que demonstram seu desejo em aprender com os discentes, em uma construção de conhecimento recíproca e não unilateral — ainda que sejam minoria no curso (OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, justifica-se que a escolha ocorreu, primeiramente, devido à minha proximidade com a licencianda, que poderia auxiliar (e, de fato, ajudou) na aproximação aos demais possíveis participantes. Também consideramos que as turmas anteriores (2015.2, 2016.1 e 2016.2) tiveram sua formação pautada no Projeto Pedagógico do Curso – PPC redigido antes da criação do curso (em 2013). Assim, ressaltamos que a turma de Anastácia foi a 1ª a adentrar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN após a elaboração do novo PPC (UESPI, 2017), pautado nas “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*” – DCN – Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Percebemos ainda que a referida DCN que guia o PPC do curso analisado não é a mais recente¹⁰ (BRASIL, 2019). Desde 2017, o PPC não passou por outras reformulações, configurando a turma 2017.1 como turma-teste das novas bases do curso na UESPI – TN. Também analisamos que turmas teriam cumprido os estágios supervisionados I (em observação) e II (em docência) no período de execução da pesquisa (iniciado em 2021.1), detalhados no Quadro 2.

¹⁰ A DNC para formação inicial mais recente é a Resolução CNE/CP - nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Quadro 2 - Critérios de seleção da turma ingressante no período 2017.1 da Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI-TN para compor a amostra da pesquisa.

Turma (por período de ingresso no curso)	Turno	No período de execução da pesquisa (iniciado em 2021.1)		Viável ou inviável analisar a turma?
		Estaria em qual período do curso?	Teria cursado os estágios supervisionados I (observação) e II (docência)?	
2015.1 (minha turma)	Tarde	Curso finalizado em 2018.2	Sim, ambos.	<u>Inviável</u> : já finalizaram o curso e PPC antigo.
2015.2	Noite	Curso finalizado em 2019.1	Sim, ambos.	<u>Inviável</u> : já finalizaram o curso e PPC antigo.
2016.1	Tarde	Curso finalizado em 2019.2	Sim, ambos.	<u>Inviável</u> : já finalizaram o curso e PPC antigo.
2016.2	Noite	Curso finalizado em 2020.1	Sim, ambos.	<u>Inviável</u> : já finalizaram o curso e PPC antigo.
2017.1	Tarde	8º período (de 8)*	Sim, ambos.	<u>Viável</u>: 2 estágios finalizados, curso em andamento e PPC novo.
2018.1	Tarde	6º período (de 8)**	Estaria cursando o estágio I.	<u>Inviável</u> : não teria finalizado os 2 estágios.

Fonte: UESPI, 2017.

Legenda:

PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

*Curso seria finalizado em 2020.2, mas não foi devido aos atrasos do calendário acadêmico da UESPI, decorrentes da pandemia do Covid-19 no ano de 2020 (FONTE).

** Devido ao referido atraso, diminuímos em um período a contagem por turma. Caso o calendário acadêmico estivesse normalizado em 2020, a contagem seria a seguinte: i) turma 2017.1 – curso finalizado, inviável; ii) 2018.1 – 7º período, inviável por ainda estarem cursando o estágio II.

Restringimos a contagem de turmas até a que estivesse cursando, no mínimo, o estágio supervisionado I (em observação), por almejarmos analisar a constituição das concepções de profissionalidade e de autonomia dos licenciandos nessa etapa do curso. Também consideramos turmas que necessariamente estivessem frequentando aulas no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN pois faríamos uma observação participante, a fim de detectar como suas percepções e ações interagem nesse processo de formação inicial. Logo, a única

turma a cumprir tais pré-requisitos para compor a amostra foi a turma ingressante em 2017.1, aqui analisada.

Com o mapeamento inicial de turmas e seleção da amostra, adentramos os critérios éticos, que em uma pesquisa deve relacionar-se diretamente com o rigor. Desse modo, na pesquisa qualitativa baseada em epistemologia compreensiva o rigor traduz-se em:

O compromisso do pesquisador vai além da conformação técnica de seu trabalho: precisa contemplar o sentido social do estudo, as relações institucionais com os financiadores, a forma de tratar sua equipe - os estudantes nela incluídos - por exemplo, dando crédito a todos que participaram do trabalho. (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p. 1104)

Desse modo, optamos por elaborar este trabalho na 1ª pessoa do plural, por reconhecermos que, ainda que o trabalho tenha sido escrito pela mestrandia (Ana Caroline Jardim Oliveira), a coleta e construção de informações não seria possível sem a colaboração dos participantes da pesquisa (licenciandos da turma e entrevistados, professores formadores, coordenador do curso) e sem a orientação do Prof. Dr. Samuel Pires Melo.

A ética da pesquisa se inicia nesse reconhecimento, mas ultrapassa-o, aprofundando cada vez mais nas questões que podem afetar as relações e cotidiano dos participantes. Assim, durante a disciplina “*Sociologia e Educação*” — ministrada no segundo semestre de 2020 pelo Prof. Dr. Samuel Pires Melo no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) — finalizou-se o esboço do projeto de pesquisa com um breve esboço do que traríamos como ética do estudo, ou seja, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido resumido. Posteriormente, sob orientação do referido professor, o documento foi reformulado conforme os critérios detalhados exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portela, sofrendo as seguintes alterações:

Quadro 3 - Alterações no projeto de pesquisa do presente estudo para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI.

Seção	Projeto da disciplina Sociologia e Educação	Projeto para o CEP – UFPI	Sofreu alterações?	
			Não	Sim. Quais?
Introdução	Sim	Sim		i) Acréscimo de aporte teórico sobre o tema; ii) Reestruturação textual.
Delimitação do tema	Não	Sim		i) Acréscimo de aporte teórico sobre o tema; ii) Acréscimo de dados estatísticos sobre o ensino superior no Piauí; iii) Acréscimo de dados estatísticos sobre a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) a partir do Projeto Pedagógico do curso; iv) Acréscimo de dados estatísticos sobre o currículo do curso.
Problema de pesquisa	Sim	Sim		i) Maior detalhamento sobre critérios a serem observados nas ações de autonomia ou acomodação entre licenciandos; ii) Acréscimo da hipótese.
Revisão de literatura	Sim	Sim	X	–
Objetivos da pesquisa	Sim	Sim	X	–
Metodologia	Sim	Sim		i) Maior detalhamento da base epistemológica utilizada; ii) Acréscimo de aporte teórico sobre as dimensões da pesquisa; iii) Maior detalhamento sobre as etapas de incursões ao campo; iv) Maior detalhamento sobre os critérios éticos; v) Maior detalhamento sobre coleta, tratamento e análise de informações.
Orçamento	Sim	Sim		i) Acréscimo de informações sobre ganhos e prejuízos
Cronograma	Sim	Sim		i) Redefinição dos prazos.
Bibliografia	Sim	Sim		i) Acréscimo das novas referências.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

O projeto reformulado — junto à documentação correspondente¹¹ — foi submetido para apreciação do CEP - UFPI através da Plataforma Brasil em 19 de março de 2021, identificado no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)¹² sob número 44920221.1.0000.5214. O primeiro parecer, recebido em 19 de abril de 2021 sugeriu a alteração do termo “sujeitos de pesquisa” para “participantes da pesquisa” e inclusão detalhada dos possíveis riscos e ações para solucioná-los (Apêndice AP02). Após revisão, o parecer final autorizando a realização do estudo foi emitido em 25 de maio de 2021.

Entre o período de submissão do projeto ao CEP - UFPI (em março/2021) e as primeiras aproximações com os licenciandos e professores formadores (em agosto/2021), cursei a disciplina *"O Ensino das Ciências Sociais no Brasil"*, ministrada pelo Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart e ofertada em modo remoto pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A referida disciplina contribuiu substancialmente para a pesquisa (vide tópico *"Percurso histórico da criação dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no país"*), compreendendo desde o percurso histórico dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país, até suas especificidades, dificuldades, perspectivas e possibilidades formativas.

Logo, buscou-se formular tipos ideais que auxiliaram na compreensão dos sentidos atribuídos às ações dos licenciandos, distanciando-se, assim, de uma avaliação do comportamento ou de um modelo imposto ao agente. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa ética, na qual o viés interpretativo se fez presente nas referidas condições e a relação licenciandos-pesquisadores contemplou três dimensões:

[...] (a) o respeito às pessoas e sua autonomia e liberdade para manter a privacidade e o sigilo; (b) o conceito de que segredos podem ser compartilhados conforme cada pessoa escolhe, e (c) o entendimento de que a promessa de confidencialidade reconhece o desejo de cada pessoa e o direito de compartilhar informações. (ANGELO, 2008, p. 318)

Desse modo, apresentamos aos participantes – de maneira detalhada e também em linguagem acessível – a proposta do estudo, onde o consentimento não se limitou ao Termo de

¹¹ Documentos requeridos: i) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; ii) Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável; iii) Termo de Confidencialidade; iv) Currículo Lattes da Pesquisadora e do Orientador Responsável; v) Declaração própria da UFPI, onde os pesquisadores se comprometem com a veracidade das assinaturas digitais coletadas; vi) Termo de Autorização institucional, emitido pelo Coordenador do curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto; vii) Folha de Rosto, emitida pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPI; viii) Declaração dos Pesquisadores sobre ciência dos critérios éticos a serem seguidos antes, durante e após a pesquisa.

¹² “Numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no CEP” (PUC-GOÍÁS, s. d.).

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto um “conjunto de negociações formalmente definidas destinadas a marcar os limites entre pesquisador e participantes” (ANGELO, 2008, p. 319), mas foi reafirmado durante as interações entre os envolvidos, de maneira natural e atenta a esclarecer os questionamentos que surgiram.

2.4 Coleta de dados e construção de informações

Considerando que “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159), tem-se a revisão de literatura como fase inicial da pesquisa. Assim, as seguintes categorias teóricas guiaram a análise em consonância com os objetivos postulados: i) **modelos de professores** (CONTRERAS, 2012); ii) **profissionalidade docente** (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005); iii) **reflexividade** (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; SCHÖN, 1997; DOMINGUES, 2002; GIDDENS, 1991); iv) **autonomia profissional** (CONTRERAS, 2012).

Quanto à busca pelos participantes, a pretensão inicial seria entrevistar todos os licenciandos regulares¹³ (11) do último (8º) período da licenciatura plena em Ciências Sociais da UESPI dentre os quais verificamos sua disponibilidade de acordo com as seguintes especificações, onde apenas o item **c**) foi analisado após a entrada no campo, pois os demais obtiveram confirmação durante a fase do reconhecimento inicial¹⁴:

- a) antigüidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
- b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
- c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
- d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 144)

Desse modo, em 22 de junho de 2021 explicamos a proposta da pesquisa para os estudantes em fase de conclusão durante uma aula inicial de determinada disciplina na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN, ocasião em que todos os discentes presentes concordaram (via *chat*) com a presença da pesquisadora nas aulas do curso. Nesse momento, os licenciandos também pontuaram a existência de um grupo da turma ingressante em 2017.1

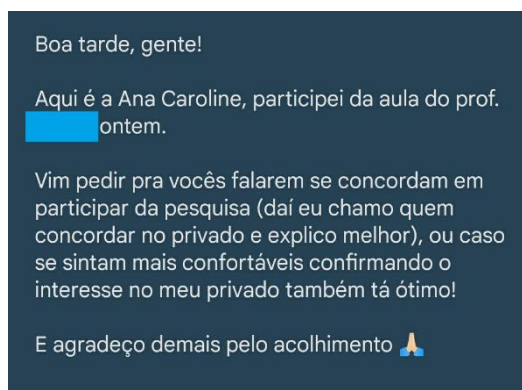
¹³ Licenciandos regularmente matriculados na referida turma desde o início do período letivo referente aos meses julho-setembro/2021 e que já acompanhavam a turma antes do mesmo. Licenciandos de outras turmas cursando disciplinas isoladas com a turma analisada foram excluídos por não a integrarem ao longo do curso, logo, possibilitaria uma distorção nos resultados desta pesquisa.

¹⁴ Realizada durante minha própria graduação.

no *WhatsApp*, onde os informes do curso (disciplinas, aulas, trabalhos em grupo, atividades, burocracias da UESPI – TN) eram divulgados. Havia outros grupos por disciplina, posto que alguns discentes cursavam disciplinas de outros períodos; logo, por analisarmos somente a turma (fixa) 2017.1 devido aos critérios do Quadro 2: (única turma com os estágios supervisionados I e II finalizados, sob o novo Projeto Pedagógico do Curso – de 2017 –, que ainda frequentava aulas no curso, viabilizando a observação participante), solicitamos a entrada da pesquisadora somente nesse grupo da turma fixa.

A maior dificuldade em contatar os licenciandos para participarem da pesquisa foi sua mínima interação no grupo de *WhatsApp* da turma, posto que iria contatá-los nessa mesma plataforma. Durante o turno da tarde (no intervalo entre aulas) no 23 de junho (quinta-feira, dia posterior à aula em que me apresentei), redigi uma mensagem para a turma no aplicativo *Google Keep*¹⁵ e a enviei no grupo, obtendo 0 respostas negativas e 2 positivas (no grupo) e nenhuma resposta (negativa ou positiva) no *chat* privado:

Figura 1 - Primeiro contato coletivo via grupo de *WhatsApp* com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Ciências Sociais da UESPI-TN.



Fonte: *Google Keep*. Elaboração da autora, 2022.

Momentos depois, Anastácia me informou, em conversa privada, que obteria maior êxito caso contatasse cada licenciando individualmente em seu número cadastrado no grupo, pois só costumam interagir sobre as questões mencionadas no parágrafo anterior. Acrescentou que como foram receptivos e até empolgados com a ideia da pesquisa durante a aula, que não haveria problema em abordá-los dessa forma.

Assim, no dia seguinte à mensagem no grupo, no turno da manhã, redigi 3 modelos de mensagens a serem enviadas no número pessoal de cada discente integrante do grupo conforme

¹⁵ Utilizado por salvar as anotações em nuvem e possibilitar a sincronização. Logo, poderia editar tanto no celular, como no notebook.

concordassem com a mensagem anterior. Dessa forma, minimizamos possíveis constrangimentos com os discentes, caso se sentissem pressionados a participar, ou incomodados pela pesquisadora com um texto extenso não solicitado.

Figura 2 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 1 (de 4).

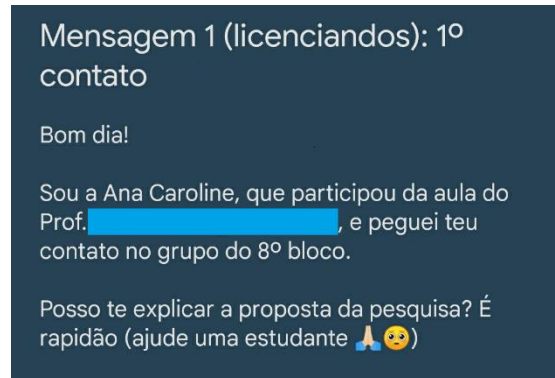


Figura 3 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 2 (de 4).

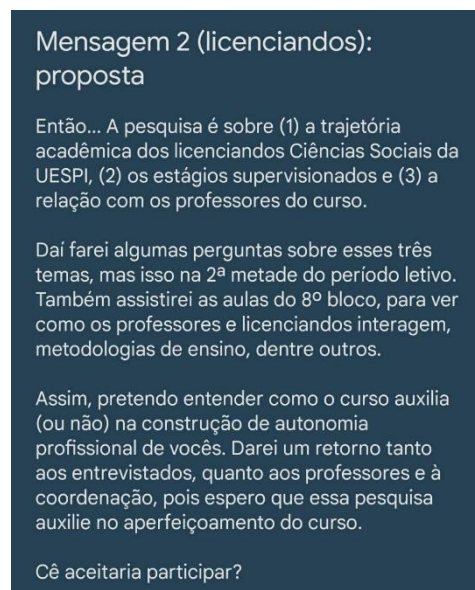


Figura 4 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 3 (de 4).

Mensagem 3 (licenciandos): TCLE

Para iniciar a pesquisa, preciso da tua autorização. Isso a gente faz através do Termo de Consentimento.

É um documento curto e que explica direitinho com o que cê concorda ao participar. Também garante que cê não corra riscos e possa se retirar a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar.

Cê pode (1) imprimir e assinar, depois me enviar de volta por e-mail, ou (2) tirar uma foto da sua assinatura, botar no documento (do word) e me enviar por e-mail, já que sair de casa em plena pandemia para imprimir ainda é um risco.

Como ficaria melhor pra tí?

Figura 5 - Primeiro contato individual (por etapa) via grupo de WhatsApp com a turma ingressante em 2017.1 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN – Mensagem 4 (de 4).

Mensagem 4 (licenciandos): prazo

Cê acha que teria como me dar um retorno até segunda? É que só posso começar a observação online quando tiver esses documentos em mãos

Várias burocracias chatinhas

Fonte das figuras 2 a 5: *Google Keep*. Elaboração da autora, 2022.

Houve uma preocupação quanto à linguagem que estivesse entre formal (para não mostrar a pesquisadora como pouco profissional) e informal (para não se distanciar tanto da linguagem cotidiana, nos aproximando ainda mais dos discentes). Também acrescentamos o nome de cada discente após o “Bom dia” (mensagem 1), para demonstrar uma preocupação e maior atenção com a individualidade de cada um, para que soubessem que toda a sua participação na pesquisa seria pautada pelo mesmo cuidado. A proposta da pesquisa foi resumida nos principais eixos das entrevistas, assim como possíveis ganhos (para o curso) que poderiam resultar do estudo e a importância de compartilhar o trabalho com os participantes, novamente reconhecendo a importância dos licenciandos e de transformar a pesquisa em contribuições práticas (mensagem 2). Apresentamos o resumo do TCLE e como seria reenviado à pesquisadora para iniciarmos a pesquisa de campo e, posteriormente, as entrevistas – sempre oferecendo possibilidades de escolha (mensagem 3). Por fim, estipulamos um prazo, mas sem

obrigar os licenciandos a retornarem naquele período, para que os discentes optassem pelo que melhor se adequasse à sua rotina e às suas necessidades. Com a nova abordagem, conseguimos um total de 7 licenciandos a serem entrevistados (5 homens e 2 mulheres), conforme exposto no Quadro 2.

Realizada tal contato e quantificação dos entrevistados, apresentamos aos participantes os objetivos e as implicações da pesquisa, através do envio do individual, via *e-mail*¹⁶, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos licenciandos que concordaram participar da pesquisa, quando foram informados os detalhes referentes à segurança, privacidade e confidencialidade das informações construídas, assumindo-se a responsabilidade dos pesquisadores, Ana Caroline Jardim Oliveira (mestranda) e Samuel Pires Melo (professor orientador deste estudo). Posteriormente, alguns licenciandos (i) inseriram sua assinatura digital no arquivo, e outros (ii) imprimiram, assinaram e digitalizaram o documento; por fim, enviaram os TCLE assinados aos pesquisadores, também via *e-mail*.

Afim de desvelar o cotidiano acadêmico dos licenciandos da referida turma, realizou-se uma observação participante, instrumento para coleta que integra as técnicas utilizadas na pesquisa social empírica e compreensiva (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p. 1105). Nesse tipo de observação, o pesquisador atua tanto como observador externo à turma, quanto participante do grupo (SANTOS e COSTA, 2015, p. 61). Posto que as aulas do referido curso ocorreram de maneira virtual na plataforma *Google Meet*, optou-se pela observação participante *online*. Acompanhamos 17 aulas de 4 disciplinas distintas cursadas pela turma, com duração de aproximadamente 2 horas cada. O formato das aulas possibilitou acompanhar o desenvolvimento de atividades docentes (que poderiam influenciar na concepção discente de profissionalidade e de autonomia), assim como as interações (professor formador - licenciandos(s) e entre licenciandos) e algumas ações discentes que evidenciariam exercício de autonomia na perspectiva reflexiva (busca de outras fontes de conhecimento além das sugeridas pelos professores, articulação de diferentes saberes específicos¹⁷ para construção de novos saberes, entre outros) exercidas no âmbito da licenciatura, através de: a) áudio; b) áudio e vídeo; c) texto, via *chat* da plataforma. Desse modo, pudemos compreender comparar ações reais (no cotidiano do curso) com as suas falas (nas entrevistas), evidenciando aproximações ou distanciamentos entre ambas, além de construir relações de confiança com os mesmos.

¹⁶ Enviamos os arquivos no formato .doc (do Word, editável) para que os licenciandos escolhessem a melhor forma para reenviar o documento assinado, seja através de assinatura digital, seja por impressão, assinatura a punho e digitalização.

¹⁷ Disciplinares, curriculares, contextuais, experienciais, etc.

A maioria das disciplinas (3) possuía uma dinâmica que consistia no envio (por parte do professor formador) do *link* da aula (no mesmo dia em que aconteceria) para o líder de turma, aqui identificado como Hélix, o qual encaminhava para o grupo de *WhatsApp* da turma com antecedência de até 30 minutos. Eram 2 disciplinas diferentes por dia, com início às 14 e às 16 horas; em alguns dias com atividades síncronas (aulas no *Meet*) e assíncronas (publicadas pelo professor formador no *Google Classroom*¹⁸ e repassados a Hélix, mediador dos informes professor-licenciandos). Destas, 1 disponibilizava orientações em grupo (trios) de até 1 hora para solucionar dúvidas discentes acerca dos trabalhos da disciplina. 1 disciplina utilizava com maior frequência o *Classroom*, publicando tanto *links* das aulas, como as atividades a serem realizadas pelos discentes, com o acréscimo de orientações individuais. No geral, quando não haveria aula ou os professores precisassem comunicar algo aos discentes, era informado no dia da aula no turno da manhã ou durante a aula anterior (o professor informava o imprevisto entre as 14h-16h e sua aula seria às 16h), com raras exceções – devido as atividades assíncronas, alguns professores informavam ao final de cada aula que, na semana seguinte, deveriam utilizar o tempo de aula para dedicar-se aos trabalhos da disciplina. Quanto à sua rotina de presença *virtual* no curso, a previsão era de acompanhá-los de segunda a quinta, posto que na sexta-feira não tinham aulas.

Nesse momento, a aproximação aos professores formadores — para que permitissem o acompanhamento de suas aulas *online* —, ocorreu de maneira similar aos licenciandos, seguindo as etapas:

¹⁸ "*Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* redirecionado à área de educação." (GOOGLE, 2021, *online*).

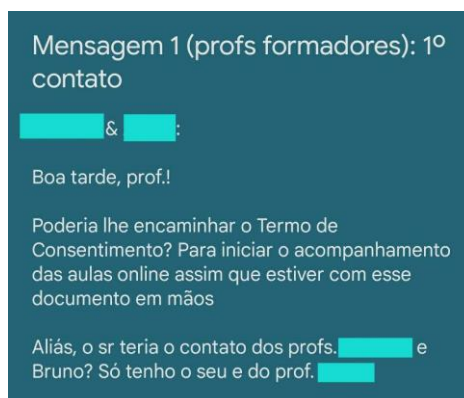
Quadro 4 - Síntese das etapas do percurso metodológico referentes à Observação Participante online junto a professores formadores que lecionariam disciplinas no último (8º) período da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.

Ordem de execução	Etapas da observação participante <i>online</i>	Breve descrição
1	<i>Reconhecimento inicial</i>	Quando contatei os professores (via <i>Whatsapp</i>) que atuam na referida turma e sondei a possibilidade de assistir suas aulas para operacionalização da observação participante;
2	<i>Explicação sobre a pesquisa</i>	Oral, detalhando objetivos e implicações do estudo
3	<i>Envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</i>	Via e-mail, individualmente, a fim de garantir a privacidade dos participantes.
4	<i>Assinatura do TCLE e reenvio aos pesquisadores</i>	Via e-mail, com inserção da assinatura digital ou impresso, assinado, digitalizado e reenviado aos pesquisadores.
5	<i>Observação participante online</i>	Durante as aulas dos referidos professores e com anotações sobre práticas e relações docentes/discentes.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

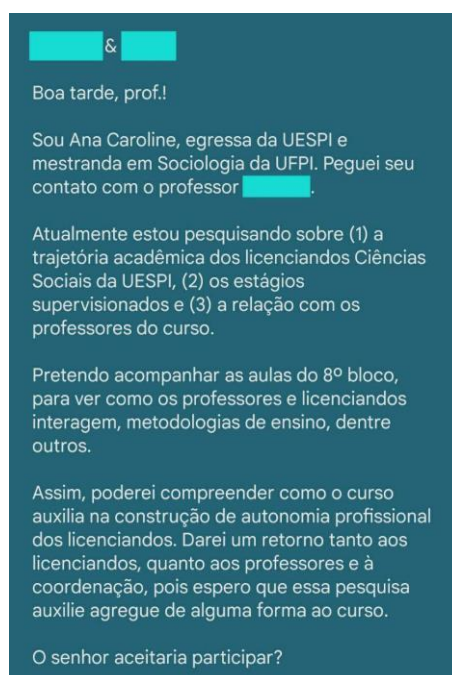
O contato inicial com os professores formadores também ocorreu no dia 23 de junho de 2021 (quarta-feira) no horário da manhã, pois não estariam em sala de aula naquele momento. A princípio, contatei os 2 professores com os quais já havia conhecido e apresentado a proposta da pesquisa (um deles sou próxima desde a graduação; o outro, apresentei a proposta à turma durante sua aula). Redigi a mesma mensagem para estes, e outra mensagem de caráter introdutório para os outros 2 professores, expostas a seguir:

Figura 6 - Contato individual via grupo de WhatsApp com os 2 professores formadores (com os quais tive contato anteriormente) com disciplinas a ministrar na turma ingressante em 2017.1 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.



Fonte: Google Keep. Elaboração da autora, 2022.

Figura 7 - Contato individual via grupo de WhatsApp com os 2 professores formadores (com os quais não tive contato anteriormente) com disciplinas a ministrar na turma ingressante em 2017.1 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN.



Fonte: Google Keep. Elaboração da autora, 2022.

Assim, a observação participante *online* foi conduzida entre os meses junho-setembro de 2021 (total de 13 aulas), para acompanhar o período letivo da UESPI. Ou seja, realizamos a “escolha dos dias e jornadas de trabalho” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153) de acordo com o consentimento dos professores formadores do referido curso. Compreende-se que acompanhar o último período de sua formação inicial foi crucial para uma descrição e interpretação

aprofundada das práticas em que licenciandos exercem sua autonomia. Os professores formadores foram bastante acolhedores, tanto quanto ao envio do TCLE assinado, como me convidando inclusive para explicar o propósito da pesquisa durante as aulas iniciais de 2 (dentre as 4) disciplinas acompanhadas. Por compreendermos que, quanto maior e mais longo o contato com a turma a ser analisada, maior a quantidade de interações discentes captadas, não delimitamos inicialmente um número ideal de horas para a observação participante *online*.

Dessa forma, ressaltamos a existência de problemas quanto ao acompanhamento das aulas *online*, dentre os quais: i) problemas com *links* das aulas, nas quais não consegui acessá-las; ii) a dinâmica específica de algumas disciplinas que alternavam entre aulas síncronas e atividades assíncronas, bem como orientações para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciandos; iii) problemas pessoais da pesquisadora, que provocaram algumas incompatibilidades de horário.

Nessa etapa, utilizou-se as anotações de campo como instrumento para registro das informações coletadas (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p. 1105). Tal técnica consiste na “descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154), bem como as percepções do investigador acerca dos acontecimentos observados. Assim, observamos os seguintes aspectos¹⁹: i) ações docentes (metodologias de ensino dos professores formadores; recursos pedagógicos utilizados; condução das aulas e das interações entre licenciandos) e discentes (saberes disciplinares; saberes contextuais - frequência que interagem no *chat*, por áudio, vídeo, ou se não interagem; se suas referências de conteúdo estão restritas ao recomendado pelos professores ou ultrapassam-nas) – seguidos de comentários críticos por parte da investigadora (TRIVIÑOS, 1987, p. 155 e 156).

Para obter informações aprofundadas junto aos licenciandos, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individuais, pois partem da hipótese e dos questionamentos que, fundamentados pela revisão de literatura, permitem aos pesquisadores manter o direcionamento do estudo. Possibilita, ainda, que o sujeito entrevistado siga sua linha de raciocínio ao relatar suas vivências sem interferência do entrevistador. Este, “dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

¹⁹ Tal organização guiou a coleta de dados durante a observação participante *online*, ainda que no diário de campo estejam organizadas da seguinte maneira: (i) **conteúdo** da aula; (ii) **desenvolvimento** da aula; (iii) **encaminhamentos** para a próxima aula; e (iv) **comentários** da pesquisadora.

Nesse sentido, o roteiro agregou perguntas sobre aspectos que explicariam o exercício, a rejeição quanto à autonomia discente, bem como se ocorre de forma proposital e direcionada ou inconsciente. Tais perguntas resultam “não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Para tanto, formulamos 3 tipos de perguntas, como pode ser visto no Quadro 5:

Quadro 5 - Tipos de perguntas a serem realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do último (8º) período da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI – TN.

Tipo de perguntas na entrevista semiestruturada	Breve descrição
<i>Descritivas gerais</i>	Quando os licenciandos descreverão livremente aspectos de sua trajetória discente, participação em atividades extracurriculares e de extensão, rotina na licenciatura, expectativas profissionais, prática, planejamento e dificuldades vivenciadas nos estágios supervisionados;
<i>Interrogativas imediatas</i>	Ao atribuírem explicações a perguntas específicas sobre o corpo docente e a matriz curricular do curso;
<i>Avaliativas</i>	Para estabelecer a opinião dos licenciandos sobre sua relação com os professores formadores e sobre sua prática docente.

Fonte: Triviños (1987, p. 150 e 151). Descrições adequadas ao problema desta pesquisa. Elaboração da autora, 2022.

Com o intuito de proporcionar uma simpatia mútua e confiança entre os participantes envolvidos, o primeiro bloco de perguntas foi exclusivamente sobre aspectos que os licenciandos conhecem e dissertaram sem maiores constrangimentos, posto que “isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda” (TRIVIÑOS, 1987, p. 149). No primeiro momento, compreendem as “atividades profissionais, da ocupação que desenvolve no meio” (TRIVIÑOS, 1987, p. 150), de forma a permitir maior abertura e confortabilidade aos entrevistados. Em suma, ao demonstrar verdadeiro interesse nas trajetórias e nas atividades dos licenciandos, sem interferir em suas falas, estes também participaram ativamente desta investigação.

Devido à pandemia e a necessidade de resguardar a saúde dos participantes envolvidos na pesquisa (pois se tratava de um momento pandêmico e de transmissão da Covid-19 pelo ar, logo, inviabilizando contatos próximos), tais entrevistas foram realizadas na plataforma *Google Meet*²⁰, selecionada devido à sua política de privacidade, que inclui um código para cada

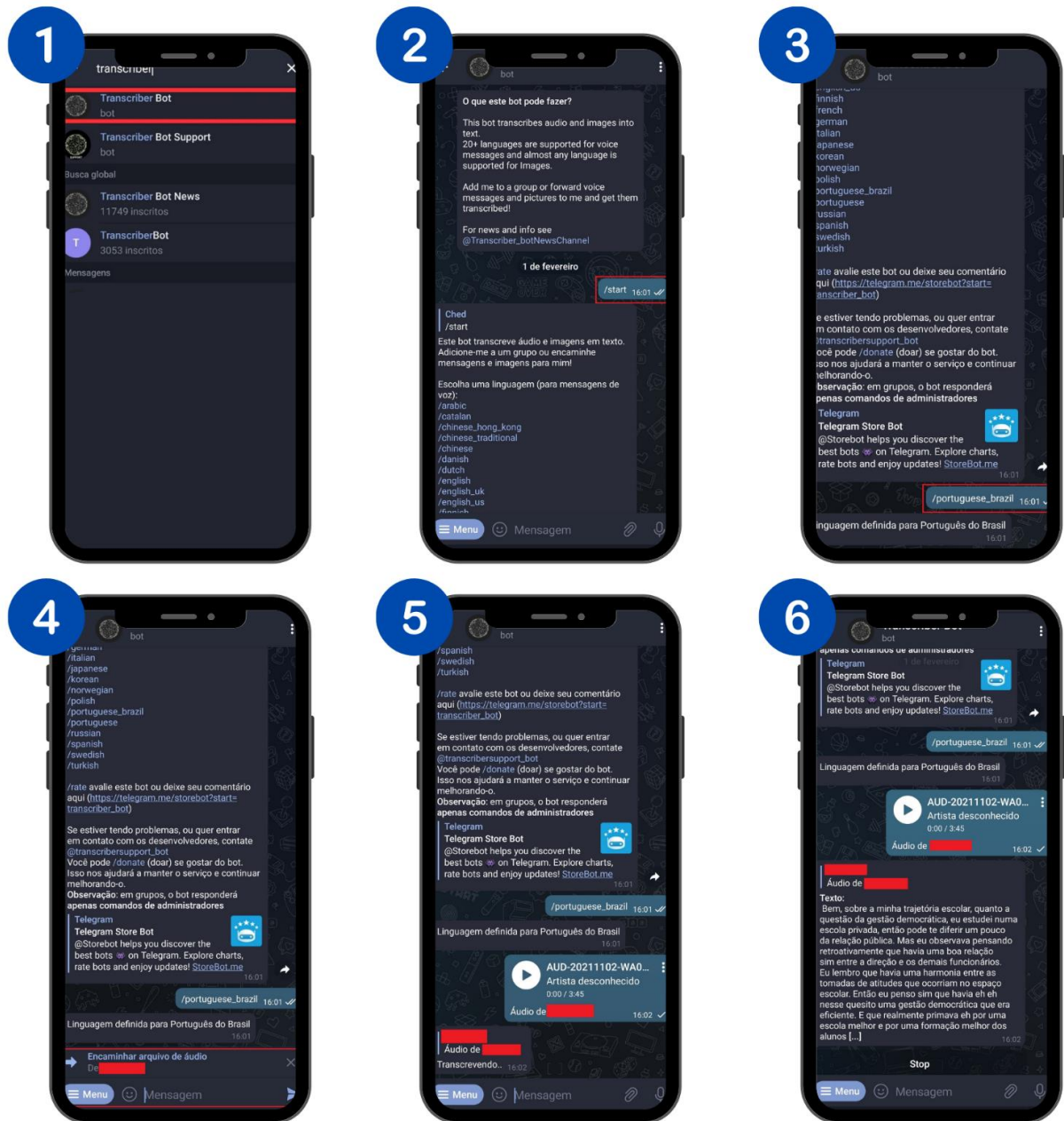
²⁰ Serviço de comunicação por áudio e vídeo, desenvolvido pela *Google*.

reunião sem o qual outros indivíduos não podem adentrar a mesma, além do organizador (entrevistador) regular entrada e saída, dados criptografados e a não venda destes a parceiros comerciais da empresa, garantindo a confidencialidade do processo. A princípio, o cronograma de entrevistas compreendia os meses de julho a setembro, para finalizar junto ao encerramento do período letivo da UESPI/TN e assegurar que os participantes possam selecionar datas de sua preferência sem interferir em suas atividades acadêmicas e adequar-se a problemas imprevistos, “intrusos que os livros, sobretudo os famigerados manuais das Ciências Sociais teimam por ignorar” (DAMATTA, 1978, p. 24). Após observarmos dificuldades em marcar um horário para as entrevistas pela rotina de estudos e de trabalho dos licenciandos, adiamos o cronograma de entrevistas para os meses de outubro-novembro de 2021.

Desse modo, no referido período, realizamos 1 entrevista completa via *Google Meet*, ao passo em que houve a tentativa (sem sucesso) de realizar mais 2 entrevistas nessa plataforma, mas pesquisadora-participantes entraram em consenso sobre outras maneiras para realizá-las, optando pelo uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Desse modo, optamos por enviar as questões do roteiro de entrevista para cada licenciando (4), individualmente, para que estes respondessem através de áudio conforme sua disponibilidade. Ainda obtivemos retorno através de texto (1 licenciando) via documento no *Word*, por ser a forma que o discente se sentiu mais confortável para participar.

Registramos as informações através de gravações em áudio, com o uso de um aparelho gravador externo à plataforma *Google Meet*, além de salvarmos os áudios recebidos no *WhatsApp*. Após o término de cada entrevista, utilizamos o *Transcriber bot* da plataforma *Telegram* para realizar as transcrições. O processo ocorreu através do encaminhamento dos áudios em conversa com o *bot*, conforme a Figura 8:

Figura 8 - Processo de transcrição de entrevistas através do software *Transcriber bot*.



Fonte: *Telegram*. Elaboração da autora, 2022.

Após o término das transcrições, comparamos áudio e texto transcrito (TRIVIÑOS, 1987) simultaneamente (reproduzindo áudio e lendo os trechos correspondentes, e individualmente (por entrevista), para resolver equívocos provocados por: i) por má qualidade do áudio (e posterior não-reconhecimento por parte do *Telegram bot*); ii) respostas a diversas perguntas em um mesmo áudio (estratégia utilizada por entrevistados para otimizar seu tempo); iii). Assim, minimizamos lapsos de conteúdo devido a quaisquer falhas de natureza tecnológica e nos mantivemos fiéis às informações construídas.

No primeiro momento, realizamos uma análise de conteúdo. Fundamentada em “indicadores de frequência, ou [...] com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 22). Dessa forma, ocorreu em três momentos: i) pré-análise; ii) descrição analítica; e iii) interpretação referencial (BARDIN, 1977, p. 60 a 63; TRIVIÑOS, 1987, p. 161 e 162).

Na (i) pré-análise, agrupamos os materiais das entrevistas e das anotações de campo de acordo com eixos temáticos resultantes da revisão das entrevistas. Obtivemos um total de 39 subtemas específicos observados nos discursos dos licenciandos (Apêndice AP06), codificados numericamente para posterior organização na exposição de resultados e discussão (capítulo “*Construção de autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais na UESPI/TN*”), posteriormente agrupados em temas de maior abrangência, que guiaram a exposição de resultados.

Realizamos tal quantificação de forma analógica, escrita à mão, conforme revisava as transcrições no leitor de livros digitais *Kindle* e marcava os trechos referentes a cada subtema (Figura 9) e escrevia notas com o número correspondente (Figura 10).

Figura 9 - Trechos de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN grifados no leitor de livros digitais *Kindle*.

opiniões pessoais e muitos fortes e que por estarmos em ambiente acadêmico em uma universidade ao meu ver abriria a fala para que a turma pudesse argumentar de forma contrária mas que de alguma forma o professor não permitia, e isso se deu em período conturbado da política brasileira que foi as eleições de 2018, discentes defendiam opiniões contrárias e logo se iniciava debates mais acalorados em sala ¹⁶

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

Metodologia de ensino nada mais que as ferramentas utilizadas pelos docentes usada para transmitir os seus conhecimentos teóricos, práticos empíricos aos discentes ¹⁷ *era perceptível que cada professor utilizava um método para expor, nesse processo foi perceptivo e assumido por alguns que falharam em suas metodologias, mas que reformularam e se saíram super bem posteriormente* ¹⁸

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

O estágio de observação se deu na escola em que cursei meu ensino médio, o estranhamento logo de cara dos alunos no ensino médio mas percebi o estranhamento deles mais como uma curiosidade de saber muito mais desse processo de estágio, eram alunos carentes de um acompanhamento de professor da área ¹⁹ *iquei a frente da sala por alguns momentos e digo não foi tão fácil, por motivos de o desrespeito de alguns com o professor, alunos em sala de aula ouvindo música mas isso era irrelevante pois a maioria queria de fato aprender* ²⁰ *Estágio supervisionado é uma incógnita pelo fator pandemia, acabei fechando a carga horária com a Residência Pedagógica as dificuldades do estágio II estavam muito na questão dos meios de comunicação desses jovens com os professores, a falta de comunicação, o de interesse no meio remoto, a falta de equipamento deles para as aulas* ²¹

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

O estágio de observação consistia em acompanhar a professora, fazer as anotações as leituras do livro didático aplicação de provas e até correções de provas da disciplina ²² *Estágio supervisionado consistiu no primeiro momento que foi com o início da Residência na gravação de vídeo aula, mas não podíamos passar de 5 minutos de gravação pelo fato desses jovens terem seus dados limitados e isso empobrecia os conteúdos passados* ²³

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

A principal dificuldade mesmo foi não termos um feedback dos alunos, se quem sabíamos quem era nossos alunos, e eles também não sabiam quem eram os estagiários, isso dificultou o ensino aprendizagem ²⁴

80%

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Figura 10 - Trecho de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN com nota sobre o número do subtema correspondente no leitor de livros digitais *Kindle*.

opiniões pessoais e muito fortes e que por estarmos em ambiente acadêmico em uma universidade ao meu ver abriria a fala para que a turma pudesse argumentar de forma contrária mas que de alguma forma o professor não permitia, e isso se deu em período conturbado da política brasileira que foi as eleições de 2018. Abscentes defendiam opiniões

Nota TODAS AS NOTAS ✕

47 - Saberes pedagógicos. 31 - O estagiário poderia instigar esses alunos a partir da atividade que estivessem exercendo (ouvindo musica etc) ou de outras formas. Se tivesse bem preparado teorico metodologicamente conseguiria vide 31

COMPARTILHAR EXCLUIR EDITAR

mas não foi tao facil, por motivos de o desrespeito de alguns com o professor, alunos em aula ouvindo musica mas isso era irrelevante pois a maioria queria de fato aprende[20] Estagio supervisionado é uma incógnita pelo fator pandemia, acabei fechando a carga horaria com a Residência Pedagógica as dificuldades do estagio II estavam muito na questão dos meios de comunicação desses jovens com os professores, a falta de comunicação, o de interesse no meio remoto, a falta de equipamento deles para as aulas[21]

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

O estágio de observação consistia em acompanhar a professora, fazer as anotações as leituras do livro didático aplicação de provas e até correções de provas da disciplina[22] Estagio supervisionado consistiu no primeiro momento que foi com o início da Residência na gravação de vídeo aula, mas não podíamos passar de 5 minutos de gravação pelo fato desses jovens terem seus dados limitados e isso empobrecia os conteúdos passados[23]

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

A principal dificuldade mesmo foi não termos um feedback dos alunos, se quem sabemos quem era nossos alunos, e eles também não sabiam quem eram os estagiários, isso dificultou o ensino aprendizagem[24]

80%

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Posteriormente, na (ii) descrição analítica havia a intenção de utilizarmos um Quadro de referência (BARDIN, 1977) para análise de dados (Apêndice AP04) acerca das percepções mais recorrentes, por intermédio de sua descrição orientada pelos objetivos, hipótese da pesquisa. Contudo, devido ao escasso tempo para realização da pesquisa, impedindo o preenchimento do quadro com os dados, optamos por apenas descrevê-los na seção “5.2 Resultado encontrados” e analisarmos a partir de uma visão geral dos achados na seção “5.3 Discussão”. Tal (iii) interpretação referencial ocorreu através de teorias e da imaginação sociológica de quem investiga, pois “estabelecem relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias, chegando, se é possível, [...] a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). Desse modo, utilizamos os indicadores de frequência nos discursos dos licenciandos para identificar as críticas mais recorrentes, perceber de que formas se aproximam ou se distanciam dos conceitos abordados e postular possíveis explicações a elas, com base no referencial teórico do estudo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E O CURSO NA UESPI - CAMPUS POETA TORQUATO NETO

3.1 Percurso histórico de criação dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no país

Compreender a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil é essencial para delinear um panorama de sua oferta (como disciplina e, posteriormente, através dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais) no ensino superior. Desse modo, há três momentos delimitados, a partir dos quais o presente tópico foi organizado: i) introdução e oferta da Sociologia como disciplina nos ensinos superior (em cursos diversos) e secundário; ii) criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no país; iii) intermitências da Sociologia no currículo escolar e expansão tardia dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

3.1.1 Introdução e oferta da Sociologia como disciplina nos ensinos superior e secundário

No país, a Sociologia foi introduzida como disciplina no ano de 1881 e teve sua primeira oferta em 1883, “como componente curricular obrigatório na Faculdade de Letras, sendo ofertada no 2º ano e no 3º sob a nomenclatura de ‘Princípios de Sociologia’” (BODART, 2022, s. p.). Nesse período, outras disciplinas relacionadas à Sociologia figuraram no “curso de Direito da Faculdade de Recife” e na “Faculdade de Medicina dos Estados Unidos do Brasil”, atual “Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (BODART, 2022, s. p.). Ou seja, até aquele momento a Sociologia esteve focada em agregar ao currículo dos cursos de ensino superior, ainda que de maneira diluída (única disciplina sobre a área) entre os demais componentes curriculares dos referidos cursos.

Nesse contexto, o sentido atribuído à Sociologia no período supracitado esteve atrelado ao organicismo de Herbert Spencer e ao positivismo de Auguste Comte — este último, considerado o pai da Sociologia:

Data de 1881 a publicação do primeiro livro a ensaiar abordagem parassociológica no Brasil. Trata-se da Introdução à história da literatura brasileira, de Sílvio Romero, na qual se "estabelecem as diretrizes que orientaram por muito tempo os estudos sociais no Brasil, **ao interpretar o sentido da evolução cultural e institucional segundo os fatores naturais**". Além das teorias de Herbert Spencer, foi decisiva a presença das ideias de Auguste Comte no pensamento social do Brasil de então. Assim, **a concepção organicista e evolucionista da sociedade, presente tanto em Comte quanto em Spencer, estão na origem do pensamento sociológico no Brasil.** (NOVA, 1991, p. 151-152, grifos nossos)

Tal perspectiva da Sociologia como uma maneira de compreender a sociedade a partir dos métodos das Ciências Naturais — “*concepção organicista e evolucionista*” (NOVA, 1991,

p. 152 — se estendeu “até a primeira metade da década de vinte” (NOVA, 1991, p. 156). Isso pode ser confirmado a partir da pesquisa de Simone Meucci (2001) acerca dos primeiros manuais didáticos, datados da referida época²¹, entre os quais estiveram contribuições: i) de conservadores católicos, que investigavam a vida social objetivando criar padrões de conduta para manutenção da ordem social cristã; ii) de autores que contribuíram para o reconhecimento da Sociologia entre o quadro de disciplinas científicas, como Auguste Comte e Émile Durkheim; iii) as teorias de Herbert Spencer, pautadas no progresso social através da heterogeneização das funções sociais, daí sua concepção organicista de sociedade, também influenciada por Durkheim.

Ainda no panorama da introdução da Sociologia no ensino superior, ocorrida em 1881, em 1882, verificamos uma proposta de Projeto de Lei - PL criada por Rui Barbosa, com o intuito de inserir a disciplina “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional” no currículo do ensino secundário, ampliando a área de atuação da mesma, agora não restrita somente ao ensino superior. Como justificativa, ela fundamentou-se nas teorias predominantes na época, ou seja, o organicismo e evolucionismo:

O princípio da progressão social, que Comte enunciou, é a determinante de todos os deveres pelo **único meio de aferição de que a ciência dispõe: o da relação visível das coisas; o da observação real dos fatos; o da sucessão natural das causas e efeitos. Eis a base da sociologia**; enquanto o direito natural se procura firmar numa natureza, que a história não descobre em época nenhuma (...) Ao direito natural, pois, que é metafísica, antepomos a sociologia. (BARBOSA apud MACHADO, 1987, p. 117, grifos nossos)

Apesar da proposta, o PL “não teve andamento interno no Parlamento, tendo sido, a Sociologia, introduzida como disciplina obrigatória nas escolas do Exército com o nome de Sociologia e Moral por meio da Reforma de Benjamim Constant, em 1890” (LEITE, *et al.*, 2018, p. 125). Nesse contexto, esta teve efeito sobre as escolas federais, as quais eram modelos para as demais, verificado na “construção de instituições e currículos afinados com a legislação federal, com o objetivo de se modelar ao parâmetro de instituições consagradas, localizadas no Rio de Janeiro, tal como o Colégio Pedro II.” (BODART; CIGALES, 2021, p. 131). Ainda assim, observa-se que o sentido da Sociologia proposta por Rui Barbosa reafirma-se como positivista, mesmo que este não tenha especificado “que se pretendia” para seu ensino (MACHADO, 1987, p. 117). Inclusive,

²¹ A afirmação se refere aos manuais didáticos posteriores ao de Elpídio de Abreu e Lima Figueiredo, publicado no ano de 1917, antes da primeira metade da década de vinte, e considerado o primeiro livro didático de Sociologia. Os livros publicados a partir da década de vinte, mais especificamente após a tradução de Lorton, datada de 1925, são os materiais de pesquisa de Meucci (2001).

Uma das hipóteses da presença da sociologia na formação de professores nesse período estaria no sentido positivista dos pareceres e das reformas educacionais lançadas tanto por Rui Barbosa, em 1882, quanto por Benjamin Constant, em 1890. Também podemos pensar **a relevância que a elite** amazonense, reunida na capital do estado, **atribuía a disciplinas como “sociologia e moral” para a formação de seus quadros docentes**. A composição de um estado republicano e a recepção dos ideais positivistas possivelmente influenciaram a conjuntura que envolveu a inserção da sociologia, **visto que a modernidade passava pela compreensão científica do mundo, do descobrimento das leis sociais, de seu controle e domínio**. (BODART; CIGALES, 2021, p. 130, grifos nossos)

Aqui, a Sociologia teria caráter restrito e elitista, pois estaria presente no último ano do ensino secundário como forma de preparo para acesso aos cursos superiores. Ou seja, até 1920, seu ensino objetivou aprimorar a formação da elite intelectual do país (MACHADO, 1987, p. 119; OLIVEIRA, 2013, p. 180). Nesse contexto, se buscava a *“compreensão científica do mundo, do descobrimento das leis sociais, de seu controle e domínio”* (BODART; CIGALES, 2021, p. 130), intimamente relacionada aos ideais escolanovistas. Fundamentados na cientificidade do currículo do ensino secundário e da formação de professores, a disciplina seria fortemente influenciada pela objetividade de Comte. Seria, em um futuro do pretérito, pois “a Sociologia somente voltaria a constar do currículo do ensino secundário, em 1925, a partir da Reforma iniciada pelo Ministro Rocha Vaz” (SANTOS, 2002, p. 30), com motivações similares à Reforma Benjamin Constant, dando continuidade à sua proposta inicial.

Nesse período, em 1925 a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz tornou obrigatória a disciplina de Sociologia, ao final do ensino secundário, ou seja, no 6º ano. “Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho” (SANTOS, 2002, p. 64) — colégio este que, de nível federal, guiava o currículo dos demais (BODART; CIGALES, 2021), em um movimento de gradativa introdução da Sociologia também na matriz curricular de outras instituições. A partir disso, em 1928, passa a compor também os cursos normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco e, posteriormente — em 1931, através da Reforma Francisco Campos —, os cursos complementares do ensino secundário (SANTOS, 2002, p. 64), tal como proposto por Rocha Vaz.

3.1.2 Criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no país

Período da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais do país, a década de 1930 contou com forte atuação intelectual para consolidar “a Sociologia como ciência e profissão” no Brasil (NEUHOLD, 2017, p. 06). Nesse contexto, a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (em 1933) e posterior “fundação da Universidade de São Paulo, que conta

com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia” (SANTOS, 2002, p. 64), além da implementação dos primeiros cursos de Ciências Sociais na USP, em 1934, explica a mobilização de tais ações partindo do estado de São Paulo.

Observando esse cenário da luta pela institucionalização da Sociologia no país no referido período, a pesquisadora Simone Meucci aponta que a compreensão desse processo permeia o entendimento do ensino de Sociologia no país, devido aos seus desdobramentos no ensino secundário, superior e na formação de professores (escolas normais):

[...] a composição desse conjunto de livros didáticos de sociologia **relaciona-se ao processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, fenômeno que resultou na introdução da cadeira de sociologia nos cursos secundários e nas escolas normais** de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928) e São Paulo (1933) e **na criação dos cursos de ciências sociais** da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1933) e na Universidade do Distrito Federal (1935). (MEUCCI, 2001, p. 121, grifos nossos)

Cabe destacar que, antes desse período (final da década de 20 e início primeira meta dos anos 30), autores consagrados como “Amaral Fontoura, Alceu Amoroso Lima, Delgado de Carvalho, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Gilberto Freyre, dentre outros, [...] apresentavam uma formação eclética, contudo, marcada pelo autodidatismo no campo das Ciências Sociais” (OLIVEIRA, 2013, p. 181). Nesse contexto, Amurabi Oliveira (2013, p. 180) ainda afirma que

A partir daí ocorreu, de fato, um ensino operacionalizado por intelectuais autodidatas, via de regra, nestes primeiros anos. Há que ser destacado, também, que **mesmo depois da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais**, ainda nos anos 30 do século passado, **a formação de professores não chega a ser uma prioridade**. Assim, **ainda que possamos apontar para a existência de uma preocupação por parte dos intelectuais deste período com o seu ensino**, o que se esboça por meio da publicação de trabalhos acadêmicos em periódico (SILVA *et al.*, 2010), de diversos manuais de Sociologia (MEUCCI, 2011), e por outras ações, como a organização do *Symposium sobre Ensino de Sociologia e Etnologia*, organizado em 1949 pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (SARANDY, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 180).

Assim, observamos que tais autores das Ciências Sociais foram pioneiros nesta área do conhecimento especialmente por desbravarem a experiência do ensino de Sociologia antes da oferta de cursos específicos para essa formação no país. Além disso, são pesquisadores que produziram importantes contribuições para a compreensão do contexto sociocultural do país, dentre as quais “destacaram-se as análises de Gilberto Freyre, em ‘Casa-grande e Senzala’ (1933) e ‘Interpretações do Brasil’, Sérgio Buarque de Holanda em ‘Raízes do Brasil (1936)’” (BODART; TAVARES, 2020, p. 05).

Desse modo, observamos uma ausência de foco na formação de professores da área — uma preocupação, a princípio, voltada para o ensino de Sociologia —, é confirmada no estudo de Cristiano das Neves Bodart e Caio dos Santos Tavares (2020). Ao abordarem a história dos cursos de Ciências Sociais no país, os pesquisadores afirmam que os primeiros momentos de ensino da disciplina ocorreram “na última década no século XIX”, enquanto “os primeiros cursos de Ciências Sociais só iniciaram suas atividades no Brasil na década de 1930 (MICELI, 1989 *apud* BODART; TAVARES, 2020, p. 02), expansão descrita brevemente por Meucci (2001).

No percurso histórico da criação dos cursos de Ciências Sociais e dos sentidos atribuídos à disciplina, houve um ensino marcado pelas — onipresentes — obras “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 1929) e “Sociologia educacional” (AZEVEDO, 1941), sendo este último herdeiro durkheimiano na área da Sociologia da educação no país (OLIVEIRA, 2013). Além disso, duas obras de autores católicos como “Iniciação à Sociologia” (LIMA, 1931) e “Sociologia educacional” (FONTOURA, 1945) também figuraram entre os currículos para o ensino secundário e para a formação de professores de Sociologia. Ou seja, percebe-se no grande *boom* da produção e publicação de manuais didáticos de Sociologia (MEUCCI, 2001) a existência de embates entre intelectuais católicos (messianismo católico) e liberais (messianismo científico) (CIGALES, 2019). Assim sendo, estes materiais que compuseram o conjunto de saberes e de conhecimentos destinados à área revelam que, a princípio, a formação de cientistas sociais esteve focada em institucionalizar a Sociologia no Brasil através da “intensificação da pesquisa sociológica, [...] sobretudo, as marcadas por análises empíricas”, as quais contribuíram “para a abertura de novos cursos superiores na área” (BODART; TAVARES, 2020, p. 06).

Nesse sentido, é interessante observar que, mesmo tratando da **institucionalização das Ciências Sociais no país**, a pesquisa de Meucci (2001) está entre as mais citadas²² nas dissertações do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), **que abordaram o ensino de Sociologia**. Possíveis explicações seriam: i) o caráter precursor da dissertação; ii) por sua originalidade, ou seja, foi o primeiro trabalho a tratar do tema **a partir de dados empíricos** - livros didáticos da época, tal como ressaltado por Bodart e Tavares ao abordarem a importância desse tipo de pesquisa na institucionalização da área (2020); iii) pelo capital social adquirido pela autora por compor a gestão do PROFSOCIO, bem como o lugar

²² Pesquisa própria, em andamento, onde analisamos os resumos de dissertações da 1ª turma do PROFSOCIO, que cursaram o mestrado no período entre 2018-2020.

que ocupa na Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS; iv) além da criteriosidade com a qual o estudo foi conduzido. Tão importante quanto estes, é a relação delineada entre **ensino** da disciplina e a **formação de professores de Ciências Sociais**, a qual se faz presente pelo PROFSOCIO ser um programa de mestrado focado em qualificar docentes já atuantes na educação básica (seja licenciados em Ciências Sociais, seja em outras áreas do conhecimento).

3.1.3 Intermittências da Sociologia no currículo escolar e expansão tardia dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais

Para compreendermos a criação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, assim como seu processo de formação de professores — abordado neste estudo —, precisamos tratar sobre o histórico de intermitências da Sociologia no currículo da educação básica. Para tanto, utilizamos parte do Quadro 6, construído pelo sociólogo Mário Bispo dos Santos (2002), com algumas considerações posteriores sobre i) o período da suposta exclusão da Sociologia no currículo escolar brasileiro e; ii) sua reintrodução no mesmo:

Quadro 6 - A Sociologia no contexto das reformas educacionais – 1891/2002.

2. (1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA²³

1942 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

1949 – No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária”.

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário. 1961 – Aprovação Lei 4.024 de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país. A LDB manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginásial e colegial.

1962 - O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1963 – Resolução nº 7, de 23 de dezembro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

1971 – Lei nº 5.692 de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

3. (1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei 7.044, de 18 de outubro que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 - Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. As constituintes mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, na qual, os

²³ No ginásio, pois nos cursos normais a trajetória ocorreu de maneira distinta.

conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia

1998 – Aprovação do Parecer nº 15 de 1º de junho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais, os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas escolas públicas e privadas.

Fonte: Santos (2002, p. 65-66)

O chamado período de exclusão da Sociologia no currículo brasileiro esteve carregado de controvérsias conforme novas pesquisas sobre o ensino da disciplina foram sendo realizadas e novos consensos, alcançados. Temos o exemplo emblemático da Reforma Capanema em 1942, através da qual a Sociologia — supostamente — teria saído do currículo do ensino secundário. Isso conduziu a três pensamentos equivocados a seu respeito: i) **que sua exclusão ocorreu devido ao caráter ideológico** discordante daquele imposto pelo momento da Reforma, ou seja, da ditadura militar; ii) **que houve sua exclusão em absoluto**, não acontecendo experiências de ensino da Sociologia até 1982, com a sua reintrodução gradativa nos currículos de escolas profissionalizantes e; iii) **que sua reintrodução aconteceu de maneira súbita após a Lei nº 11.684/08**, a qual tornava a disciplina obrigatória no currículo escolar, desencadeando um quarto equívoco: iv) **que a rápida e tardia expansão das licenciaturas em Ciências Sociais ocorreu devido à reintrodução obrigatória no currículo**, a qual, conforme pontuado por Bodart e Tavares (2020), não foi sua única catalisadora.

Acerca do primeiro equívoco, **a exclusão não teve caráter ideológico, pois serviu a Sociologia serviu a interesses conservadores** (FERNANDES, 1976; OLIVEIRA, 2013). Alguns exemplos estão na pesquisa de Roberta dos Reis Neuhold (2017), que abordou os debates ocorridos no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia acerca da inserção da Sociologia

como disciplina escolar. A autora expôs que Fernando de Azevedo, em perspectiva durkheimiana — tal como referenciada no tópico "3.1.2 Criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no país" —, “ênfatizava a função social da educação enquanto instrumento de homogeneização de condutas e pensamentos e, ao mesmo tempo, enquanto incentivadora das aptidões individuais” (CUNHA, 1994, p. 135 *apud* NEUHOLD, 2017, p. 11), o que significa que a função da Sociologia estaria alinhada a esse aspecto. Tal intuito de homogeneização também é observado no conteúdo dos primeiros manuais didáticos de Sociologia, também permeados por esse senso de integração social (MEUCCI, 2001).

Nesse sentido, Amurabi Oliveira (2013) contrapõe essa perspectiva de exclusão por se tratar de uma disciplina crítica e questionadora, de estranhamento e desnaturalização — algo que, inclusive, não compõem suas especificidades (BODART, 2021)²⁴ — ao afirmar que no período pré-Reforma Capanema, já havia sido excluída do currículo por não haver clareza sobre qual seria sua função no mesmo. O autor ainda indica que as presenças e ausências da disciplina nos currículos escolares também se devem à estruturação destes a partir de relações de poder mais amplas, conforme os atores envolvidos nesses processos e pressões políticas decorrentes da justificativa anterior (OLIVEIRA, 2013).

Sobre o segundo ponto (sua suposta exclusão em absoluto), Alexandre Barbosa Fraga (2020) aponta que o caminho de reconstrução da história do ensino de Sociologia através da legislação é importante por dois motivos: i) buscar razões no passado para legitimá-la no presente e; ii) elaborar argumentos para sua obrigatoriedade na educação básica) — porém, carrega consigo algumas controvérsias. Nesse sentido, revela que, até o ano de 2006, nas pesquisas sobre o tema, havia um maior foco na sua institucionalização e reinserção gradativa no currículo, em detrimento daquelas sobre os agentes que produziram tais leis, critério apontado por Oliveira (2013), bem como de suas motivações e interesses, crítica realizada nos estudos de (a) Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2006) e de (b) Anita Handfas, Thays Marceley França e Aline Miranda e Souza (2012). Aqui, Silva (2010) e Fraga (2020) evidenciam que

Os problemas centrais nesses estudos sobre a história das ciências e disciplinas consistem em elucidar os sentidos da pesquisa e do ensino em cada contexto. **E há**

²⁴ Segundo Bodart, o que compõe as especificidades epistemológicas do ensino da Sociologia escolar é a "percepção figuracional da realidade social" (BODART, 2021, p. 148), ou seja: a competência de: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente” (BODART, 2021, p. 148).

ainda muito para se pesquisar, fontes a serem exploradas. No caso do ensino de Sociologia, vislumbramos algumas questões abertas e ainda a serem mais bem exploradas: Onde, quando e como foi efetivamente ensinada a Sociologia no Brasil? **Há uma necessidade de buscar fontes, documentos, criar dados primários sobre as práticas de ensino de Sociologia** nas Escolas Normais, nas Escolas Secundárias, no Segundo Grau, entre outros. (SILVA, 2010, p. 22, grifos nossos)

Em resposta a essa crítica, **pesquisas vêm buscando analisar de maneira mais complexa a trajetória da Sociologia na educação básica**. Para isso, quatro aspectos passaram a ser enfatizados por elas: **a diversificação das formas de periodizar essa história, por meio de outros recortes que não apenas o das reformas educacionais**: professores que lecionaram, instituições e programas, manuais didáticos, conteúdos e questões das provas, conforme indicado anteriormente; **o entendimento do contexto social e político** de determinada época; **a identificação dos diferentes grupos sociais, com posições contrárias ou favoráveis à disciplina**, que fizeram parte desse percurso, seus interesses e estratégias de mobilização e ação; **e a compreensão dos distintos sentidos conferidos à Sociologia em cada temporalidade**. (FRAGA, 2020, p. 40, grifos nossos)

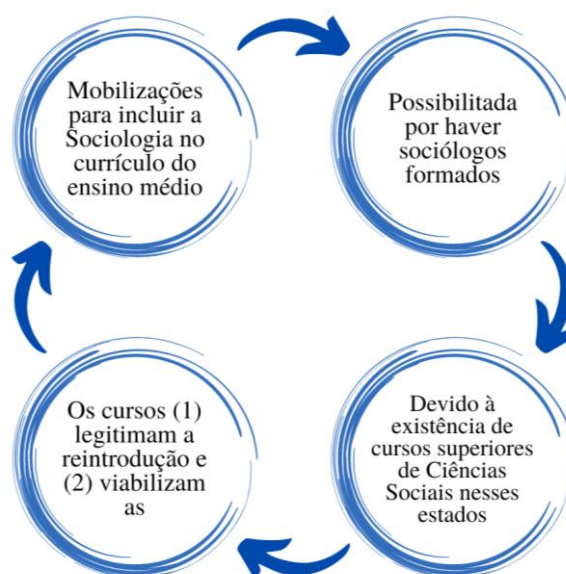
“Ainda que uma categorização histórico-cronológica seja problemática, por seu aspecto reducionista, ela, quase sempre, se apresenta como bastante didática” (BODART; TAVARES, 2020, p. 19). Diante disso, em meio ao cenário de ampliação de diversificação das metodologias para análise da trajetória da Sociologia no currículo do ensino brasileiro, afirmamos que **no período pós-Reforma Capanema a mesma não foi excluída em absoluto, mas passou por uma recontextualização pedagógica, figurando entre outros espaços de ensino mesmo sem obrigatoriedade legal**. Alguns exemplos disso são: i) as disciplinas “sociologia educacional e sociologia geral” como opcionais na escola normal entre os anos de 1946-1971 (CIGALES, 2014 *apud* BODART; CIGALES, 2021); ii) o “Curso de Madureza Ginásial, produzido pela TV Cultura de São Paulo e transmitido entre 1969 e 1970” (FRAGA, 2020, p. 41). Ressaltamos que, apesar do “fim da obrigatoriedade em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, a disciplina perde espaço na educação secundária, mas persiste nos cursos complementares de formação de professores, ganhando cada vez mais a atenção dos educadores no Brasil” (CIGALES; ARRIADA, 2013, p. 98).

Apenas em 1971, por meio da Lei Jarbas Passarinho n. 5.692, a Sociologia voltou a ser apontada como componente curricular nesse nível de ensino, porém como optativa, juntamente com outras dezenas de disciplinas. **Durante o período de 1942 aos anos de 1980** certamente a Sociologia **foi ofertada como componente curricular optativo, estando presente principalmente nos cursos de formação de professores primários**, voltando-se à educação, sob as nomenclaturas de Sociologia da Educação e Sociologia Educacional. (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 221, grifos nossos)

A respeito do terceiro equívoco — súbita reintrodução no currículo escolar em 2008 —, tal retorno ocorreu gradativamente nos estados brasileiros, antes da legislação que a tornou obrigatória a nível nacional. Em estudo sobre esse processo, os pesquisadores

Cristiano das Neves Bodart, Gustavo Cravo de Azevedo e Caio dos Santos Tavares (2020) revelaram que i) o retorno gradativo entre os anos 1984-2001²⁵ esteve relacionado às ii) mobilizações dos mais diversos atores atuantes nas Ciências Sociais, entre os quais: a) associações e sindicatos de sociólogos e de cientistas sociais; b) professores formadores e graduandos/graduados. Dessa maneira, as referidas mobilizações se organizaram a partir da seguinte lógica, representada na Figura 11:

Figura 11 - Lógica dos processos de mobilizações para reintrodução gradativa da Sociologia no currículo do ensino médio dos estados brasileiros.



Fonte: Bodart; Azevedo; Tavares (2020). Elaboração da autora.

Identificamos um impasse no referido processo: para ampliar o número de cursos superiores de Ciências Sociais foi necessário haver cientistas sociais e sociólogos formados, atuantes nas i) entidades profissionais (associações e sindicatos) ou ii) nas universidades, mais especificamente nos cursos supracitados. Contudo, para formar estes cientistas sociais e sociólogos, é necessário a existência de cursos superiores na área. Logo, esse processo ocorreu com maior intensidade no eixo sul-sudeste, principalmente no estado de São Paulo, devido às questões já pontuadas por Neuhold (2017), com ênfase em tanto o primeiro curso de bacharelado (ofertado na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo) como o primeiro de licenciatura (ofertado na Universidade de São Paulo - USP) estarem localizados no estado.

²⁵ No ano de 2001, quando houve a expectativa de retorno da Sociologia ao currículo escolar a nível nacional, porém, vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (ESTADÃO, 2001).

Nesse sentido, há uma relação entre a presença da disciplina no ensino médio brasileiro e a quantidade de cursos da área por estado, evidenciada no Quadro 7:

Quadro 7 - Síntese da reintrodução da Sociologia e número de cursos de Ciências Sociais ou Sociologia por ano, Brasil, 1934-2008, com ênfase no eixo sul (em azul) - sudeste (em amarelo) e nordeste (em lilás).

Estado	Indicação de retorno da disciplina ao currículo		De que maneira esteve presente no currículo	Nº de cursos
	Ano	Documento ou lei		
São Paulo	1984	Resolução nº. 236/83 da SEE/SP	Obrigatória	16
Distrito Federal	1986	Reforma curricular estadual	Obrigatória	2
Pará		Reforma curricular estadual	Obrigatória	2
Acre	1988	Matriz curricular estadual	Obrigatória	0**
Tocantins		Matriz curricular estadual	Não-obrigatória**	0
Paraná	1989	Matriz curricular estadual	Obrigatória	4
Rio de Janeiro		Constituição Estadual	Obrigatória	9
Minas Gerais		Constituição Estadual	Obrigatória	8
Rio Grande do Sul		Constituição Estadual	Obrigatória	6
Mato Grosso	1997	Matriz curricular estadual	Obrigatória	0
Santa Catarina	1998	Art. 41 da lei Complementar n. 170, de 1998	Obrigatória	4
Sergipe		Matriz curricular estadual	Obrigatória	2
Bahia		Matriz curricular estadual	Obrigatória	2
Goiás		Artigo 52 da lei Compl. Estadual n. 26/98	Obrigatória	2
Mato Grosso do Sul	1999	Projeto de reforma do ensino médio estadual	Obrigatória	0
Amazonas	1999*	Informação obtida com professor da UFAM	Obrigatória	4

Rondônia	2000	Resolução Estadual n. 102 de 2000	Obrigatória	0
Pernambuco	2001	Lei 12.142, de 20 de dezembro de 2001	Obrigatória	3
Alagoas		Reforma da Matriz Curricular Estadual	Obrigatória	2
Espírito Santo		Lei estadual n. 6.649 de 2001	Obrigatória	2
Piauí	2002	Lei estadual n. 5.253 de 2002	Obrigatória	2
Amapá		Resolução Estadual nº 83 de 2002	Obrigatória	2
Roraima		Concurso público em 2002	Obrigatória	1
Ceará	2003	Concurso público em 2003	Obrigatória	7
Maranhão	2004	Lei estadual nº 8.150 de 2004	Obrigatória	2
Rio Grande do Norte	2005	Concurso público em 2005	Obrigatória	4
Paraíba	2007	Resolução Estadual nº. 277 de 2007	Obrigatória	3

Fonte: Bodart; Azevedo; Tavares, 2020, p. 229, alterado pela autora para incluir a obrigatoriedade (ou não) da Sociologia no currículo estadual, conforme apontado pelos autores.

Nota dos autores: “(*) Apenas em 2011 foi aprovada Resolução CEE-AM 110/2011 que tornou obrigatório a oferta da Sociologia escolar. Fonte: Elaborado a partir de Azevedo (2014) e e-MEC (2018) e documentos estaduais” (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020, p. 229).

Legenda:

* No estado do Tocantins se tornou obrigatória em 2009, ano de efetivação da lei de reintrodução da Sociologia no currículo do ensino médio a nível nacional.

O Quadro 7 reforça o argumento de que i) as mobilizações dos atores envolvidos nos cursos de Ciências Sociais (professores formadores, graduandos e licenciandos, demais pesquisadores) para a reintrodução da Sociologia no currículo escolar ocorreram bem antes da Lei nº 11.684/08 foram potencializadas pelo número de cursos (de bacharelado e de licenciatura) na área, por estado. Verificar que, antes da referida lei, a região sul já tinha 14 cursos superiores de Ciências Sociais, enquanto a região sudeste tinha 35, **é apresentar uma incoerência para o atraso na implementação dessas licenciaturas no estado do Piauí, delimitação do presente estudo**, posto que o nordeste não ocupava a posição de menor quantidade de cursos de Ciências Sociais durante esse período.

Ainda que a região nordeste esteja em 2º lugar com relação à quantidade de cursos pré-2008 (26), dois pontos devem ser destacados: i) **maior concentração de cursos no eixo**

sul (média de 4,7 cursos por estado) - **sudeste** (média de 8,8 cursos por estado), em direção contrária ao nordeste (média de 2,9 cursos por estado²⁶), e; ii) **a não garantia de que estes cursos também formavam professores com ênfase na qualidade do ensino**, posto que, até o ano de 2001, o modelo formativo na área era o 3+1, promovendo um ensino de caráter bacharelesco e que também compõe a problematização deste estudo.

Nesse contexto, sobre o quarto equívoco — rápida e tardia expansão das licenciaturas em Ciências Sociais devido à reintrodução obrigatória a nível nacional em 2008 —, são necessárias algumas considerações acerca da criação de cursos na área. Dentre os primeiros cursos de Ciências Sociais do país, somente o da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundado em 1933, não formava professores (BODART; TAVARES, 2020). Nesse sentido, destacamos que, no período entre os anos de 1933 e 2001, bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais ou em Sociologia estiveram integrados em um único curso, onde a formação para a docência ocorria no modelo 3+1, ou seja, “em que se deveria formar o bacharel e só depois ‘complementar’ sua formação, para que o mesmo se tornasse um licenciado” (OLIVEIRA, 2013, p. 142) — modelo que até hoje não foi totalmente superado (PEREIRA, 1999, p. 112), talvez por seu fim ter sido recomendado somente em 2001²⁷ (BODART; TAVARES, 2019; BODART; TAVARES, 2020).

Ocorreu, de fato, uma expansão acelerada das licenciaturas após o ano de 2009 (quando se efetivou o retorno obrigatório a nível nacional). Entretanto, esta é explicada não somente pela Lei nº 11.684/08. Verificou-se que, anteriormente, em 1968, ainda no período da suposta exclusão durante o Regime Militar brasileiro, a criação dos cursos de Ciências Sociais seguia uma lógica de atender às demandas do mercado de trabalho, o qual não existia para o licenciado na área naquela época e só teria se tornado explícita a partir de 2008. Nesse contexto, a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio em 2008 teria provocado uma demanda do mercado de trabalho para a nova disciplina no currículo da educação básica, o que reorientaria os cursos de Ciências Sociais, provocando uma “expansão tardia” destes (OLIVEIRA, 2015, p. 39). No entanto, ao considerarmos que a disciplina Sociologia já constava como obrigatória nos currículos de alguns estados brasileiros (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020), tal demanda já existia entre os anos de 2001-2008, ainda que a nível estadual (BODART; TAVARES, 2020).

²⁶ Cálculo realizado a partir da divisão entre: i) número de estados por região, e; ii) número de cursos indicados no quadro.

²⁷ Parecer CNE/CES 492/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

De fato, a Lei nº 11.684/08 incentivou a abertura de novos cursos de Ciências Sociais e de Sociologia; contudo, esse foi somente um dentre os fatores que promoveram tal expansão dos cursos de Ciências Sociais no país:

Tomando, aleatoriamente, como exemplo, os projetos pedagógicos de diferentes cursos de licenciatura em Ciências Sociais (UNESC, 2009; UFRB, 2013; UNIRIO, 2012; UNILAB, 2016; UPE, 2016) ou em Sociologia (UFSM, 2009; UEPB, 2016; UNEMAT, 2016), criados a partir de 2009, notamos que as justificativas para essa criação estão relacionadas a três aspectos. São eles: i) **ampliação da demanda por professores desencadeada pelo retorno da Sociologia no currículo do ensino médio**; ii) **incentivos e/ou propostas do MEC para ampliar os cursos de licenciatura** e; iii) legislação, que indica **que o curso de licenciatura seja autônomo em relação a de bacharelado**. (BODART; TAVARES, 2020, p. 18, grifos nossos)

Em meio aos incentivos governamentais, estiveram programas como: i) Programa Universidade Para Todos (Prouni); ii) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e; iii) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Estes contribuíram para o aumento da oferta de cursos devido ao lucro visado pelas IES privadas (financiadas pelo Prouni e pelo FIES), além da criação de novas universidades públicas por todo o país, a partir do REUNI; lembrando a nítida demanda por novos professores licenciados em Ciências Sociais para atuar na educação básica (BODART; TAVARES, 2020).

Devido à luta pela institucionalização da Sociologia no país na década de 1930 (NEUHOLD, 2017, p. 06), bem como a criação do primeiro curso superior na área, o estado de São Paulo possui a maior quantidade de cursos de formação de professores de Ciências Sociais antes da reintrodução na educação básica (OLIVEIRA, 2015, p. 44). Na região Nordeste, a maioria dos cursos de Ciências Sociais é recente, com catorze cursos criados até 2007 (OLIVEIRA, 2015). Ainda assim, é a 2ª região com mais cursos na área, em sua maioria em IES públicas (OLIVEIRA, 2015). Nesse contexto, ressaltamos que

A ampliação de licenciaturas não é, necessariamente, uma predominância de cursos que se voltam prioritariamente para a formação de professores, haja vista que **o perfil dos docentes universitários dos cursos de Ciências Sociais é resultado do modelo de formação das décadas anteriores**, ou seja, **as licenciaturas em Ciências Sociais ou em Sociologia não são, necessariamente, centradas na formação docente**, muitas vezes não se diferenciando dos cursos de bacharelados em Ciências Sociais. (BODART; TAVARES, 2020, p. 20)

Um exemplo disso são os referidos cursos no estado do Piauí, onde o da Universidade Federal do Piauí - UFPI, com sua primeira oferta de vagas em 1984, já existia antes da reintrodução da Sociologia no currículo da educação básica, na modalidade 3+1 (bacharelado-licenciatura integrados). Seu primeiro curso de licenciatura na área foi criado em 2010

(NASCIMENTO *et. al.*). Na UESPI, o mesmo curso só foi implementado três anos depois, com sua primeira turma ingressante em 2014, cinco anos após a obrigatoriedade da disciplina no currículo (OLIVEIRA, 2015, p. 46). Destacamos que, apesar de muitos estados já terem a sociologia como obrigatória no currículo escolar, desde a criação do curso na UFPI, em 1984, até o ano que se efetivou a lei de reintrodução da Sociologia no ensino médio, em 2009, o Piauí continuou com somente dois cursos na área²⁸ (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020, p. 223). Assim sendo, a nível local (na UESPI-TN), temos uma possível explicação para a problemática do ensino de caráter bacharelesco, mesmo se tratando de uma licenciatura em Ciências Sociais, abordada na presente pesquisa e, especificamente, no tópico “3.2 *Problematização: o caso UESPI/TN*”.

3.2 Problematização: o caso UESPI/TN

Dentre as duas instituições que ofertam o curso de maneira presencial no estado do Piauí, a licenciatura plena em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) é a mais recente²⁹. Com sede em Teresina, capital do Estado, a UESPI foi constituída como Universidade em 1983, e, no ano seguinte, foi autorizado a funcionar seu Centro de Ensino Superior. Em 1986, realizou-se primeiro vestibular da UESPI, com os cursos de (1) Pedagogia/Magistério; (2) Ciências Biológicas; (3) Matemática; (4) Letras/Português; e (5) bacharelado em Administração, sendo 4 primeiros voltados à formação de professores (UESPI, 2017, p. 7). Ao considerar que a outra instituição a ofertar o curso no Estado (a Universidade Federal do Piauí - UFPI) iniciou as atividades do mesmo em 1984³⁰, 2 anos antes do primeiro processo seletivo geral na UESPI, enquanto a licenciatura, em curso específico, iniciou-se no ano de 2010 (NASCIMENTO *et. al.*), 4 anos antes da 1ª turma de Ciências Sociais na UESPI, nota-se um grande distanciamento temporal entre o desenvolvimento do curso de Ciências Sociais no geral (bacharelado e licenciatura) nas esferas estadual e federal, e também quanto às licenciaturas nessa área do conhecimento (ainda que seja uma distância consideravelmente menor).

²⁸ Vide evolução da criação de cursos de Ciências Sociais no estado do Piauí no período compreendido pela “Tabela 1 - Número de cursos de Ciências Sociais ou Sociologia por estado da federação, Brasil, 1983-2017”, presente no estudo “Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008)” (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020).

²⁹ O curso de Ciências Sociais na UESPI foi criado apenas em 2013 (UESPI, 2017, p. 9), enquanto na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1987 - Resolução nº 01 de 29/11/1987 o CONSUN/UFPI (NASCIMENTO *et. al.*, p. 19).

³⁰ O primeiro vestibular para o curso de Ciências Sociais da UFPI ocorreu em 1984, quando este agregava licenciatura como uma breve extensão do bacharelado no mesmo Projeto Pedagógico.

Criado em 2013, oferta vagas nos *campi* das cidades Parnaíba³¹ e Teresina, dentre os quais optou-se por investigar o curso em Teresina devido à maior proximidade geográfica e pessoal, posto que foi o *campus* em que sou formada, e devido a ser um dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais mais recentes do país, ainda em busca de sua consolidação. Este obteve a prorrogação de seu reconhecimento em 2017³², e atualmente localiza-se no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UESPI – Campus Poeta Torquato Neto, bairro Pirajá, zona Norte da capital. Além da licenciatura em Ciências Sociais, o CCHL da UESPI é composto pelos cursos de licenciatura em (1) Letras Português³³; (2) Letras Inglês³⁴; (3) Letras Espanhol³⁵; (4) História³⁶; e (5) Geografia³⁷, todos autorizados há – no mínimo – 15 anos antes da licenciatura em Ciências Sociais³⁸.

Com o objetivo de “formar educadores capazes de posicionar-se criticamente frente às [...] Ciências Sociais, demonstrando competência para produzir novos saberes sobre a realidade social e provocar transformações nos espaços sociais”, o curso agrega 16 professores em seu corpo docente, dentre eles 7 doutores e 9 mestres, onde apenas 5 compõem seu núcleo estruturante³⁹. Sua matriz curricular está disposta por (1) disciplinas teóricas e (2) didático-pedagógicas, conforme Quadro 8:

³¹ A CEPEX autorizou a criação dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia no Campus Alexandre Alves Oliveira, localizado em Parnaíba e a ser iniciado no período 2014.1 (PHILLIPE, 2013).

³² Ato de prorrogação do reconhecimento do Curso Decreto Estadual nº 17.104 de 17 de abril de 2017 (UESPI, 2017, p. 7).

³³ Autorização: Decreto Federal nº 91.851 de 30/10/1985. Ato de prorrogação do reconhecimento Decreto Estadual nº. 15.530 de 11/02/2014 (UESPI, 2017, p. 9).

³⁴ Autorização Decreto Federal nº 91.851 de 30/10/1985. Ato de prorrogação reconhecimento Decreto Estadual 15.530 de nº. 11/02/2014 (UESPI, 2017, p. 9).

³⁵ Resolução CONSUN nº 01/1998 de 21/08/1998. Portaria ministerial nº 11.626 28/01/2005. Ato de prorrogação do reconhecimento Decreto Estadual nº. 15.530 de 11/02/2014 (UESPI, 2017, p. 9).

³⁶ Autorização Decreto Federal de 27/03/1993. Ato de prorrogação do reconhecimento Decreto Estadual nº. 15.530 de 11/02/2014 (UESPI, 2017, p. 9).

³⁷ Autorização Decreto Federal de 27/03/1993. Ato de prorrogação do reconhecimento Decreto Estadual nº. 15.530 de 11/02/2014 (UESPI, 2017, p. 9).

³⁸ Tomou-se como referência o curso de licenciatura mais recente dentre os citados (Letras Espanhol). Vale ressaltar que todos obtiveram prorrogação do reconhecimento através do Decreto Estadual nº. 15.530 de 11/02/2014, um ano após a criação do curso de Ciências Sociais. Ou seja, enquanto este adentrava a sua segunda turma de graduação, os demais foram novamente reconhecidos, aumentando ainda mais a distância entre as licenciaturas da UESPI no que se refere à consolidação das mesmas.

³⁹ Dados do mês de julho de 2020, conforme o site do referido curso.

Quadro 8 - Disciplinas do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto de acordo com seus eixos temáticos.

Disciplinas do curso de Ciências Sociais da UESPI – Campus Poeta Torquato Neto					
Teóricas			Pedagógicas		
Específicas das Ciências Sociais	Pesquisa	Educação	Educação em geral	Educação básica	Sociologia
22	5	4	3	3	1
TOTAL			TOTAL		
31			6		

Fonte: UESPI (2017). Elaboração da autora, 2022.

Nota-se um desequilíbrio entre a formação teórico-metodológica específica e formação didático-pedagógica nas Ciências Sociais da UESPI, previstas no currículo do curso. Com 5 vezes mais disciplinas teóricas, as dificuldades observadas⁴⁰ durante os estágios supervisionados podem estender-se ao âmbito do Residência Pedagógica⁴¹, visto que são os únicos momentos de contato dos licenciandos com o universo escolar.

Se por um lado, tal experiência nos estágios supervisionados e nos programas de iniciação à docência — ou seja, o caráter didático-pedagógico da formação inicial — tem lugar privilegiado nas pesquisas encontradas, por outro, isso não garante a predominância de disciplinas voltadas para este âmbito no currículo (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). Logo, os licenciandos utilizam em maior ou menor intensidade estratégias para i) responder criativamente às situações-problema que possam surgir nos âmbitos organizativo (referente à organização específica das instituições - universitária/escolar) e didático (voltado ao âmbito da prática imediata em sala de aula) (GIMENO SACRISTÁN, 1999), a partir da ii) “negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais”, além da iii) “deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso”, pautadas nos iv) valores educativos assumidos pelos licenciandos (CONTRERAS, 2012, p. 211), o que configura o

⁴⁰ Observações contidas na pesquisa preliminar realizada na monografia da graduação.

⁴¹ “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.” (CAPES, 2018).

exercício de autonomia intelectual (busca de outras fontes de conhecimento para além das que lhes são apresentadas e se enxergar/atuar como produtores desses saberes) e pedagógica (verificar o que funciona melhor em cada contexto didático, mesmo sem auxílio docente, principalmente durante os estágios supervisionados) no modelo do profissional reflexivo.

Vale ressaltar que a **autonomia** de professores de Ciências Sociais surge como desejável — não necessariamente presente na realidade do trabalho docente, mas sempre necessária — e integrante da mesma profissionalidade em outros trabalhos, ainda que não devidamente aprofundada, conforme citado anteriormente.

Fenômenos correlatos no âmbito acadêmico — como pouco espaço para participar da tomada de decisões no curso, reclamações sobre o corpo docente, poucas oportunidades para diálogo com a comunidade em atividades de extensão, dentre outros — apontam para a construção de identidades preocupadas com o caráter pedagógico do ensino, ainda que critiquem esse aspecto em sua formação inicial, no curso. Atesta-se a necessária busca por estratégias que permitam aos licenciandos superar o estado de submissão às exigências e condições educativas que lhes foram impostas, pois não dominam o processo de construção de conhecimento nem “o produto de seu trabalho por estarem excluídos das grandes decisões e, portanto, do sentido de sua própria atividade” (VASCONCELLOS, 2014, p. 12).

Devido ao caráter crítico-reflexivo intrínseco a essa área do conhecimento, espera-se que o futuro professor de Ciências Sociais deve aliar competência teórica à promoção de situações em que o educando seja capaz de estruturar, analisar e expressar suas ideias, acertos e erros (LIBÂNEO, 2012, p. 84). Reivindica-se um docente apto a construir espaços de ensino-aprendizagem significativos e readaptar-se conforme as diferentes realidades estudantis. A contradição se faz presente ao passo em que existem poucas características no cotidiano do curso que propiciariam aos licenciandos tais ferramentas indissociáveis à ação pedagógica.

Desse modo, entende-se a relevância dos posicionamentos dos licenciandos por trazerem aspectos específicos em suas falas — conhecimentos teóricos, o agir discente/docente, pertencimento a uma coletividade e sua identidade profissional — acessíveis somente a quem está na fase final da formação docente. A análise de tais singularidades permitirá o entendimento acerca dos reais impactos que as condições oferecidas na licenciatura em Ciências Sociais desempenham para o exercício da autonomia intelectual e pedagógica por parte dos licenciandos.

A princípio, busca-se distinguir dois tipos de licenciandos. Primeiro, aqueles que enxergam sua profissionalidade de maneira mais técnica, onde determinadas situações-

problema serão resolvidas com métodos pré-definidos e selecionados dentre um amplo aporte de possíveis soluções a diferentes dificuldades. Segundo, os que consideram que o ser educador diz respeito a um ação sensível e crítica, onde imprevistos ultrapassam o âmbito do problema-solução e atingem a consciência reflexiva sobre os fins e significados que envolvem a sua ação autônoma (CONTRERAS, 2011, p. 124).

Dessa forma, tem-se como hipótese que os licenciandos que se utilizam de estratégias para obterem maior autonomia o fazem de maneira não espontaneísta, mas porque estiveram em contato com algumas dessas práticas crítico-reflexivas ao longo de sua formação inicial nas Ciências Sociais — seja entre licenciandos, seja entre professores formadores, preceptores nas escolas, eventos científicos, em redes sociais e/ou demais influências. Por acessarem diferentes oportunidades durante sua trajetória no curso, demonstram concepções diversas sobre suas responsabilidades educativas, tal como a ausência ou necessidade de constante reformulação de suas práticas e também das implicações da autonomia para o trabalho docente em si. Logo, como existem oportunidades escassas para se relacionarem com demais agentes dotados de autonomia, tais licenciandos — considerados indivíduos críticos — projetam-se para a ação autônoma em iniciativas próprias e extracurriculares, produto de suas aspirações educativas.

Assim, foi possível problematizar a relação entre licenciandos que exercem diferentes níveis ou tipos de autonomia e adentrar as complexidades que envolvem a formação docente em Ciências Sociais na UESPI/TN, suas relações, conflitos, necessidades, expectativas, frustrações, além de perceber em que medida tais fatores afetam as ações individuais circunscritas nesse espaço.

Para tanto, os pressupostos iniciais foram analisados sistematicamente no decorrer da pesquisa, a fim de serem reforçados ou refutados conforme sua validade empírica, no qual o fenômeno analisado não será reduzido ou restringido ao repertório teórico-metodológico deste estudo. A elaboração dos objetivos e das categorias teóricas elencadas, aliada à hipótese, possui o intuito de responder às questões iniciais da pesquisa e podem ser modificadas de acordo com o surgimento de novas informações e percepções obtidas na pesquisa de campo. Tais desdobramentos trarão inovações ao estudo, que se reverterão em importantes contribuições teórico-práticas.

4 OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA DOCENTE

4.1 Modelos de professores: delimitando as exigências da prática docente

Para delimitar as bases da construção de autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto recorreremos aos modelos formativos para a formação de professores evidenciados pelo pesquisador em educação José Contreras (2012). A princípio, em sua obra “A autonomia de professores”, Contreras analisou as 3 áreas necessárias à compreensão da autonomia docente: i) o profissionalismo no ensino; ii) modelos formativos de professores; iii) a autonomia e seu contexto. Por tratar de uma pesquisa sobre a formação inicial de professores, definimos as categorias teóricas que fundamentam o presente trabalho com ênfase nos 3 modelos de professor descritos pelo autor: “o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico” (CONTRERAS, 2012, p. 100), aliado ao contexto da profissão docente. Dessa forma, optamos pelas categorias de **Profissionalidade docente**, **Reflexividade** e **Autonomia**, as quais abrangem o processo analisado neste estudo (Autonomia pedagógica na constituição da profissionalidade docente).

A princípio, o autor analisa as dimensões que constituem a profissionalidade docente, delimitando 3 dimensões — i) obrigação moral; ii) compromisso com a comunidade; iii) competência profissional — que diferenciam-se conforme o modelo de professor a que se referem, retratadas no tópico “**Profissionalidade: o que é específico da profissão docente?**”. A contextualização dos processos de profissionalização realizada pelo educador José Gimeno Sacristán (1999) e pela pesquisadora Maria do Céu Neves Roldão (2005) contribuíram para definir os âmbitos de atuação docente e suas especificidades como profissão. Posteriormente, suas contribuições nos possibilitaram explicar o porquê da preferência pelo termo profissionalidade como qualidade da prática educativa e não somente como reivindicação trabalhista, em um diálogo com as duas perspectivas do conceito.

Adentrando os modelos de professores, o primeiro — *especialista técnico* ou *racionalidade técnica* — se caracteriza pela resolução de problemas no âmbito educativo a partir de “conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p. 101). É um aporte adquirido durante a formação (inicial, principalmente) do professor, quando este entra em contato com o universo científico durante a licenciatura. A universidade, por sua vez, disponibiliza as ferramentas necessárias para “análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução” (CONTRERAS, 2012, p. 101). Assim, espera-se que ao finalizar sua formação inicial o docente — a partir desses

conhecimentos — esteja apto a prever, identificar, avaliar e resolver determinadas situações-problema nos seus âmbitos de atuação profissional, seja dentro de sala de aula, seja em outros momentos educativos. Contudo, trata-se de um controle ilusório, posto que há uma infinidade de contextos que esse conhecimento não prevê (CONTRERAS, 2012, p. 117; GIDDENS, 1991, p. 40), como será tratado no tópico sobre **Reflexividade**.

O segundo modelo — *profissional reflexivo* — corresponde às situações em que o professor se depara com problemas que não podem ser resolvidos a partir de suas habilidades técnicas (como aconteceria no profissional técnico) (CONTRERAS, 2012, p. 118-119). Tais momentos de incerteza envolvem, inclusive, conflitos de valores entre os atores do âmbito educacional e exigem uma *reflexão-na-ação* (como será abordado no tópico sobre Reflexividade). Ao encontrar situações inesperadas no contexto de seu trabalho, tal sistematização do pensamento sobre a prática e sobre as interações ocorridas durante o ensino possibilita que o professor abandone a ação mecânica. Através da identificação, análise, teste e avaliação, o conhecimento tácito (intuitivo, adquirido no cotidiano) é organizado e convida o professor a tornar-se investigador do próprio trabalho docente. Assim, o modelo do profissional reflexivo contempla os seguintes pontos:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e o valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização onde práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e consequências.
- 3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.
- 4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino; ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (CONTRERAS, 2012, p. 151)

O terceiro modelo — *intelectual crítico* — baseia-se na perspectiva de Henry Giroux, para quem o trabalho docente não se resume à aplicação de técnicas, mas deve conduzir à libertação dos indivíduos das condições institucionais e sociais que os oprimem. Para tanto, os professores devem “desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (GIROUX, 1990, P. 383 apud CONTRERAS, 2012, p. 174). Diferente da concepção do profissional reflexivo,

requer uma reflexão crítica que ultrapasse os limites situacionais e atinja novas formas de reconstrução das condições educacionais vivenciadas (CONTRERAS, 2012, p. 183).

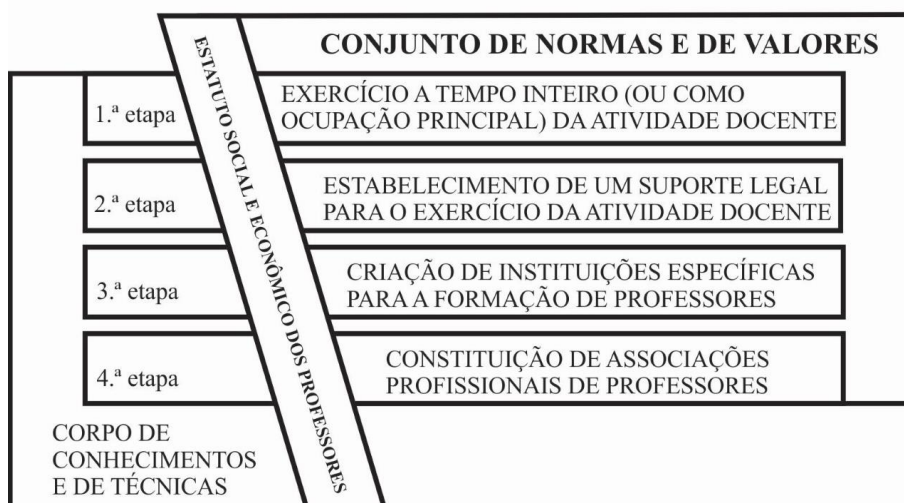
4.2 Profissionalidade: o que é específico da formação docente?

Para compreender o conceito de profissionalidade precisamos retornar à construção do trabalho docente como profissão. Dessa forma, ao analisar o contexto histórico de tal construção na realidade portuguesa, o pesquisador em educação António Nóvoa evidenciou que este processo iniciou-se em ações educativas não especializadas⁴² e, somente “ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos [...] foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 15-16, grifos do autor). Contudo, critica que ambos os esforços para modelar a profissão docente estavam além da realidade imediata dos professores, sendo previamente determinados por atores externos — “teóricos e especialistas vários” (NÓVOA, 1999, p. 16) — retirando-lhes o poder de decisão sobre seu trabalho docente, bem como um reforço de valores religiosos e não de um saber específico propriamente dito “laboratórios de valores comuns” (NÓVOA, 1999, p. 16). Ou seja, eram os primeiros passos para constituir o trabalho docente como profissão, mas de maneira mais subjetiva (a depender da **moral individual** de cada professor) e não de um corpo coletivo profissional (uma **classe** de professores).

Ao final do século XVIII, quando o trabalho docente alcança o estatuto de profissão devido à obrigatoriedade de licença ou autorização para lecionar (NÓVOA, 1999, p. 16-19), delimitam-se “corpo de conhecimentos e de técnicas”, bem como “conjuntos de normas e de valores” que propõem algumas especificidades para exercer o trabalho docente:

⁴² Ou seja, como uma segunda opção de atividade àqueles que a realizavam, sem depender de alguma formação específica para tal.

Figura 12 - Modelo de análise do processo de profissionalização do professorado.



Fonte: Nóvoa (1999, p. 20).

O Modelo de análise (Figura 12) demarca aspectos necessários à institucionalização da profissão docente, ou seja, seus descritores. Nesse sentido, reforça-se a superação das características mais subjetivas (e de caráter moral-religioso, conforme citadas anteriormente) para construção do estatuto profissional docente baseado em maior objetividade. Ou seja: para exercer o trabalho docente, os professores devem ter um novo “*corpo de conhecimentos e de técnicas*” e “*normas e valores*” gerais, referentes ao processo histórico e corpo coletivo docente (“*instituições específicas para a formação de professores*” e “*associações profissionais de professores*”), além de outras especificidades que legitimam a profissão docente (“*suporte legal para o exercício da actividade docente*”) e lhes conferem certo prestígio (“*estatuto social económico dos professores*”).

Nesse sentido encontra a definição de profissionalidade trabalhada por José Gimeno Sacristán (1999, p. 65): “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa, por sua vez, está presente na pesquisa sobre os estudos de formação de professores, realizada por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Vera Maria Nigra de Souza Placco. Ao analisar os processos de constituição da profissionalidade docente com base em aspectos psicossociais⁴³, as autoras reafirmaram o que diz Gimeno Sacristán e expandiram para outros atores do âmbito educacional ao apontar que

⁴³ Abordagem justificada porque os “estudos sobre a formação de professores, diretores, coordenadores ocorrem em um espaço de intersubjetividades, em que se podem presenciar confrontos e convergências de **universos**, de **ideologias**, **crenças** e **representações** que são construídas, desconstruídas e reconstruídas, e que interferem no

Pensar em profissionalidade significa buscar aquilo que é específico da profissão, ou seja, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, o diretor, o coordenador. [...] A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada deve ser conquistada. (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p. 341)

Assim, diz respeito ao que constitui a identidade profissional, tanto na prática voltada ao trabalho como em sua trajetória de vida e meio sociocultural, pois abrange “as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595). Além disso, ao passo em que o processo de profissionalização docente “requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595), esta constitui-se como uma conquista política pois é associada à sua institucionalização (Figura 12). Dessa forma, é necessário apreender o contexto de construção dessa profissionalidade; ou seja: de que maneira os licenciandos em Ciências Sociais observam as práticas dos professores formadores e assimilam para si ou reivindicam outras práticas.

Para tanto, é essencial “alargar o conceito de *prática*” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 68), de modo a abranger outras dimensões além do interior da sala de aula:

- a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares (**universitárias**) institucionais, entre as quais podemos distinguir:
 - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar (**universitário**), configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
 - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas (**licenciaturas**);
 - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 69) - grifos nossos.

Desse modo, percebe-se que existem práticas de carácter: i) institucional; ii) organizativo; iii) didático. Consequentemente, ao objetivarmos que o trabalho docente perpassa pelos diversos âmbitos citados, necessitamos que sua formação possua tais características. Assim, Gimeno Sacristán propõe que a formação de professores contemple essas três dimensões.

processo de formação” (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p. 342, grifos nossos). As intersubjetividades grifadas são o que as autoras consideraram como aspectos psicossociais.

Quadro 9 - Exemplos de práticas institucionais, organizativas e didáticas entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.

Tipos de práticas	Exemplos relatados por licenciandos
Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a estrutura do curso de licenciatura em Ciências Sociais e seu papel como licenciando e futuro professor de Sociologia; ● Perceber a estrutura do ensino médio e a escola pública, bem como limitações e possibilidades de atuação nele.
Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> ● Não foram relatadas práticas de caráter organizativo relacionadas ao funcionamento escolar/acadêmico, mas a observação participante realizada durante o Estágio Supervisionado I (Observação), II (em Docência, período de realização do estudo) e minha própria vivência durante a graduação evidenciaram algumas como: i) participar nas tomadas de decisões nas reuniões de professores nas escolas e de colegiado no curso de Ciências Sociais; ii) planejar e organizar eventos acadêmicos do referido curso, bem como na escola; iii) a formação de professores da SEDUC-PI⁴⁴ (à qual os licenciandos do PIBID - Sociologia tiveram acesso em 2020).
Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ● O que ensinar (conteúdos programáticos); ● Selecionar assuntos interessantes para captar a atenção dos alunos; ● Planejamento de recursos didáticos instigantes relacionados aos temas das aulas; ● Como ensinar (metodologias de ensino); ● Controle da sala de aula; ● Estar atento a alunos com dificuldades de aprendizagem; ● Ritmo adequado para o ensino-aprendizagem; ● Seminários/trabalhos em grupo; ● Como ensinar as teorias clássicas da Sociologia; ● Como apresentar aos alunos do ensino médio novas percepções de sua realidade social através do conteúdo sociológico; ● Recursos didáticos (vídeo aula, músicas, outros livros didáticos, internet).

Fonte: Oliveira; Sousa (2020, p.126-139). Elaboração da autora.

Assim, a fim de compreender de que forma se dá essa construção da profissionalidade dos licenciandos em Ciências Sociais, é imprescindível alargar também a forma de como enxergamos a própria profissionalidade docente. Agora, essa profissionalidade não é apenas

⁴⁴ O Ciclo de Formação de Professores promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI) refere-se ao período de formação continuada de professores da educação básica pública. A iniciativa pretende definir os itinerários formativos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os diversos níveis de ensino, além de compartilhar com os docentes os conhecimentos curriculares necessários para a aplicação daqueles. Seu público alvo é composto por “coordenadores e articuladores municipais, coordenadores regionais, professores e coordenadores pedagógicos” (ROCHA, 2020). Também conhecido como Novo Ensino Médio, a nova BNCC permite que os estudantes cumpram uma “formação geral” (comum a todos) de 1.800 horas e uma ‘parte flexível’ de 1.200 horas, correspondente aos itinerários formativos. Essa parte flexível é de escolha dos estudantes, conforme a oferta de sua rede” (ROCHA, 2020), com seu foco em determinadas áreas do conhecimento e formações técnico-profissionais. <https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Novo-Curriculo-do-PI-segue-em-construcao-e-formacao-virtual/8044/>

sobre como receberá ou repassará conteúdos aos alunos ou qual é a sua concepção de educação, mas atinge a necessária intervenção do profissional nos mais diversos momentos:

É preciso **ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente**, isto é, o âmbito dos **temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir**. O conceito de irresponsabilidade docente poderia configurar uma espécie de justificação da acção individual dos professores, subvalorizando a importância do colectivo profissional na determinação das regras de funcionamento das organizações escolares. **O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional**. A definição dos campos da acção do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente. **A imagem libertadora do professor investigador deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à actividade pedagógica em sala de aula**. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 75, grifos nossos)

Essa ideia de “*professor investigador*” encontra a perspectiva defendida por Lawrence Stenhouse, que compreende a profissão docente como uma arte a ser aperfeiçoada através da investigação das “situações de ensino” (STENHOUSE, 1985, p. 48-49 apud CONTRERAS, 2011, p. 84). O autor afirma que essas dependem também da forma como é construído o currículo, ou seja, abrange intenções e objetivos do ensino. Assim, o professor não é um profissional técnico que dispõe de um repertório de soluções para situações-problema no ambiente educacional, mas necessita de uma qualificação eficiente⁴⁵ para reconhecer e produzir novas formas de agir diante da não “uniformização dos processos educativos” (STENHOUSE, 1985, p. 48-49 apud CONTRERAS, 2011, p. 84). Logo, o “*professor investigador*” seria o profissional que possui acesso e/ou o reivindica para si a fim de expandir suas práticas para além da sala de aula (institucionais e organizativas), e também com o poder de tomar decisões relacionadas à construção do currículo, perspectiva defendida por John Elliot

[...] que foi discípulo de Stenhouse enfatiza, ainda, que, segundo Stenhouse, não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento de professores. O currículo é meio de desenvolvimento profissional na medida em que pode ser recriado pelos professores mediante o confronto com as questões comuns à sala de aula. (CRUZ, 2007, p. 196)

Em pesquisa sobre o conceito de profissionalidade e suas singularidades quando aplicado ao trabalho docente, a pesquisadora Maria do Céu Neves Roldão a definiu como “aquele conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de muitos outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Nesse sentido, delimitou quatro descritores principais para reconhecê-la:

⁴⁵ A ser proporcionada por sua formação inicial e continuada.

Figura 13 - Descritores da profissionalidade docente.



Fonte: Roldão (2005, p. 109). Elaboração da autora.

O descritor 1 (“*especificidade da função*”) diz respeito ao seu conceito de profissionalidade explicitado anteriormente. Aqui, a autora afirma que o professor

é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele - e não outros - a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (ROLDÃO, 2005, p. 117)

Ou seja, ao afirmar que somente o professor está apto a mediar tais conhecimentos, este teria sua profissionalidade reafirmada devido à especificidade da utilidade social que o diferencia de outras profissões. Significa construir, ao longo de sua formação, um repertório de conteúdos teóricos, didáticos e investigativos que, mesmo outros indivíduos com acesso aos conteúdos teóricos se dispondo a ensinar, não concretizariam um ensino-aprendizagem eficiente.

O descritor 2 (“*saber específico*”) compreende aqueles conhecimentos adquiridos durante o processo formativo (inicial e continuado) e imprescindíveis ao trabalho docente, sem os quais os professores teriam maior dificuldade para exercerem sua função, ou até mesmo estariam impossibilitados para tal⁴⁶. Nesse sentido, o pesquisador em educação Maurice Tardif

⁴⁶ Esse descritor se relaciona com a concepção de desenvolvimento profissional trabalhada por Betania Leite Ramalho, Isauro Betrán Nuñez e Clermont Gauthier, para quem a profissionalidade corresponde ao “processo

(2010) aponta 5 tipos de saberes docentes: i) saberes das ciências da formação profissional (das ciências da educação); ii) pedagógicos (das ideologias da educação); iii) disciplinares; iv) curriculares; v) experienciais.

Os **saberes da formação profissional** seriam os conhecimentos adquiridos pelos licenciandos durante sua formação inicial (TARDIF, 2010), ou seja, no curso de Ciências Sociais da UESPI/TN. Tais saberes referem-se ao aprendizado sobre produção e aplicação do conhecimento, em uma lógica de transformar o ensino e as práticas educativas em objeto de conhecimento/pesquisa e analisá-los pela ótica científica das ciências da educação, tal como proposto no 1º documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001):

Para **superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo** os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos **fazer permanentemente a transposição didática**, isto é, a **transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino**. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando **superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas** por área de conhecimento. (BRASIL, 2001 - grifos nossos)

A necessária integração entre saberes decorrentes da experiência prática (tácitos) e saberes científicos (escolares/acadêmicos) devem permear a formação inicial de professores para superar o distanciamento entre quem produz conhecimento (pesquisadores/especialistas) e quem aplica (professores da educação básica)⁴⁷. Assim, melhoraria a qualidade do ensino consideravelmente (devido às pesquisas) e propiciaria novos avanços no campo científico.

Nessa perspectiva de produção de conhecimento para aplicação na prática profissional docente, os dois tipos de saberes (tácitos e acadêmicos) estão intrinsecamente ligados aos saberes pedagógicos, os quais se referem às doutrinas sobre educação oriundas de reflexões sobre tudo o que envolve o ensino e orienta a atividade educativa. Estes são incorporados “à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2010, p. 37). São os modelos educacionais definidos a nível institucional e seguidos pela organização

por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência [“**saberes específicos**”] e constrói as competências profissionais [“**práticas institucionais, organizativas e didáticas**”] (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595, colchetes nossos).

⁴⁷ Exposto, posteriormente, na Figura 14: Pirâmide de produção e de aplicação do conhecimento científico.

específica das escolas, em maior ou menor grau conforme os programas escolares repassados aos professores. Exemplificando a partir do contexto da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN, seriam as exigências delineadas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, como o perfil do egresso (suas competências e habilidades), estrutura e conteúdos curriculares (pois as Diretrizes Curriculares Nacionais não delimitam quais disciplinas ou conteúdos específicos devem constar na matriz do curso), dentre outros.

Já os **saberes disciplinares** referem-se ao conjunto teórico-metodológico de cada área do conhecimento (TARDIF, 2010), no caso do presente estudo, conteúdos das Ciências Sociais. Na licenciatura em Ciências Sociais isso é perceptível em relatos do Estágio Supervisionado II (em Docência): licenciandos que estagiaram em escolas nas quais o professor efetivo é formado em outra área do conhecimento que não as Ciências Sociais encontram menores contribuições à sua atuação docente do que aqueles que foram orientados por professores formados na área. Os motivos para tal⁴⁸ corroboram os resultados encontrados por Cristiano das Neves Bodart (2017) ao analisar as dificuldades dos professores de Sociologia alagoanos, que, no geral, estão entre os quatro eixos pontuados pelo pesquisador, apresentados no Quadro 10:

Quadro 10 - Dificuldades dos professores alagoanos na prática do ensino de Sociologia.

Deficiências formativas	Falta de tradição da disciplina	Incipiente produção de recursos didáticos	Condições estruturais e cotidianas do trabalho docente
<p>i) A maioria dos professores é formada e com especialização em Educação/Pedagogia;</p> <p>ii) Dificuldade em ensinar teorias tipicamente sociológicas (pode recair em explicações de senso comum);</p> <p>iii) Não identificação de potenciais recursos didáticos.</p>	<p>iv) Desestímulo ao desenvolvimento dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais devido à quase ausência da Sociologia no currículo escolar.</p>	<p>v) Pouca produção de material didático devido ao não reconhecimento do Ensino de Sociologia como subcampo de pesquisa;</p> <p>vi) Poucos recursos didáticos disponíveis, e a maioria subutilizada.</p>	<p>vii) Carga horária reduzida;</p> <p>viii) Muitos alunos por turma;</p> <p>ix) Muitas turmas por professor;</p> <p>x) Menor tempo para planejamento de aulas;</p> <p>xi) Professores lecionam mais de uma disciplina;</p> <p>xii) Alta rotatividade (contratações temporárias).</p>

Fonte: Bodart (2017, p. 471-485). Elaboração da autora.

⁴⁸ Afirmação baseada nos resultados da pesquisa preliminar realizada na graduação - a mesma que produziu os resultados do “Quadro 9 - Exemplos de práticas institucionais, organizativas e didáticas entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN” (OLIVEIRA e SOUSA, 2020).

Por um lado, o Quadro 10 evidencia que a maioria das dificuldades se relaciona com os **saberes específicos** da área das Ciências Sociais (itens *i, ii, iii, vi*). Também se observa que algumas ações que se esperam do professor de Sociologia são afetadas pela “*falta de tradição da disciplina*”, “*deficiências formativas*” dos professores e “*incipiente produção de recursos didáticos*”. Ainda que não sejam inacessíveis aos formados em outras áreas, exigiriam maior esforço em pesquisa e em ensino para aprimorar sua formação. Por outro lado, os relatos de professores alagoanos (BODART, 2017) evidenciam uma predominância do uso de outros tipos de saberes nesse contexto de dificuldades no ensino de Sociologia: os saberes curriculares e experienciais.

Os **saberes curriculares** referem-se aos programas escolares, ou seja, aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2010, p. 38) que os professores devem aprender e exercitar no trabalho educativo. Estes diferenciam-se dos **saberes específicos** por corresponderem ao campo da educação em geral, ao que e como ensinar nos diversos níveis e séries do ensino. Desse modo, as dificuldades com a pouca quantidade de recursos didáticos disponíveis ou sua subutilização (item *vi* do Quadro 10) e o menor tempo para planejamento das aulas (item *x*) relacionam-se com os **saberes curriculares** por exigirem conhecimentos prévios sobre o ato de ensinar, na busca por que tipo de materiais (músicas, filmes, jogos, fotografias) utilizar em sala de aula, reconhecendo seu potencial nesse processo, com seu planejamento alinhado aos objetivos e métodos exigidos por cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, tem-se os **saberes experienciais**, que são construídos durante as práticas docentes em sua completude (institucional, organizativa e didática). São saberes “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, [...] brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2010, p. 38-39). Nesse sentido, as dificuldades relacionadas às condições estruturais do trabalho docente (itens *vii, viii, x, xi, xii* do Quadro 10) voltam-se a esses saberes por corresponderem ao seu cotidiano, vivenciado diariamente em sua atuação profissional e que constituem seu saber-fazer. Logo, o professor pode lidar com tais problemáticas a partir de seu repertório de situações e como agiu em cada uma delas, avaliando o que funcionou ou não e como melhorar seus resultados em experiências futuras.

Infelizmente, o descritor 3 (“*poder de decisão*”), retratado na coluna de “*condições estruturais e cotidianas do trabalho docente*” em Sociologia, desestimula a busca dos professores de Sociologia da educação básica (formados em outras áreas) por conhecimentos das Ciências Sociais devido à disciplina ser considerada complementar, e não sua atividade

principal⁴⁹ (NÓVOA, 1999, p. 20). Isso dificulta a constituição de uma identidade específica de professor de Sociologia (BODART, 2017, p. 475), e reduz a atuação docente ao espaço imediato da sala de aula. Assim, retira o docente das tomadas de decisões, o que diverge do conceito de prática⁵⁰ de Gimeno Sacristán (1999, p. 68).

O descritor 4 (“*pertença a um corpo coletivo*”) abrange um conjunto de profissionais que “reconhece-se como uma *comunidade* que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu *saber*, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção” (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora). A nível local, o corpo docente do curso de Ciências Sociais da UESPI - Torquato Neto possui um capital próprio, produzido e reconhecido pelos seus pares⁵¹ e que legitimam seu trabalho docente. No âmbito do prestígio e exclusividade do seu saber, tem-se resquícios de quando “as Universidades se instituía[m] como os quase únicos centros de produção e divulgação do conhecimento” (ROLDÃO, 2005, p. 120). Desse modo, há uma sacralização dos saberes do ensino superior, dentre os quais, os professores universitários como mediadores do conhecimento possuem maior liberdade de decisão e menor intervenção dos demais colegas de trabalho em suas atividades (ROLDÃO, 2005, p. 120).

Mesmo com tamanha liberdade de atuação a nível didático (em sala de aula), o colegiado do curso⁵² denota a necessidade da aprovação de seus pares para diversas decisões, organizadas em três categorias:

⁴⁹ Etapa 1 da Figura 12 - Modelo de análise do processo de profissionalização do professorado - Categoria Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente, “[...] não a encarando como uma actividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional” (NÓVOA, 1999, p. 20).

⁵⁰ Institucionais, organizativas e didáticas.

⁵¹ Especialistas qualificados na mesma área do conhecimento. Nesse caso, a área das Ciências Sociais.

⁵² Composto pelo "I – Coordenador de Curso; II – Professores que ministram disciplinas no Curso, correspondente ao número de blocos do Curso [**o curso possui 8 períodos letivos, logo, 8 docentes**]; III – Um (1) representante do corpo discente por bloco, escolhido pelos alunos do Curso, com mandato de um (1) ano, admitida uma recondução por igual período” (UESPI, 2017, p. 89, grifos nossos)..

Quadro 11 - Ações do colegiado do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-N, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ações que afetam...		
O curso de Ciências Sociais da UESPI/Torquato Neto (geral)	A prática docente (individual)	A prática discente
(1)	(2)	(3)
<p>I - pronunciar-se sobre o projeto pedagógico do curso, programação acadêmica e seu desenvolvimento nos aspectos de ensino, iniciação à pesquisa e extensão, articulados com os objetivos da UESPI e com as presentes normas regimentais;</p> <p>V - inteirar-se da concepção de processos e resultados de Avaliação Institucional, Padrões de Qualidade para Avaliação de Cursos, Avaliação de Cursos (Provão) e Avaliação de Desempenho e Rendimento Acadêmico dos Alunos no Curso com vistas aos procedimentos acadêmicos;</p> <p>IX - aprovar em primeira instância a promoção e a integração das atividades acadêmicas;</p> <p>X - coordenar, acompanhar e estabelecer mecanismos de controle e aperfeiçoamento do processo de avaliação das atividades do Curso.</p>	<p>II - pronunciar-se quanto à organização pedagógica-didática dos planos de ensino de disciplinas, elaboração e ou reelaboração de ementas, definição de objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos de ensino e de avaliação e bibliografia;</p> <p>III - apreciar programação acadêmica que estimule a concepção e prática interdisciplinar entre disciplinas e atividades de distintos cursos;</p> <p>VII – decidir em primeira instância sobre atos de indisciplina e ausência de docente e conflitos acadêmicos entre docentes e discentes;</p> <p>VIII – aprovar os encargos docentes que serão submetidos à apreciação do Conselho de Centro.</p>	<p>IV - analisar resultados de desempenho acadêmico dos alunos e aproveitamento em disciplinas com vistas a pronunciamentos pedagógico-didático e acadêmico e administrativo;</p> <p>VI - analisar e propor normas para o estágio supervisionado, elaboração e apresentação de monografia e de trabalho de conclusão de curso a serem encaminhados ao Conselho de Centro;</p> <p>VII⁵³ – decidir em primeira instância sobre atos de indisciplina e ausência de docente e conflitos acadêmicos entre docentes e discentes.</p>

Fonte: UESPI, p. 89-90. Elaboração da autora.

Por um lado, percebe-se que tanto existe uma hierarquia que envolve os demais descritores mas, especialmente o III — “*poder de decisão*” —, como tal “*pertença a um corpo coletivo*” se subdivide em geral (o coletivo do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN) e específica (o coletivo de professores universitários do curso, e o de licenciandos). Por outro, o Projeto Político-Pedagógico do curso retoma as necessárias dimensões da prática propostas por Gimeno Sacristán durante a formação inicial de professores: i) institucional (*tópicos V e X*); ii) organizativa (*tópicos I, II, III, VI, VIII, IX*); iii) didática (*tópicos IV e VII*),. Logo, há um

⁵³ Tópico presente na prática docente e discente por afetar ambos.

propósito educativo, o que não garante que sejam proporcionadas tais práticas aos licenciandos, nem que estes últimos as assimilarem como parte de sua profissionalidade, posto que, entre licenciandos⁵⁴ o foco mantém-se no âmbito das práticas imediatas à sala de aula (didáticas). Entre professores do curso (Quadro 11), o foco seriam as práticas organizativas, presentes em maior quantidade (6) do que a soma das demais (4).

Nesse contexto, o pesquisador em educação José Contreras (2012) defende a utilização do termo profissionalidade ao invés de profissionalização devido à última focar nas questões formais trabalhistas de institucionalização da profissão docente. Ao definir que a profissionalidade "se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo", afirma a importância de "não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2012, p. 82). Logo, propõe que a profissionalidade docente é composta por três dimensões: i) obrigação moral; ii) compromisso com a comunidade; iii) competência profissional.

A primeira dimensão — *obrigação moral* — pressupõe que o trabalho educativo é direcionado por um "compromisso de caráter moral para quem o realiza" (CONTRERAS, 1990, p. 16 apud CONTRERAS, 2012, p. 84). Esse compromisso ultrapassa obrigações trabalhistas firmadas contratualmente e atinge a concepção de que é necessário o desenvolvimento pessoal tanto dos alunos como do professor durante o ensino. Para tanto, os valores morais devem ser entendidos como "a preocupação pelo que é importante e valioso, na medida em que estas situações assim avaliadas estão claramente vinculadas a fins específicos" (TOM, 1984 apud CONTRERAS, 2012, p. 85).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem articula-se conforme as (i) determinações morais assumidas pelo professor e (ii) objetiva alcançar certos resultados — ambos delimitados por outros profissionais especialistas (externos) ou pelo próprio profissional (internos). Situações concretas em que não se percebe uma interferência direta e externa na prática docente (no âmbito imediato da sala de aula) exigem "consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente" (CONTRERAS, 2012, p. 87). Dessa forma, os professores são guiados por "resultados estáveis e bem definidos", "valores educacionais

⁵⁴ Quadro 9: Exemplos de práticas institucionais, organizativas e didáticas entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.

pessoalmente assumidos” ou pela necessidade de “emancipação individual e coletiva”⁵⁵ (CONTRERAS, 2012, p. 211). Relaciona-se também com o *poder de decisão* (ROLDÃO, 2005, p. 109), pois há uma inevitabilidade em tomadas de decisão individuais *organizativas* e, principalmente, *didática* (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 69).

A segunda dimensão — *compromisso com a comunidade* — “obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas” (CONTRERAS, 2012, p. 88). Aqui, a moralidade que compõe a profissionalidade docente é enxergada como coletiva e relacional. Se na dimensão anterior (*obrigação moral*) havia a possibilidade de restringir o ensino ao professor isolado, agora há uma necessidade de conciliar os diferentes interesses da comunidade em que se atua (intra ou extra-escolar/universitária, como no bairro em que a instituição de ensino se localiza).

O foco está na democratização das tomadas de decisão, onde o profissional é responsável por equilibrar as “contradições e tensões entre os professores e a comunidade, que se costuma apresentar como um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade” (ZEICHNER, 1991 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 89). Devido a seu caráter relacional é, antes de tudo, uma prática profissional horizontal, onde a autonomia não se confunde com autoridade ou imposição. Grupos de professores (ou de licenciandos) que compartilham suas dificuldades, soluções e outras questões referentes ao trabalho docente constroem suas identidades profissionais no diálogo com diferentes experiências e na conciliação com suas convicções e valores pedagógicos, ou seja, sua *pertença a um corpo coletivo* (ROLDÃO, 2005, p. 109). Assim, essa vivência coletiva deve estender-se aos demais envolvidos nos processos de ensino.

Sabe-se que “a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma *competência profissional* coerente com ambos” (CONTRERAS, 2012, p. 91 - grifo nosso). Nesse sentido, esta terceira dimensão da profissionalidade docente diz respeito ao conjunto de conhecimentos, vivências e habilidades que compõem a identidade do professor. Responsável por proporcionar os meios adequados para as duas dimensões anteriores, também varia de acordo com o modelo de professor, entre os quais pode abranger, individualmente: i) domínio de conhecimento técnico para exercer a docência; ii) consciência e reflexão sobre o

⁵⁵ As três situações correspondem aos 3 modelos de autonomia (nas perspectivas do especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, respectivamente), que serão aprofundadas no tópico “Autonomia profissional de professores”.

trabalho docente e os sentidos do ensino; iii) consciência, reflexão e ação para um ensino mais igualitário e justo⁵⁶ (CONTRERAS, 2012, p. 92).

Diante disso, compreendemos profissionalidade docente como o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão, o que deve incluir: i) suas dimensões no âmbito profissional (institucional, organizativa e didática); ii) seus descritores (especificidade da função docente, saberes docentes, poder de decisão e pertença a um corpo coletivo), e, por fim; iii) as exigências à sua prática (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional).

4.3 Reflexividade no trabalho docente

A reflexão perpassa a formação inicial de professores por proporcionar, a partir de análises das experiências vividas pelos licenciandos, o “autoconhecimento e a automotivação” entre esses profissionais, assim como “oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 08–09). Para tanto, o futuro professor enxerga e reavalia ações e consequências durante o trabalho docente conforme suas necessidades, onde segue uma intencionalidade educativa.

Nesse sentido, em análise sobre o conceito da reflexão nos estudos de John Dewey e Donald Schön, as pesquisadoras Thaisa Camargo Dorigon e Joana Paulin Romanowski propõem que a reflexão na profissão docente diz respeito a

[...] um movimento para colocar em suspensão a prática e para isso é necessário criar condições para a análise, para a crítica, criar modos de trabalho coletivo dentro das escolas, favorecendo uma atitude reflexiva. Refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar é inevitável e necessária. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 09)

Nessa perspectiva, o ciclo da reflexão ocorre em quatro momentos: i) diagnóstico; ii) ação; iii) reflexão; iv) ação pós-reflexão. No primeiro momento — diagnóstico — os professores percebem os limites e possibilidades do seu trabalho (ou seja, verificam suas “condições para a análise, para a crítica [...] suas condições de trabalho”). No segundo — ação —, realizam seu trabalho conforme o que encontraram na etapa anterior, para aproximar-se das necessidades discentes e docentes (“criar modos de trabalho coletivo”). No terceiro —

⁵⁶ As três situações correspondem aos 3 modelos de professor (nas perspectivas do especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, respectivamente), que foram delineadas no tópico “4.1 Modelos de professores: delimitando as exigências da prática docente”.

reflexão —, os professores avaliam em que níveis suas ações foram satisfatórias para atingir os objetivos elencados pela disciplina que ministram, assim como os objetivos educativos da escola em que atuam (“*refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo [...] sua identidade como profissional*”), onde modificam (“*uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar é [...] necessária*”) ou mantêm suas posturas. Por fim, — na ação pós-reflexão — articulam as próximas ações educativas ante os produtos de seu processo reflexivo.

Ressaltamos que as transformações de atitudes são necessárias devido à reflexão, mas não *inevitáveis* como apontado pelas autoras, posto que nem todos os professores transformarão suas atitudes, ainda que estejam conscientes dos prejuízos de manterem ações ineficientes durante o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão em si não é um processo automático e obrigatório à ação docente, mas desejável para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem praticado. Nesse sentido, a reflexão amplia a compreensão acerca das condições que estruturam o trabalho docente e impulsiona possíveis transformações das práticas realizadas, bem como dos próprios indivíduos (DEWEY, 1938 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 13).

Dessa forma, ao analisar o que envolve seu trabalho e assumir a responsabilidade sobre suas posturas considerando seu contexto de atuação, o professor tanto controla suas ações (“*reinventa*”) mesmo em situações de adversidades, pois está devidamente preparado para isso (*autoconhecimento* profissional), como é personagem central⁵⁷ de seu próprio trabalho (“*protagoniza a ação*”) (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 09). Essa responsabilidade e poder sobre o que precisa fazer lhe conferem a “*automotivação*” necessária ao comprometimento com um ensino crítico, que prepare os discentes para o universo escolar e para as situações concretas vivenciadas por cada um.

Nesse sentido, Schön afirma que identificar e avaliar as competências profissionais docentes requer uma análise da formação dos professores, tanto inicial (licenciatura) como na experiência (no trabalho) (SCHÖN, 1997, p. 02), posição corroborada pelo educador José Carlos Libâneo:

⁵⁷ Aqui, o termo protagonismo refere-se ao controle que os professores possuem sobre suas ações dentro das possibilidades conferidas pelas suas condições de trabalho, ou seja, uma saída da alienação dos discentes e docentes que, por vezes, não dominam o processo de construção de conhecimento nem o “produto de seu trabalho por estarem excluídos das grandes decisões, e, portanto, do próprio sentido da sua atividade (VASCONCELLOS, 2014, p. 12). Logo, seu sentido está voltado ao trabalho docente. Contudo, o termo não exclui o protagonismo discente e o considera essencial ao ensino crítico-reflexivo e democrático, que concilie os saberes escolares e acadêmicos com os saberes tácitos (conforme proposto por Schön) e os sujeitos construam conhecimento nas interações uns com os outros e com o mundo (FREIRE, 1987).

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. (LIBÂNEO, 2012, p. 84)

Para tanto, Schön analisa que a maior dificuldade existente no processo de ensino-aprendizagem está em conciliar o “*saber escolar*” — ou saber acadêmico, na licenciatura — (conteúdos programáticos⁵⁸ das disciplinas) com o “*saber tácito*” (decorrente das experiências individuais e coletivas dos sujeitos) (SCHÖN, 1997, p. 05). Ou seja, há uma supervalorização dos saberes escolares a serem transmitidos durante o período escolar, em detrimento dos conhecimentos obtidos pelos discentes fora do ambiente da sala de aula. O próprio termo “*transmissão*” pressupõe uma educação onde o aluno é apenas receptor de conteúdos e incapaz de produzir conhecimento, perspectiva criticada por defensores da pedagogia libertadora⁵⁹ como Paulo Freire (1987) e José Carlos Libâneo (2012), bem como da pedagogia histórico-crítica⁶⁰, dentre os quais estão Henry Giroux (1997) e Demerval Saviani (2019). No ensino com foco único nos saberes escolares, frisa-se o “transmitir [conteúdos] *para*” os alunos em detrimento do “construir [conhecimentos] *com*” estes, em um movimento de depósito de teorias que remete à educação bancária, onde a qualidade do ensino-aprendizagem é medida através de quantos conteúdos o professor deposita no aluno, e quanto este é capaz de memorizá-los⁶¹. Ou seja, um ensino onde

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve⁶² sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

⁵⁸ “Lista das matérias e/ou disciplinas que fazem parte de um curso e/ou que compõem o conteúdo de um concurso” (DICIO, *online*).

⁵⁹ “Defende que consciência e mundo se definem pela correlação (fenômeno). A realidade é constituída pela ‘consciência fundante’. Na prática a realidade é o fenômeno, que por sua vez é determinado, em última instância, pela consciência dos sujeitos, isto é, o mundo (realidade) é um fenômeno intersubjetivo. A realidade existe conforme a percepção, os sentidos; o que implica que o pensamento determine a realidade” (MACHADO, 2017, p. 194).

⁶⁰ “Crítica porque entende as contradições que marcam o processo de ensino-aprendizagem e realiza denúncia às pedagogias do capital, e também histórica, porque pensando por contradição e compreendendo o movimento da realidade não se limita a reproduzir a ordem estabelecida, desse modo, vislumbra resistência dentro da ordem sistêmica” (MACHADO, 2017, p. 136).

⁶¹ Segundo Schön, um ensino “*categorial*”, que só avalia a capacidade do aluno em decorar conteúdos e desconsidera outros aprendizados advindos de seus contextos sociais diversos (SCHÖN, 1997, p. 03)

⁶² Verbo utilizado no sentido de “ordenar, estabelecer de modo claro, compreensível; determinar, regular” (DICIO, s. d., *online*).

- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 58)

Para contrapor a educação bancária e retirar-se desse lugar de passividade — enquanto licenciando um movimento *para si e entre colegas*; quando professor, *com o outro* —, os futuros professores precisam articular as experiências (*saber tácito*) dos alunos com os conteúdos que da disciplina (*saber escolar*), produzindo em conjunto conhecimentos significativos e práticos. Desse modo, esses profissionais obterão os conhecimentos necessários⁶³ para atingir tais objetivos educacionais a partir de uma qualificação focada no processo de ensino-aprendizagem pautado no diálogo e que considere os discentes como dotados de saberes específicos que, à primeira vista, fogem ao conteúdo programático. Se por um lado tais saberes tácitos podem ser articulados com os saberes exigidos pelo currículo (escolar ou da licenciatura), por outro lado exigem melhores qualificações aos professores e condições de trabalho que propiciem o ensino prático reflexivo. Somente através desse modelo de ensino proposto por Schön é possível formar professores como profissionais reflexivos e superar o ensino tradicional/conteudista⁶⁴.

Nesse sentido, Dorigon e Romanowski (2008, p. 14) propõem que a reflexão pode ocorrer em três momentos distintos: i) após a ação — **reflexão sobre a ação** (*pensamento reflexivo* de Dewey); ii) durante a ação — **reflexão-na-ação** (*ensino prático reflexivo* de Schön); iii) **reflexão sobre a reflexão na ação** (síntese de Dorigon e Romanowski sobre a perspectiva de Schön).

No primeiro — *reflexão sobre a ação* —, Dewey propõe a reflexão como um **exercício de abstração** ocorrido somente **após a ação**, onde os indivíduos buscam perceber problemas específicos e possíveis soluções, através de 5 etapas semelhantes ao processo da pesquisa científica: i) identificar a ocorrência do problema; ii) formular uma pergunta para definir o que será analisado e carece de solução; iii) elaborar uma hipótese para o ocorrido; iv) análise do conteúdo e das condições da hipótese, bem como de sua plausibilidade; v) verificar a hipótese através de situações previamente vivenciadas, agora com outras posturas (DEWEY, 1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 11).

⁶³ Teóricos, metodológicos, sobre si e sobre suas condições de trabalho.

⁶⁴ Também conhecido como ensino clássico, esse tipo de ensino "em sua expressão mais extremada, vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa" (GIL, 1997, p. 25).

No segundo — *reflexão-na-ação* —, Schön defende o **exercício abstrativo-prático**, onde a reflexão acontece **durante a ação**, ao passo em que os indivíduos modificam seu comportamento conforme verificam o que funciona melhor para o ensino-aprendizagem de cada discente (SCHÖN, 1997, p. 02 e 04) e o contexto proporcionado nas interações discentes-docente em um ciclo de diagnóstico–tentativa–erros/acertos–avaliação (SCHÖN, 1997, p. 09).

No último — *reflexão sobre a reflexão-na-ação* — Dorigon e Romanowski apontam que, para Schön, a reflexão deve agregar os dois momentos anteriores e constitui-se como um exercício **abstrativo sobre o momento abstrativo-prático**, ou seja, uma reflexão dupla em dois momentos, respectivamente: **durante** (*reflexão-na-ação*) e **após a ação** (*reflexão sobre a ação*). Aqui, requer “olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu” (SCHÖN, 1997 apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 14). Segundo as autoras, tais diálogos sobre situações educacionais devem acontecer tanto individual como coletivamente, pois podem “colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimentos e experiências” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 14). Assim, por avaliar todo seu processo e contexto de trabalho, a reflexão seria um processo consciente e direcionado — logo, racional.

Nesse contexto, ao analisar a reflexividade individual na relação indivíduo-sociedade associada aos “processos de mudança que caracterizam a modernidade” (CAETANO, 2011, p. 157), a socióloga Ana Caetano identificou que “os sujeitos elaboram projectos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso” (CAETANO, 2011, p. 157–158). A autora ainda afirma que “nem todos os actores têm necessariamente a mesma possibilidade de serem criativos na definição de suas condutas sociais” (ALEXANDER, 1998, p. 218; MOUZE-LIS, 2008, p. 232; WALSH, 1998, p. 33 *apud* CAETANO, 2011, p. 161), e que não necessariamente a reflexividade transforma ações. Contudo, tampouco as ações se modificam em perspectiva espontaneísta⁶⁵.

As estruturas podem tanto constranger os agentes sociais como incentivá-los a se libertarem dentro de determinados limites e delinear estratégias para lidar com as situações em que a reflexividade em si não é suficiente para mudar radicalmente suas ações, devido às condições concretas de seu trabalho. Aqui, Caetano (2011) encontra a noção de profissional

⁶⁵ Vasconcellos (2014, p. 55) conceitua a “concepção espontaneísta” do conhecimento como um saber “inventado” pelo sujeito, o que não ocorre na realidade pois o conhecimento é “construído pelo sujeito na relação com os outros e com o mundo”. Aqui se aproxima da noção de que necessariamente uma mudança de atitudes passa pelo processo reflexivo.

reflexivo de Schön, ao tratar da burocracia escolar, ou seja, das dificuldades encontradas pelos professores (e licenciandos) para implementar mudanças, dentre as quais destacam-se o saber escolar e a avaliação restrita ao mesmo (SCHÖN, 1997, p. 06).

Para tanto, é essencial “fazer com que os professores tomem *consciência* da sua própria aprendizagem” (SCHÖN, 1997, p. 08, grifos nossos) e operem de forma direcionada. Desse modo, o próprio ato de estudar, conhecer e agir pode ser modificado quando os professores (e licenciandos) compreendem as possibilidades de sua formação (LIBÂNEO, 2012). Logo, o processo reflexivo pode ocorrer em diferentes níveis de consciência:

Quadro 12 - Consciência acerca do processo reflexivo conforme o pesquisador em educação Donald Schön.

Donald Schön		Ação racional/consciente?
Termo	Principal ideia	
Saberes tácitos	Habilidades e conhecimentos obtidos através da experiência, de forma “experimental, cotidiana e intuitiva”.	Pouco. Pautada nas vivências dos indivíduos e exercida de maneira natural/não-reflexiva.
Saberes escolares	Conhecimentos obtidos através do ensino formal, conjunto de teorias, objetivos, intencionalidades e métodos educacionais fixados pelas instituições de ensino e pelo sistema educacional.	Consideravelmente. Pautada na articulação da reflexão através do discurso sobre a ação - ou <i>reflexão sobre a reflexão-na-ação</i> , pontuada por Dorigon e Romanowski (2008, p. 14)

Fonte: Schön (1997, p. 05); Dorigon; Romanowski (2008, p. 14). Elaboração da autora.

Observa-se que a ação reflexiva pode ser ora pouco *intuitiva*, ora *sistematizada* (Quadro 12). Contudo, não devemos hierarquizar tais níveis de sistematização do processo reflexivo, mas compreender suas peculiaridades para articular formas de criar e manter o diálogo entre ambos. Desse modo, os *saberes tácitos* incluem-se na primeira categoria — reflexão *intuitiva* — pois se conectam à experiência, às vivências construídas no meio social entre os agentes, considerada algo mais experimental. Ainda que os *saberes tácitos* pareçam acontecer inconscientemente, o próprio caráter experimental de tentativas-erros/acertos pressupõe uma avaliação de suas ações de forma prática para entender se realmente aprenderam e estão agindo da forma correta, conforme esperado por determinada atividade, ou seja, exercem sua *reflexão-na-ação*.

Já os *saberes escolares* estão na segunda categoria — reflexão *sistematizada* — pois seguem um planejamento de (i) *teorias*, (ii) *objetivos* e (iii) *métodos* bem definidos (i) a serem

assimilados pelos discentes (“*conteúdos programáticos fixados*”), (ii) guiados pelas ações e interações que compõem a profissionalidade docente, (iii) presentes em sua rotina de trabalho. Assim, exercem sua “*consciência discursiva*” por agirem de maneira *consideravelmente* consciente por intermédio do “*discurso*” que emerge sobre o ciclo reflexivo de suas ações (ver DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 09; SCHÖN, 1997, p. 09).

4.4 Autonomia profissional de professores

Contreras afirma que “a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação” (CONTRERAS, 2012, p. 212), pois almejamos um ensino pautado na democratização da construção de saberes e na emancipação individual e coletiva dos indivíduos. Nesse sentido, para conceituar autonomia profissional, o autor organiza seu **modelo triplo** a partir dos 3 modelos de professor⁶⁶, relacionando-os às suas 3 respectivas dimensões da profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional). Ao priorizar tais “qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar” (CONTRERAS, 2012, p. 212) em sua análise sobre a profissão docente, define 3 conceitos distintos para a autonomia profissional — um para cada dimensão e modelo citados:

A primeira perspectiva de autonomia profissional — **autonomia como exigência educativa** — relaciona-se ao modelo de professor como **especialista técnico** e decorre da crítica de Contreras à “instrumentalização da prática”:

Recordemos que a instrumentalização faz referência à transformação da prática em um conjunto de ações cujo valor não se busca em suas qualidades intrínsecas, mas nas extrínsecas, ou seja, como meio ‘instrumental’ para conseguir certos resultados. [...] “as preocupações com a qualidade educacional se transformam em medidas de controle externo que instrumentalizam a prática de ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 213)

Nesse formato, o professor utiliza o conhecimento assimilado durante sua formação (inicial e durante seu trabalho), para guiar a prática de forma restrita (busca por “*qualidades extrínsecas*”) ao objetivar o cumprimento de objetivos pré-determinados por especialistas (“*conseguir certos resultados*”), provocando uma perda de autonomia entre aqueles profissionais (“*medidas de controle externo*”). Esse controle externo evidencia a alienação da prática docente trabalhada por Vasconcellos (2014), ou seja, quando os professores não possuem controle das condições que regem seu trabalho ou não participam das tomadas de

⁶⁶ Vide tópico “4.1 Modelos de professores: delimitando as exigências da prática docente”.

decisões que lhe dizem respeito. Do mesmo modo, percebe-se que as intencionalidades educativas e convicções pedagógicas dos professores não guiam seu trabalho, mas são guiadas por determinações externas que tentam distanciá-los da ação criativa durante seu próprio trabalho.

Retirar tal poder do profissional e incentivar sua dependência a tais determinações constitui uma “desumanização” do trabalho docente (CONTRERAS, 2012, p. 212) pois exclui dos professores das grandes tomadas de decisão que guiarão o trabalho educativo. Assim, receber seu trabalho organizado conforme critérios que lhes são alheios possui consequências boas (a curto prazo) e ruins (a longo prazo).

Entre os benefícios a curto prazo destacam-se não precisar produzir seu próprio material didático⁶⁷, otimizar sua jornada de trabalho com maior foco em funções didático-pedagógicas (planejamento e execução de aulas, de atividades e de avaliações, reuniões escolares) e instrumentais (lançar notas de alunos, entre outras). Assim, o professor que, de outro modo, não teria “tempo para meditar ou consultar e compartilhar responsabilidades” (CONTRERAS, 2012, p. 214), decide ações no âmbito didático (GIMENO SACRISTÁN, 1999) sem maiores interferências. Todavia, não devemos confundir sua autonomia profissional com liberdade exacerbada para atuar, pois há intencionalidades educativas que também devem considerar “outros setores sociais” na “participação nos interesses públicos representados pela educação” (BURBULES; DENSMORE, 1992b; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992, 1993; STRIKE, 1993; ZEICHNER, 1991 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 215).

Isolar-se para não apreender outras opiniões sobre sua prática — dos colegas de trabalho devido a estar sozinho durante sua atuação na sala de aula, por exemplo — confere ao professor um poder sobre sua didática, uma “inevitabilidade do juízo moral autônomo” (CONTRERAS, 2012, p. 114), que pode ser confundido com autonomia. Seria uma solução rápida para possuírem excessiva carga horária de trabalho (BODART, 2017; LENNERT, 2009) e pouco reconhecimento social (CONTRERAS, 2012), uma possibilidade de exercer autonomia.

Aqui, o professor não deve concentrar-se à aplicação do conhecimento técnico acerca dos meios/fins educacionais para centralizar o poder e excluir os demais agentes envolvidos no

⁶⁷ Segundo Bodart (2017), a maioria dos professores de Sociologia alagoanos não é licenciada em Ciências Sociais nem pesquisa ou mantém uma agenda de formação continuada sobre a área do ensino dessa disciplina. Percebe-se ainda que este constitui um problema estrutural na formação de professores de Ciências Sociais, estendendo-se também a outros estados. Aliado ao pouco reconhecimento do Ensino de Sociologia como subcampo de pesquisa, bem como à sua anterior ausência (BODART, 2017) e consequente desvalorização no currículo escolar, esse fenômeno desestimula a produção de materiais didáticos por parte dos professores da disciplina.

processo de ensino-aprendizagem, em tomadas de decisão verticalizadas similares à educação bancária criticada por Freire (1987), onde o professor apenas recebe as determinações externas sobre o que (teorias) e como (método) será ensinado. Isso apaga a possibilidade de um ensino dialogado e aprendido significativo, pois são conteúdos pensados fora da realidade vivenciada pelos discentes.

Dessa forma, os prejuízos a longo prazo evidenciam um ciclo reprodutivo, onde a imposição externa sobre o trabalho docente provoca o professor a impor sua prática aos alunos. Logo, observa-se que:

[...] **o ensino entendido** como aplicação técnica, **como prática dirigida à obtenção de resultados** ou produtos **previamente definidos**, não é **uma prática** criativa, e sim apenas **reprodutiva**, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que associam **à ação autônoma**, como a deliberação e o juízo, ficam aqui **reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas**. Ao ser, além disso, **dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior**, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada. (GRUNDY, 1987;1989 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 112 - grifos nossos)

Um exemplo característico do ensino guiado por resultados previamente definidos é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ao adentrar o ensino médio — especialmente na 3º série dessa etapa de ensino — há uma intensa preocupação em preparar os estudantes para ingressarem em Instituições de Ensino Superior - IES (*“prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos”*). A maioria dos materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD agrega questões do ENEM em anos anteriores e seus respectivos gabaritos, áreas de avaliação do conhecimento, assim como habilidades e competências exigidas pelo exame e por outros vestibulares. Dessa forma, buscam “estratégias para atingir uma proficiência satisfatória nas competências em que [o aluno] encontra dificuldade (SILVA, *et al.*, 2013 *apud* FRAGA; MATIOLLI, 2015, p. 108–109).

O perigo em tal “proficiência satisfatória” é que esta esteja restrita a atingir as exigências do ENEM de maneira superficial (*“reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas”*), para aumentar a quantidade de estudantes aprovados nas IES, ainda que estes não possuam uma formação integral em perspectiva humanística⁶⁸. Isso é evidenciado na forma como a Sociologia apresenta-se no exame: de maneira indireta, contextualizando outros assuntos das Ciências Humanas, ou em textos tematizados pela Sociologia, mas que não

⁶⁸ "A teoria humanista enfatiza as relações interpessoais, na construção da personalidade do indivíduo, no ensino centrado no aluno, em suas perspectivas de composição e coordenação pessoal da realidade, bem como em sua habilidade de operar como ser integrado" (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 161).

necessitam de conhecimentos específicos da área para sua compreensão (FRAGA; MATIOLLI, 2015, p. 105). Assim, no referido exemplo, a atuação do professor nesse nível de ensino estaria condicionada a atingir o objetivo da aprovação. Ou seja, sua **autonomia restrita às exigências educativas** desse modelo de ensino, onde “a deliberação e o juízo” (GRUNDY, 1987;1989 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 112) não são prioridade e até desencorajadas, posto que o professor deve buscar alcançar as metas através dos meios que lhes foram impostos.

Entre esses **enquadramentos que, no geral, passam a sugerir ou mesmo a indicar o que a Sociologia deve ensinar e como**, podemos citar a elaboração de documentos oficiais, como PCNs e OCNs; a divulgação de diretrizes curriculares estaduais, definindo os conteúdos a estarem presentes nas aulas; a aprovação de determinados livros no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edições de 2012 e 2015 (MEC, 2011 e 2014); e a cobrança da Sociologia em alguns vestibulares e no ENEM, **de alguma maneira impondo conteúdos e formas de ensino à educação básica**. (FRAGA; MATIOLLI, 2015, p. 106)

Destacamos duas questões principais: i) são diretrizes que devem guiar o ensino de Sociologia na educação básica, logo, o “o que” (conteúdos) e o “como” (métodos) do trabalho docente; ii) não contam com uma ampla participação dos professores atuantes na educação básica para auxiliar na delimitação de tais aportes teórico-metodológicos (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 271) e, quando consideram a perspectiva desses profissionais da educação básica, são criticados e julgados como demasiado “flexibilizantes” (MORAES, 2010, p. 03–04).

As equipes de elaboração dos documentos oficiais são, em geral, compostas por especialistas de determinada área do conhecimento, com ênfase em pesquisadores-referência (TAKAGI, 2007, p. 45–46), ou seja, estudiosos que mantêm uma rotina de investigações e de publicações em determinada área do conhecimento há tempo suficiente para serem muito citados e tornarem-se referência para outros estudos desenvolvidos posteriormente. A distância entre especialistas que participam dessas equipes impondo o que como deve ocorrer o trabalho docente na educação básica reforça a ideia de que

[...] **a relação** que se estabelece **entre a prática e o conhecimento é hierárquica**: as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, as quais **derivam do material disponível da ciência aplicada**, que, por sua vez, **se fundamenta nas contribuições que a ciência básica realiza**. Como se pode observar, essa ordem de derivação é também uma ordem de dependência, pois a atuação necessita da elaboração prévia de recursos técnicos e de conhecimentos básicos que, além disso, se produzem em outro contexto institucional. **Essa separação** pessoal e institucional **entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica** em seu sentido simbólico e social, já que **representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social** para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que os aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho. (CONTRERAS, 2012, p. 102 - grifos nossos)

Esses pesquisadores, que compõem as equipes de elaboração de normas a nível institucional (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 69), estão no topo da pirâmide de produção e de aplicação do conhecimento científico (vide Figura 14), onde o conhecimento derivado de suas pesquisas educacionais (“*contribuições que a ciência básica realiza*”) ocupa lugar privilegiado e influencia os demais setores, modelando como deve ocorrer a prática docente e porquê.

Figura 14 - Pirâmide de produção e de aplicação do conhecimento científico.



Fonte: Contreras (2012, p. 102). Elaboração da autora.

Ressaltamos a possibilidade de que alguns pesquisadores estejam cientes com as necessidades dos professores da educação básica por integrarem projetos de pesquisa relacionados a esse nível de ensino, ou participarem das equipes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, entre outros. Entretanto, não é uma regra posto que a maioria dos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura (de Ciências Sociais e outros cursos em geral) não possuem proximidade com a educação básica por seguirem o

modelo 3+1⁶⁹ que organiza sua matriz curricular, com maior foco em pesquisa do que em docência (PEREIRA, 1999, p. 112–113; MELLO, 2000, p. 100).

Dessa forma, a **autonomia como exigência educativa** (modelo do especialista técnico) é baseada “na separação, na hierarquia e na imposição” (CONTRERAS, 2012, p. 216) de maneira similar ao ensino tradicional. Esse ensino mantém os indivíduos em situação de “dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados” (VASCONCELLOS, 2014, p. 11), tanto por não permitir sua participação nas tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem como desestimular seu interesse em integrar tais decisões. Assim, o professor é responsável pela aplicação técnica de conhecimentos necessários a atingir determinadas metas pré-estabelecidas, mas não participa de sua elaboração, ocupando a posição de menor destaque/*status* na pirâmide de produção e de aplicação do conhecimento científico (vide Figura 4).

Logo, “a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista” por garantir a participação do profissional nas tomadas de decisão que interferem em seu trabalho, “como uma necessidade educativa” (CONTRERAS, 2012, p. 213), no sentido de propiciar um ambiente de ensino aberto ao diálogo dos alunos, da gestão escolar e da comunidade em que estão inseridos. De fato, o isolamento profissional ocasionado na situação em que o professor é um agente de aplicação técnica é um dos problemas identificados pela pesquisadora em Sociologia da Educação, Cassiana Takagi, durante análise dos relatórios de Estágio dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo - USP:

Os relatórios analisam práticas de professores que estão, muitas vezes, isolados, seja pela docência (prática individual) seja pela ausência de uma comunidade de diálogo – de pessoas que poderiam estar dialogando sobre a constituição de uma proposta curricular para toda a escola. Uma outra razão para o isolamento desse profissional é a ausência de uma comunidade de professores de Sociologia, para a formulação de debates acerca do ensino dessa disciplina, o que temos são professores isolados, um professor para cada escola. Nós não temos um grupo de debate nem no interior das unidades escolares nem fora delas. (TAKAGI, 2007, p. 243)

Como uma estratégia para criar uma comunidade para professores de Sociologia ao redor do país, surge a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), com ações a nível nacional e municipal em diversos estados do país⁷⁰. Voltada para o fomento à pesquisa

⁶⁹ Modelo “em que se deveria formar o bacharel e só depois ‘complementa’ sua formação, para que o mesmo se tornasse um licenciado, o que ocorreria inclusive no curso de pedagogia” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 142).

⁷⁰ A ABECS conta com Unidades Regionais (UR) em 12 estados do país com abrangência estadual ou municipal, citadas a seguir com suas respectivas datas de fundação - Abrangência estadual: Alagoas (09/05/2018), Minas Gerais (23/04/2018), Bahia (06/12/2017). Mato Grosso do Sul (04/09/2018), Rio de Janeiro (21/01/2018), Maranhão (11/07/2020). Rio Grande do Sul (10/11/2018), Pernambuco (08/08/2020). Abrangência

sobre ensino na área e também para aumentar sua legitimidade, possui 219 membros regulares⁷¹, entre pesquisadores em ensino de Sociologia, professores formadores de Ciências Sociais e da disciplina na educação básica, assim como demais profissionais interessados na temática. Contudo, a relação entre a quantidade de membros nessa comunidade e o número de professores de Sociologia no país⁷² ainda é muito distante. Nesse contexto, seria importante ampliar essa participação, mas também formar comunidades a nível escolar ou municipal, por exemplo, onde haveria maior proximidade entre membros e para dialogar sobre tudo o que envolve o ensino de Sociologia.

Contudo, a autonomia não é uma característica fixa nos indivíduos, mas maleável e “circunstancial” (THIEBAUT, 1988 apud CONTRERAS, 2012, p. 215). Essa concepção aproxima-se do ensino libertador, pautado em

[...] uma concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. (VASCONCELLOS, 2014, p. 55)

Nesse sentido, devemos atentar para o exercício da **autonomia do profissional reflexivo** — ou **autonomia como qualidade da relação profissional** — não como uma construção interna de si e para si, onde o professor percebe, analisa e executa ações exclusivamente conforme sua necessidade, pois este manteria o caráter tradicional existente no modelo do professor como especialista técnico (CONTRERAS, 2012, p. 216). A especificidade do profissional reflexivo é dialogar com os demais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e a partir disso modelar sua prática (“*construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo*”), tendo sua “atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição” (ELLIOT, 1991b apud CONTRERAS, 2012, p. 217).

Cientes de que “quando os docentes se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura com a qual aprende a conviver” (ZEICHNER; GORES, 1990 apud CONTRERAS, 2012, p. 165), percebemos que tal processo de conciliação entre interesses distintos ocorre, inclusive, entre o que lhe é apresentado ou imposto pela organização escolar

Municipal: Natal (14/04/2017) e Região Metropolitana de Mossoró - Rio Grande do Norte (14/08/2018), Fortaleza - Ceará (06/04/2018), João Pessoa - Paraíba (30/10/2017), São Paulo (19/07/2017), Maciço do Taturité - Ceará (20/08/2019). A criação de uma UR no estado do Piauí foi aprovada em 10/12/2021 e ainda não iniciou suas atividades. A criação da UR no estado do Piauí foi aprovada em 10/12/2021 e ainda não iniciou suas atividades.

⁷¹ Até a data 22/12/2021.

⁷² 55.752 professores de Sociologia nas esferas federal, estadual, municipal e privada, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017 apud BODART, 2019).

em que se inserem. Ou seja, suas condições de trabalho — a partir das quais o exercício da autonomia como qualidade da relação profissional também se faz presente — também constituem objeto de análise para o profissional reflexivo. Ao considerarmos que a inserção dos professores em uma cultura escolar não o torna necessariamente passivo a todas as informações e exigências da instituição, compreendemos que também ocorre “um processo de negociação ou interação entre os interesses e valores pessoais e os do contexto institucional e social (BULLOUGH, 1987 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 165-166). Assim, se constitui uma escala de autonomia desejável em um ensino de perspectiva crítica e democrática, que considera tanto as necessidades e convicções docentes como suas condições de trabalho e as expectativas discentes e se configura em um processo contínuo.

Contreras afirma que um possível problema da autonomia do profissional reflexivo é que tal reflexão se encerre no âmbito das ideias que dizem respeito ao cotidiano imediato da prática docente, o âmbito didático, da sala de aula em que atua. Dessa forma, afirma que “a autonomia em sala de aula é apenas isolamento e repetição, não o desenvolvimento das convicções e habilidades pedagógicas mediante critérios próprios criativos e renovadores” (CONTRERAS, 2012, p. 221). Logo, a autonomia nessa perspectiva seria um estágio inicial para seu exercício pleno, posto que elaborar a situação-problema com a qual se deve lidar — tal como a *reflexão sobre a ação* de Dewey (DEWEY, 1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 11) — não garante sua efetiva atuação sobre a mesma, podendo findar-se (ou não) no exercício abstrativo, sem atingir (ou ultrapassando) o âmbito da prática. Desse modo, não deve ser somente a “mera presença de um pensamento não rotineiro” (CONTRERAS, 2012, p. 151) — ou seja, distanciar-se da ação para refletir sobre a mesma —, mas corresponder aos seguintes critérios:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e o valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e consequências.
- 3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.
- 4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (CONTRERAS, 2012, p. 151)

Nesse contexto, a reflexividade necessária ao modelo de autonomia deve articular os diversos saberes docentes construídos no processo formativo desses profissionais. Entre os critérios exigidos ao **profissional reflexivo** estão os saberes da formação profissional (item 3a), pedagógicos (itens 2a, 2b, 4), curriculares (item 2a, 2b, 2c, 2d), disciplinares (item 3a) e experienciais (item 1, 3b, 4). Dessa forma, espera-se que o **profissional reflexivo** possua tais conhecimentos e habilidades que proporcionem reformular continuamente suas práticas no âmbito do ensino. Assim, seria reconhecido como alguém apto a exercer sua **autonomia como qualidade da relação profissional**, posto que os aspectos citados correspondem a esse modelo de autonomia.

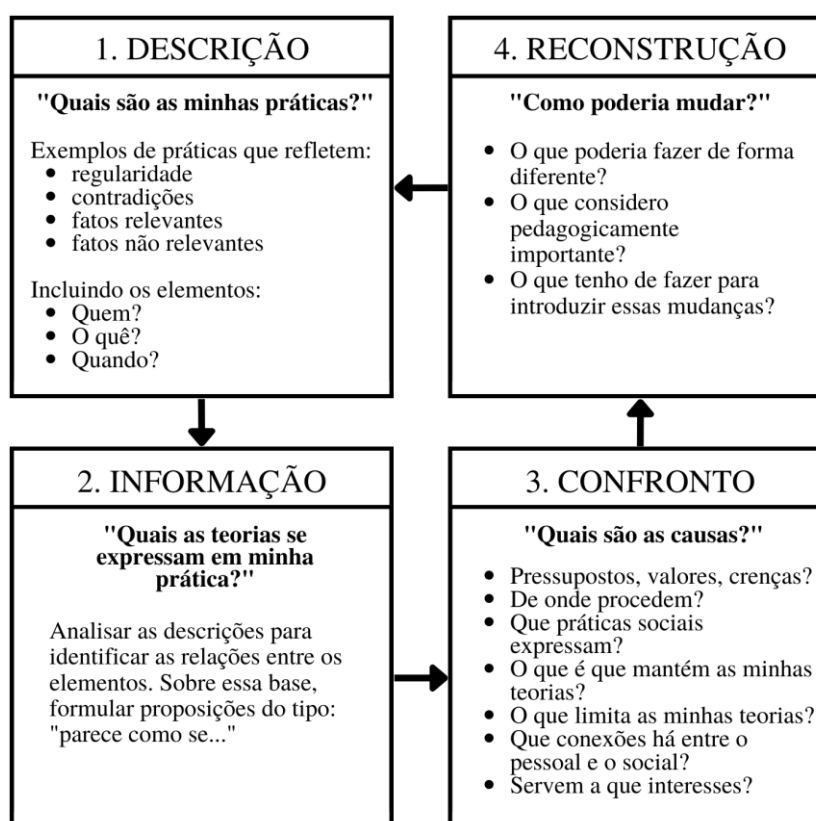
A terceira perspectiva de autonomia profissional — **autonomia como distanciamento crítico** ou **autonomia na perspectiva do intelectual crítico** — se distancia ainda mais do “isolamento e repetição” (CONTRERAS, 2012, p. 221) possível nos 2 modelos anteriores, ou seja:

Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as **práticas, valores e instituições sejam problematizados**. É este o sentido que teria o fato de entendimento da **autonomia como um processo de emancipação**, pelo qual se pode **ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência** da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras. A autonomia, enquanto emancipação requer a análise das condições da nossa prática e de nosso pensamento. Porém, significa também uma crítica das demandas da comunidade. **Se antes víamos autonomia enquanto um processo de mediação, de reconstrução das decisões profissionais** em uma prática de relações, **agora necessitamos também da análise crítica das demandas sociais**. (CONTRERAS, 2012, p. 222 - grifos nossos)

Desse modo, para exercer plenamente sua autonomia profissional, é necessário que o professor conscientize-se da parcialidade presente em todos os âmbitos, especialmente no processo educativo. Ciente de que esse processo é guiado pelos interesses daqueles que tomam as decisões que estruturam o trabalho docente, o professor pode analisá-los, identificando em que sentidos tal parcialidade interfere no ensino e como se aproxima ou se distancia de suas convicções pedagógicas. Identificar os pontos convergentes/divergentes possibilitam ao professor que este desnaturalize sentidos educativos, metas, objetivos que lhes foram impostos e perceba que pode (i) articular-se individual e coletivamente para contrapor o que está posto no ensino, além de (ii) criar novos meios para remodelar o que não promover um ensino significativo e duradouro, com uma “análise crítica das demandas sociais” (CONTRERAS, 2012, p. 222).

Nesse sentido, os professores devem (i) compreender as “circunstâncias em que ocorre o ensino” (**autonomia como qualidade da relação profissional**) como um estágio inicial de sua prática, e “juntamente com os alunos, devem (ii) desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (GIROUX, 1990 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 174). Esse modelo de autonomia também é pautado na reflexão mas, diferente da perspectiva do profissional reflexivo, uma reflexão crítica ancorada na análise das estruturas sociais como “Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas” (GIROUX, 1991, p. 90 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 175), pois somente a partir da (i) compreensão de sua função e atuação, os atores educacionais poderão direcionar seus esforços à (ii) transformação institucional. Assim, a reflexão crítica constitui um ciclo de 4 fases, representado na Figura 15:

Figura 15 - O processo de reflexão crítica da prática de ensino.



Fonte: Smyth, 1991, p. 122 *apud* Contreras, 2012, p. 184.

Observa-se que a **autonomia como distanciamento crítico** (perspectiva do intelectual crítico) pressupõe uma crítica à **autonomia como qualidade da relação profissional** (profissional reflexivo) ao passo em que se projeta como a etapa posterior à reflexão sobre e na prática: uma ação direcionada à emancipação social. Enquanto nos modelos anteriores havia

abertura para possíveis falhas no exercício autônomo, este último diferencia-se por buscar uma análise institucional e social mais holística, sem excluir os aspectos que interferem no processo de ensino.

No primeiro modelo de autonomia (**autonomia como exigência educativa** - especialista técnico), considerava-se que exercê-la é possuir habilidades para atingir metas e objetivos prévios, mas sem interferência real por parte do profissional, alocado como mero executor das funções que lhes foram atribuídas. No segundo (**autonomia como qualidade da relação profissional**), a reflexão sobre a prática poderia tanto auxiliar na conciliação entre interesses e valores distintos como refletir-se em respostas criativas às situações-problema no âmbito educativo e aumento do repertório experiencial do professor. Contudo, esse processo poderia ocorrer de forma isolada, em falsa mediação entre as relações construídas no âmbito profissional e maior individualização, além de ser descontextualizada das condições estruturantes do trabalho docente. Por fim, a **autonomia como distanciamento crítico**

[...] não se trata apenas de propor uma atitude reflexiva, mas uma forma de **confrontar conteúdos morais** específicos: aqueles **que representam as práticas escolares** tal como estão constituídas, que condicionam **a forma pela qual os professores interpretam o ensino** e a sua missão, e aqueles que representam **a busca de emancipação**. [...] É necessária uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas. A partir dessa crítica pode-se reconstruir o sentido político que aprendemos a aceitar no que diz respeito à função do ensino e configurar-lhe um novo significado, mais racional, mais justo e mais satisfatório, à medida que o desvelamento dos interesses aos quais as atuais práticas servem nos permita conceber um futuro mais promissor. (CONTRERAS, 2012, p. 185-186)

Desse modo, fundamentados nas categorias da revisão bibliográfica — **profissionalidade** (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005); **reflexividade** (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; DEWEY, 1938; SCHÖN, 1997; DOMINGUES, 2002; GIDDENS, 1991) e **autonomia profissional** (CONTRERAS, 2012) — propusemos alguns elementos para identificar e descrever como ocorre o referido processo e que, posteriormente, compuseram nossa análise de dados:

Quadro 13 - Categorias para análise de dados e descrição de seus elementos correspondentes para identificação do fenômeno de construção da autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.

Categoria para análise de dados		Como identificá-la		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
Dimensões de profissionalidade docente (CONTRERAS, 2012)	Obrigação moral	Ensino guiado por metas e valores bem definidos. (1)	Ensino guiado por convicções pedagógicas individuais dos licenciandos. (2)	Ensino voltado para a emancipação profissional e social. (3)
	Compromisso com a comunidade	Metas e valores educativos impostos por especialistas/pelo sistema educacional e não questionados pelos professores. (4)	Metas e valores educativos sugeridos por especialistas/pelo sistema educacional e questionados pelos professores. (5)	Defesa de valores para o bem comum e para a justiça social. (6)
	Competência profissional	Domínio das técnicas e habilidades para atingir os objetivos pré-definidos. (7)	Valoriza a capacidade de responder criativamente às situações de incerteza. (8)	Realização da análise crítica e social e ação transformadora. (9)
Concepções de autonomia (CONTRERAS, 2012)		Autoridade ou <i>status</i> por possuir determinado conhecimento. (10)	(Re)avaliação e aplicação do que funciona melhor em cada situação-problema. (11)	Orientada à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (12)
Práticas que compõem a profissionalidade docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999)	Institucionais	Participação ou conhecimento sobre atividades relacionadas ao funcionamento do sistema escolar/acadêmico. (13)		
	Organizativas	Participação ou conhecimento sobre a organização específica das escolas/curso. (14)		
	Didáticas	Participação ou conhecimento sobre as práticas imediatas ao âmbito da sala de aula. (15)		
Descritores específicos da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005)	Especificidade da função docente	Clareza quanto ao que diferencia a profissão docente das demais profissões. (16)		
	Pertença a um corpo coletivo	Autorreconhecimento como membro de uma comunidade que partilha de saberes específicos. (17)		
	Poder de decisão	Participação nas tomadas de decisões que se referem às suas necessidades e desejos nos estágios supervisionados e no curso em geral. (18)		

	Saber específico	Clareza quanto à especificidade dos saberes requeridos para o exercício da profissão docente. (19)
Tipos de saberes docentes (ou saberes específicos) (TARDIF, 2010)	Da formação profissional	Adquiridos durante a licenciatura, formação em pesquisa — produção e aplicação do conhecimento. (20)
	Pedagógicos	Aspectos decorrentes da reflexão sobre a prática educativa, através da relação pesquisa-ensino. Doutrinas que regem a formação dos indivíduos (na escola ou na licenciatura). (21)
	Disciplinares	Conhecimentos teórico-metodológicos referentes ao campo específico das Ciências Sociais. (22)
	Curriculares	Objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados durante o trabalho docente, conforme as intencionalidades educativas pré-definidas. (23)
	Experienciais	Conhecimentos, habilidades e competências decorrentes das vivências durante o trabalho docente, agregando ao repertório prático (saber-fazer) do professor. (24)
Consciência da ação (SCHÖN, 1997)	Saberes Escolares	Consideravelmente consciente, por ser pautada na sistematização dos conhecimentos adquiridos através do ensino formal, articuladas através do discurso. (25)
	Saberes Tácitos	Pouco consciente, por ser pautada nas experiências dos indivíduos, e exercida de forma intuitiva. (26)
Reflexividade (SCHÖN, 1997; DORIGON; ROMANOWSKI, 2008)	Reflexão sobre a ação	Realizada após a ação. Exercício avaliativo de abstração, com foco em identificar e solucionar problemas. (DEWEY, 1959 <i>apud</i> DORIGON; ROMANOWSKI, 2008). (27)
	Reflexão - na - ação	Realizada durante a ação. Exercício abstrativo-prático em um ciclo de: diagnóstico - tentativa erros/acertos - avaliação (SCHÖN, 1997). (28)
	Reflexão sobre a reflexão - na - ação	Realizada durante e após a ação. Exercício abstrativo sobre o momento abstrativo-prático. Reflexão sobre o que se observou, os significados atribuídos naquele momento e outros significados possíveis. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008). (29)
Expectativas aplicadas ao exercício da autonomia*	Insatisfação-sentimento	Posturas de acomodação. Sentimento de insatisfação, porém não indicam ou executam estratégias para suprir suas necessidades. (30)
	Insatisfação-ação	Posturas de protagonismo. Sentimento de insatisfação e indicam ou executam estratégias para suprir suas necessidades. (31)

Fonte: Bardin⁷³ (1977); Contreras (2012); Gimeno Sacristán (1999); Roldão (2005); Tardif (2010); Dewey, 1959 *apud* Dorigon e Romanowski, 2008; Schön, 1997; Dorigon e Romanowski, 2008. Elaboração da autora.

Legenda:

* Categoria criada pela pesquisadora deste estudo, a partir das contribuições teóricas dos autores citados, com o intuito de verificar distanciamentos e aproximações entre expectativas discentes (modelo de professor ideal) e suas práticas de autonomia ou de acomodação na licenciatura.

⁷³ Utilizamos o Quadro de referência de Bardin (1977) como base para a análise de dados, substituindo o preenchimento exemplificado pela autora pela organização, descrição e interpretação diretamente no texto.

A partir disso, a análise da *Discussão* de dados seguiu a mesma lógica da organização de transcrições, apresentada nos percursos metodológicos (Figuras 9⁷⁴ e 10⁷⁵). Desse modo, quantificamos os aspectos teóricos mais frequentes de forma analógica através da impressão do “*Quadro 13 - Categorias para análise de dados e descrição de seus elementos correspondentes para identificação do fenômeno de construção da autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN*”, conforme revisava a seção de *Resultados encontrados* no leitor de livros digitais *Kindle*, marcava os trechos referentes a cada categoria teórica (numeradas entre parênteses no Quadro 13), e escrevia notas com o número correspondente, a fim de uma análise que revelasse as principais questões presentes nas entrevistas com os licenciandos.

⁷⁴ Figura 9 - Trechos de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN grifados no leitor de livros digitais *Kindle*.

⁷⁵ Figura 10 -. Trecho de entrevista de um licenciando em fase de conclusão do curso em Ciências Sociais da UESPI-TN com nota sobre o número do subtema correspondente no leitor de livros digitais *Kindle*.

5 CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA ENTRE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UESPI-TN

Cientes da escassa quantidade de disciplinas didático-pedagógicas na matriz curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI/TN (UESPI, 2017) e pouco contato com o exercício da própria docência durante o curso — ocorrido durante os estágios supervisionados (OLIVEIRA, 2020), buscamos compreender o processo de construção (ou não) de autonomia intelectual e pedagógica entre estes licenciandos. Entendemos a autonomia durante este período formativo como espectro para a profissionalidade docente, principalmente porque são produzidas estratégias consciente ou inconsciente para manter ou otimizar sua aprendizagem durante o curso. No contexto da licenciatura, isso se reflete em ações e posturas discentes conforme as aproximações e distanciamentos entre suas necessidades/convicções pedagógicas e o que lhes foi apresentado e vivenciado durante o curso.

5.1 As teias sociográficas dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa compreenderam 7 licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI/TN, correspondente a 63,6% da turma do 8º período. Os dados sociográficos dos entrevistados constam no Quadro 9:

Quadro 14 - Dados sociográficos dos licenciandos participantes da pesquisa.

N ^o 76	Pseudônimo	Idade	Gênero	Cor/raça /etnia	Estado civil	Naturalidade	Residência atual	Profissão /ocupação	Veio do ensino público ou privado
1	Bigbig	33	M	Negro	Solteiro	Teresina/PI	Teresina/PI	Vendas de eletrônicos	Público
2	Velho Jack	46	M	Pardo	Casado	Teresina/PI	Teresina/PI	Assistente de Coordenação em uma Escola de Música	Público
3	Anastácia	21	F	Parda	Solteira	Teresina/PI	Timon/MA	Operadora de Telemarketing	Público
4	Joaquim	39	M	Pardo/Negro	Casado	Teresina/PI	Teresina/PI	Assistente Social e professor de Ciências Sociais	Privado
5	Hélix	27	M	Preto	Solteiro	Teresina/PI	Teresina/PI	Estagiário	Público
6	Abdias	27	M	Preto	Solteiro	Brasília/DF	Teresina/PI	Autônomo (trancista e entregador)	Público
7	Lina	23	F	Preta	Solteira	Teresina/PI	Timon/MA	Profissional da cultura	Privado

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Legenda: N^o - Ordem de entrevistas realizadas; M - Masculino; F - Feminino; PI - Piauí; MA - Maranhão; DF - Distrito Federal.

Os licenciandos, em sua maioria do gênero masculino (5), tiveram sua formação na educação básica na escola pública. Apenas 1 licenciando estava distante da escola há mais de 20 anos (Velho Jack), enquanto os demais estiveram em contato com o universo acadêmico através de outros cursos no ensino superior (Bigbig e Joaquim), ou são recém-saídos do ensino médio (Anastácia e Hélix). Sua faixa etária varia entre 21 a 46 anos de idade, com metade dos participantes acima de 30 anos (mediana). Dentre estes, 2 trabalham de carteira assinada, e outros 4 são autônomos. A maioria é nascida e reside na cidade de Teresina – PI (5). Quanto ao estado civil, há uma predominância de licenciandos solteiros (4). Acerca da raça/etnia, a maioria se autodeclara como preto/negro (5) e, dentre estes, 1 se autodeclara pardo ou preto, e 2 como pardos.

⁷⁶ Esta ordem seguiu à de realização das entrevistas.

Com relação à escolha dos pseudônimos, Bigbig não explicou sua escolha. Velho Jack afirmou que o apelidou veio do colega de turma Abdias e se refere aos “velhos marinheiros, os velhos loucos dos mares” que se lançam aos mares e fazem de tudo, demonstrando experiência, sabedoria e coragem. Anastácia relatou que a escolha do pseudônimo está relacionada com sua história, pois deveria ser este o seu nome. Porém, por tratar-se de uma referência histórica a uma mulher que foi escravizada que, por ser muito bonita, foi obrigada a utilizar uma máscara de ferro durante toda a vida, sua família não permitiu que assim fosse registrada, porque “poderia trazer má sorte”, mas que hoje a enxerga como símbolo de resistência. Joaquim optou por ser assim chamado devido à sua relação afetiva com o nome, o mesmo de seu avô, pai e irmão caçula, e também pela “sonoridade e, ao mesmo tempo, na beleza” do mesmo. Hélix escolheu seu pseudônimo devido à astronomia ser a sua "segunda casa". O nome, em referência à Nebulosa de Hélix — também conhecida como "O Olho de Deus" (ASTRONOO, s./d.) — apresenta um olho gigante aberto ao cosmos, evidenciando o desejo de manter-se aberto aos mistérios do universo. Abdias escolheu o apelido em referência ao educador das Ciências Sociais e dramaturgo Abdias do Nascimento, em quem se inspira. Já Lina optou por esse nome — em homenagem à cantora Linn da Quebrada — por acreditar que possui uma missão devido advir de uma posição social privilegiada que é ser mulher cisgênero em relação às mulheres travestis e por admirar muito a artista, especialmente por sua luta contra o preconceito, suas músicas e recentemente pela cantora integrar o elenco do reality show Big Brother Brasil 22.

A análise seguiu uma lógica de (i) exposição do problema com posterior (ii) descrição e (iii) análise de (ausência ou) estratégias utilizadas em cada eixo temático. Desse modo, dividimos a típica seção de "Discussão dos dados do estudo" em dois momentos: "5.2 *Resultados encontrados*" e "5.3 *Discussão*". A referida escolha se justifica por objetivarmos **expor todos os dados** (das entrevistas e dos diários de campo) no primeiro momento, e não somente aqueles referentes aos objetivos desta investigação, **em uma tentativa de não encaixar a realidade discente na teoria, mas interpretá-la**, mesmo — e **principalmente** — **quando ela contrariasse as hipóteses aqui postuladas. Também organizamos dessa maneira para evidenciar outras lacunas de pesquisa que poderão ser utilizadas em futuros estudos** sobre a formação docente em Ciências Sociais, a níveis local, regional e nacional.

A partir disso, **na seção "5.3 Discussão", pudemos analisar o contingente de dados a partir das categorias teóricas elencadas inicialmente**, indicando quais predominaram nos relatos discentes (bem como suas críticas e elogios), e demonstrando o que é mais urgente na formação de professores em Ciências Sociais da UESPI - TN. Assim, as inferências a partir das

análises em "5.2 Resultados encontrados" — associadas às categorias teóricas — me permitiram responder aos meus objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, a seção "5.2 Resultados encontrados" possui maior abrangência, pois permite: i) perceber as múltiplas nuances de vivências e de saberes presentes nos relatos discentes que analisamos (subtemas indicados no Apêndice AP06); além de ii) assumir limitações da análise a nível local (o curso e o *campus* selecionados); e iii) indicar possibilidades para futuros estudos. Em complemento à anterior, a seção "5.3 Discussão" se concentra nas especificidades desta pesquisa, permitindo atingir nosso objetivo principal: compreender como ocorrem os processos de construção (ou não) da autonomia intelectual e pedagógica entre esses licenciandos.

Assim, organizamos as seções da seguinte maneira:

5.2 Resultados encontrados: estruturada a partir dos 3 eixos temáticos abordados nas entrevistas:

- Trajetória escolar e acadêmica dos licenciandos;
- Práticas docentes atrativas e rejeitadas;
- Estágios em observação e em docência: desafios e possibilidades.

5.3 Discussão: organizada conforme as categorias trabalhadas no referencial teórico e assumidas para análise (sistematizadas no Quadro 13, ao final do capítulo "4 Os pilares da construção de autonomia docente").

5.2 Resultados encontrados

5.2.1 Trajetória escolar e acadêmica dos licenciandos

A maioria dos licenciandos (5) expôs uma boa relação com a área das Ciências Humanas e Sociais, durante a educação básica. Esses sentimentos de identificação foram comprovados através da incidência demonstrada em seus relatos, sugerindo seu apreço pelo caráter crítico-reflexivo atribuído à área:

[...] as disciplinas que eu tinha mais afinidade eram as disciplinas de humanas: História, Sociologia, Geografia... E como, é, são disciplinas que têm muito diálogo, acaba que eu gostava muito de ouvir, mas eu não gostava de falar. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

As poucas aulas que eu realmente parava pra prestar atenção no que o professor falava, que eu dialogava, que eu questionava, foi justamente a disciplina de Sociologia. É, acho que era a única matéria que eu gostava, tirando Inglês, era Inglês e Sociologia, que a professora era a Professora Escolar 1; acho que quase todo aluno

de Ciências Sociais aqui em Teresina conhece, foi a melhor professora que eu já tive. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Então tipo, em relação aos professores, eu lembro só de uma professora do ensino médio que ela fez muita diferença na minha vida, que foi a Professora Escolar 1, que foi por ela, que eu conheci a Sociologia e tudo, né? Aí eu tive uma aproximação de um outro viés assim, sabe? Através dessa disciplina, em específico, né. Então basicamente foi só no ensino médio que eu consegui visualizar alguma coisa boa assim da minha escola, sabe, das escolas em geral, o resto foi trauma, foi só trauma. (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

[...] passei um ano no EJA, aí lá minha experiência no EJA foi melhor. Inclusive foi onde eu passei a ter apreço pelas humanidades, aí falei “ciência social” e a professora, ela deu uma aula sobre como os clássicos viam a sociedade. A partir daí eu comecei a me apaixonar pelas leis humanas e foi um um trato mais humanizado que eu tive assim foi no, os professores vinham com mais complacência. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

[...] até o final dos anos 80, o ensino fundamental era muito rígido. Essa questão da disciplina, nós tínhamos aula de educação moral e cívica, não tínhamos aulas de Sociologia, não tínhamos aulas de filosofia. [...] meu sonho era assistir uma aula de filosofia. E um dia eu passei na primeira aula que eu tive na minha vida, foi na UESPI, com o Professor Formador 9. Esse dia eu chorei, assistindo aula dentro de uma universidade, com um professor doutor, eu me senti muito realizado. Porque [...] eu já tinha lido O príncipe, já tinha lido O manifesto do partido comunista, então eu já tinha essa leitura antes de entrar na universidade, mas quando eu assisti a minha primeira aula de filosofia foi um marco pra mim, na UESPI, ainda tinha essa lacuna a ser preenchida. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

Percebemos que, durante sua educação básica, os licenciandos gostavam da disciplina Sociologia especialmente pelo questionamento intrínseco a essa área do conhecimento. Nesse sentido, ressaltamos que o caráter questionador — geralmente associado à desnaturalização e ao estranhamento, atribuídos às Ciências Humanas e Sociais — não deve ser exclusivo da área, mas da ciência como um todo (BODART, 2021). Desse modo, os motivos evidenciados pelos discentes são: i) seu caráter questionador; ii) o incentivo tanto a falar, como a ouvir o ponto de vista do outro; iii) apresentação de novas perspectivas de análise e de compreensão da realidade social; iv) apreço pessoal pelo conteúdo teórico específico das Ciências Sociais; e v) o diálogo com o professor, possibilitado pelas aulas da disciplina, algo pouco frequente em sua época escolar. Nesse aspecto, observamos que, para Bigbig e Lina, o contato com a mesma professora de Sociologia (Professora Escolar 1), marcante em sua formação escolar, influenciou positivamente não só a ambos, mas a muitos discentes da cidade de Teresina. Ao associar tal influência com os métodos de ensino utilizados pela professora para atrair e manter o interesse de seus alunos, apontam que suas expectativas para a sua futura prática profissional são similares às empregadas pela docente.

Ressaltamos que a minoria dos licenciandos relatou ter se apaixonado pelas Ciências Sociais somente após o ingresso na licenciatura da UESPI - TN:

[...] eu realmente me descobri como docente das Ciências Sociais. [...] Eu posso afirmar categoricamente que elas foram plenamente atingidas na licenciatura em Ciências Sociais, é, na minha perspectiva falando por mim mesmo, [...] porque eu amo as Ciências Sociais, eu amo o conhecimento trazido por cada disciplina e por aquelas que, por questão de grade curricular, eu pude apreender a parte de leituras extra, né? E também por conversa com docentes, é, no sentido de procurar aprender além daquilo que o curso nos oferece. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Em participação oral (via áudio) e visual (com a webcam ligada), Joaquim relacionou referências literárias e de outras pesquisas científicas ao tema abordado durante a aula, demonstrando autonomia na busca por outras fontes de conhecimento, para além daquelas sugeridas pelo professor no plano de disciplina ou citadas pelo mesmo em sua exposição. (Notas de campo - terça-feira, 29/06/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Único licenciando (dentre os entrevistados) a exercer a profissão de docente em Ciências Sociais, Joaquim afirma que, apesar de não ter um objetivo prévio em cursá-la, a licenciatura lhe impactou tão positivamente que redirecionou seu plano de carreira. Seu principal elogio ao curso refere-se aos conhecimentos teórico-metodológicos específicos da área, assim como aqueles derivados das vivências e das interações durante sua formação inicial. No entanto, o licenciando atribui maior importância aos saberes disciplinares, pontuados por Tardif (2010), como fator preponderante para sua decisão de tornar-se um docente da área, ainda que reconheça que, para aprimorar sua formação, deve ir além dos conteúdos ofertados na licenciatura. Sua participação na aula da Disciplina 1 confirmou seu relato, ocasião em que trouxe referências extra-disciplina. Aqui, evidenciou tanto seu protagonismo em perceber-se como sujeito apto a i) discernir potenciais conteúdos interdisciplinares e específicos das Ciências Sociais úteis à aula ministrada — problema recorrente em professores de Sociologia da educação básica (BODART, 2017) —; assim como ii) sua habilidade em articulá-los verbalmente com o tema abordado. Tais habilidades também podem resultar de sua experiência como docente na educação básica, adquiridas em tentativas para atrair a atenção de seus alunos, relacionando conteúdos da disciplina com outros previamente obtidos pelos mesmos, ou apresentados sumariamente por Joaquim.

Ainda sobre a relação dos licenciandos com as Ciências Sociais, 2 licenciandos sempre tiveram interesse em cursar a licenciatura em questão, confirmando sua relação positiva com a área durante a educação básica. Contudo, apesar de serem próximos da disciplina Sociologia, entraram no curso com poucos conhecimentos acerca do que lhes seria apresentado durante o mesmo:

[...] assim que eu acabei o ensino médio eu fiquei muito dividido né, que eu gostava muito de Inglês e de Sociologia. Só que, acho que ainda hoje é o pensamento da

maioria das pessoas, não faz Sociologia, vai trabalhar com o que, o curso de Sociologia só tem maconheiro, só tem vagabundo, né. [...] Eu fiz o ENEM novamente. Já tô numa certa idade, se eu não fizer o que eu gosto não tem necessidade de eu tá fazendo, aí eu fiz [o ENEM] pra Ciências Sociais. [...] Eu tinha uma noção básica, daquela de ensino médio, né, e assim, o curso é muito mais abrangente. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Eu sempre quis estudar questões sociais, então Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais e Pedagogia também, eram áreas que me interessavam muito e eu acabei entrando pras Ciências Sociais. Então eu tive esse interesse, essa curiosidade sobre essa área, mas quando eu decidi, não, eu vou fazer uma licenciatura, porque assim, às vezes, no ensino médio a gente não conhece, né? Aí você não sabe o que é Ciências Sociais. Quando eu entrei eu não sabia, tive que pesquisar, o que é que, qual o curso que eu tenho que fazer pra sempre professora de Sociologia, aí descobri as Ciências Sociais. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

Observamos que, mesmo entre licenciandos que já objetivavam o curso de Ciências Sociais como sua formação inicial, tinham somente uma noção básica, derivada de seu contato e conhecimentos adquiridos a partir da Sociologia escolar. Segundo Bigbig e Anastácia, a disciplina lhes foi atrativa na educação básica, a ponto de direcionar suas escolhas de qual profissão seguir. Desse modo, surgiram 3 pontos importantes sobre tal escolha: i) o desprestígio social da disciplina Sociologia nesse nível de ensino, ao ser julgada como curso “*de vagabundo*”, e consequente pressão para ingressar em outro curso; ii) o reduzido conhecimento sobre o que, de fato, tratam as Ciências Sociais e, especificamente, sua licenciatura; e iii) sua relação com as Ciências Humanas não como caráter interdisciplinar, mas como parte de um conjunto de saberes considerados similares, talvez devido ao ponto ii. Compreendemos que tais aspectos constituem uma relação de interdependência, posto que o desprestígio da Sociologia na educação básica perpassa tanto pela i) falta de clareza discente sobre sua relevância social, também decorrente da não contextualização dos conteúdos sociológicos na realidade dos alunos; como pela ii) falsa ideia de que as Ciências Humanas são iguais e tratam dos mesmos temas a partir de abordagens iguais (AFONSO, 2015, p. 281). Em ambos os casos, a Sociologia disputa o interesse discente como as “disciplinas úteis” à prosperidade material de cada indivíduo”, a exemplo de Língua Portuguesa e Matemática (BODART; TAVARES, 2020, p. 779).

Se, em um cenário otimista sobre a relação com a Sociologia e o interesse em ingressar na licenciatura em Ciências Sociais, alguns licenciandos adentram o curso sem uma ideia aprofundada do que ali encontrarão, outros adentram o curso “*de paraquedas*”, ou seja, sem uma intenção direta e com ainda menor consciência do que os anteriores:

[...] a minha filha e o meu vizinho foi que me matricularam no curso de Ciências Sociais, que eles falaram que era a minha cara, sem eu saber, entendeu? Aí meu vizinho e minha filha me matricularam no curso de Ciências Sociais que então eu

não sabia o que era, então foi assim que eu entrei na universidade, entrei no curso de licenciatura em Sociais. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

Passada a formação técnica fui aprovado em Ciências da Natureza pela UFPI. Não cheguei a cursar e logo depois veio a aprovação em Ciências Sociais em 2017, através de cota racial. (Hélix, 27 anos, estagiário)

No contingente de licenciandos que não apontaram um objetivo prévio e consciente em ingressar no curso, temos 2 situações: i) afirmou seu desconhecimento sobre o curso e seus conteúdos, finalidades, objetivos; ii) não citou se houve (ou não) tal desconhecimento. No caso da UESPI - TN, a distância entre número de vagas ofertadas (40) — no período (2017.1) e turno (tarde) da turma analisada (UESPI, 2017, p. 01) — e o número de discentes em fase de conclusão (13) ilustra a problemática. Tal dado aponta que a quebra de expectativa (ou falta dela) a respeito da licenciatura em Ciências Sociais em geral pode ser um dos motivos para que este seja um dos cursos de formação inicial de professores a ampliarem sua taxa de evasão.

Diante da problemática de uma possível sensação de não-pertencimento ao longo do curso, evidenciada no desconhecimento inicial sobre seus objetivos atuais no curso e possibilidades futuras de atuação profissional, os relatos expuseram a outra face desse cenário. Os discentes afirmaram que o curso de Ciências Sociais da UESPI - TN lhes proporcionou o contato entre indivíduos com diferentes perspectivas, contribuindo para a criação de redes de apoio entre licenciandos:

E assim, eu também, o curso foi além das minhas expectativas. [...] são pessoas que têm pensamentos totalmente diferentes. Vim aprender a dialogar, dialogar mesmo, dentro desse curso, porque antes era assim: se eu conversasse com alguém que tinha uma opinião diferente da minha, ou eu começava a brigar, ou eu encerrava ali e não falava mais nada, era uma coisa que eu tinha, quero saber de nada. Dentro [do curso] de Ciências Sociais mudou muito minha visão, né. [...] Uma coisa que o Professor Formador 1 falou lá na primeira disciplina que a gente pegou, ele falou que não precisa gritar a sua verdade. [...] E as pessoas que gritam são aquelas que estão erradas, que não têm uma capacidade de dialogar e começam a explodir. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Eu gosto muito do meu curso, mas acredito que [...] existe alguns pontos da graduação que tá vazio, sabe? Que eu não consegui preencher porque eu não tinha tempo, eu não conseguia e eu não consegui elaborar uma estratégia pra superar essas dificuldades que eu tive, eu só senti, tipo, fui fazendo como podia, como dava, quando eu tinha um tempo com a ajuda de alunos também acredito que essas... essa teia de apoio, essa rede de apoio que a gente tem na universidade é muito importante nesses momentos. Porque alguns professores eles não... não vão apoiar você, então é você e as pessoas, né? (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

Eu não sei se pela natureza do curso de ciências sociais, né, que é um curso participatório por si só. Eu não senti muito, eu já me, já me já cheguei assim, sentindo essa possibilidade de autonomia, tanto pela universidade quanto pela abertura dos nossos professores, né? [...] A respeito das dificuldades sempre tentei conversar o máximo que eu podia com os meus colegas, assim, absorver a bagagem que eles já

tinham, né? As pessoas tinham maior expertise em determinadas disciplinas, em determinados conteúdos. É, eu buscava me aproximar e estabelecer esses diálogos mesmo. Justamente pra ir me inteirando. Na base da colaboração. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

*Sim. Minha estratégia que eu utilizava era - não sei se é estratégia - mas eu via o texto e quando eu lia já ia separando algumas coisas, e quando o tema ele era, ele não chegava bem, não entendia direito o tema, eu **procurava conversar sobre o tema com o pessoal na turma**, como eu citei antes, [...] eles iam me falando 'olha, é isso, isso e isso', e eu superava assim. Minha estratégia foi, acho que **reconhecer minhas dificuldades e pedir ajuda**.* (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

A abertura e o incentivo ao diálogo e ao questionamento, características elogiadas por Bigbig e Abdias, são atribuídas ao curso de Ciências Sociais. Anteriormente, ao tratarem de sua relação com a Sociologia na educação básica, ambos destacaram que só vivenciaram essa relação professor-aluno mais horizontalizada, com menor hierarquização de saberes e maior incentivo à autonomia discente, durante sua formação inicial no curso. Quanto à criação de estratégias para superar as dificuldades vivenciadas no período da licenciatura, os discentes apontam a construção de relações como essencial. Reconhecer os desafios no cotidiano do curso e se apropriar da bagagem científico-cultural dos colegas de turma contribui para ampliar a complexidade de sua formação inicial, preparando-os para os diversos ambientes (igualmente complexos) em que atuarão em seu futuro profissional.

Entretanto, os licenciandos não vivenciaram dificuldades somente no âmbito das atividades desenvolvidas (em geral) durante sua formação inicial: também ocorreram empecilhos com relação a problemas pessoais que dificultaram sua permanência, rendimento e dedicação ao curso:

*Parecia brincadeira, mas assim, **todo início de, de período, tinha algum problema familiar**. Ou era mãe que tava doente, era o pai que tava doente, a mãe fez uma cirurgia, tinha que ficar no hospital. **Então eu sempre perdia, assim, mais ou menos um mês de aula**. Tanto é que eu vim começar a ter relação mesmo com o pessoal da minha turma do 3º período em diante. Tanto é que eu mal falava com ninguém, entrava calado e saía mudo, né. Não falava muito com o pessoal.* (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

*No 1º período foi muito difícil pra mim porque eu tava recém separado da minha esposa, um casamento de 22 anos, e como eu te falei, eu sou alcoólatra em tratamento, já tô com mais de ano que eu não bebo, e eu bebia muito ainda, indo pra universidade, **mas eu conseguia estudar, entendeu?*** (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

*[...] **sempre conciliando** assim, **trabalhos autônomos com a universidade** e tentando administrar o meu tempo dessa forma, né? Ali aproveitando o máximo de tempo na universidade, justamente porque o deslocamento, **eu moro distante, moro aqui na Zona 3 e a universidade na Zona 2, então o tempo que eu tinha, entre aspas, disponível, pra tá conciliando aí**. Os meus estudos.* (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

*Eu participei de muita coisa dentro da universidade, assim, mas... Foi tudo muito difícil e eu não tinha tempo pra me dedicar pra outras coisas. Assim... **Quando você tem que se manter dentro da universidade, acaba que você tem que abdicar de muita coisa, ainda mais quando você precisa daquela renda. [...] Então a minha vida era UESPI, era pesquisa, era trabalhar lá, enfim, pra me manter.** (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

A maioria não absoluta (4) de (7) licenciandos relatou problemas: i) familiares; ii) com relação ao trabalho; e iii) à dificuldade de locomoção. Dentre as questões familiares, Bigbig e Velho Jack trazem diferentes perspectivas de como foram afetados por tais circunstâncias: enquanto Bigbig percebeu uma queda em sua presença na sala de aula, Velho Jack afirma que, apesar disso, ainda conseguia se manter estudando; ou seja, problemas de âmbitos similares que afetaram negativamente o primeiro discente, não interferiram no rendimento acadêmico do último. Quanto às questões de trabalho, subdividem-se em dois tipos: trabalho extra-universidade (para Abdias) e trabalho intra-universidade (para Anastácia). Com as devidas diferenças do ambiente em que ocorrem, observamos que ambos se referem ao trabalho como uma forma de obter renda, e permanecer frequentando a universidade. Desse modo, os dados evidenciam que os licenciandos atuam de diversas maneiras para suprir suas necessidades dentro do curso, ainda que nem sempre explicitem quais foram as estratégias empregadas. Também possuem uma consciência discursiva acerca de como as atividades exercidas atrapalham seus estudos, ainda que consigam “*conciliar*” tais demandas, ou mesmo que estas objetivassem estimular o interesse discente pelo que é produzido na academia, como no caso de Anastácia, que participou de atividades extracurriculares não para agregar conhecimento, mas para receber uma remuneração por tais projetos.

Desse modo, com relação à participação em atividades extracurriculares, assim como o pouco incentivo a estas no curso de Ciências Sociais da UESPI - TN, os licenciandos afirmaram:

*[...] primeiro eu participei como palestrante em um evento que eu fui falar do coletivo político do qual eu faço parte, ali pros alunos entenderem como eles podem autonomamente se organizar nas cidades que eles vivem, né? Nas comunidades em que eles vivem, criar coletivos, criar iniciativas e tal. Então **essa é minha experiência na extensão do Projeto de Extensão 1.** (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)*

*Eu participo de alguma atividade extracurricular, né? **Que é a residência, a residência pedagógica;** eu não sei se conta como atividade extracurricular, mas se for, sim, eu participo da extracurricular. (Lina, 23 anos, profissional da cultura)*

***Desenvolvo a função de estagiário na Instituição Pública 1, lotado no Setor de Instituição Pública 1, no qual é o setor responsável por Área de Atuação da Instituição Pública 1, a fim de que Impactos Sociais da Instituição Pública 1, trabalhamos diretamente com Área de Atuação da Instituição Pública 1 etc. [...] Estamos saindo extremamente preparados, pois o que nos foi ofertado foi de uma excelência como um todo.** (Hélix, 27 anos, estagiário)*

Eu participei de um projeto de extensão no Outro Campus da UESPI 1, né? Aí foi por acaso. [...] Mas foi uma experiência muito boa, apesar de ser dentro da área da UESPI, né, do Outro Campus da UESPI 1, mas dentro mesmo do campus (Torquato Neto) da UESPI eu não, nunca participei de nenhum projeto. A divulgação, ela não é muito boa dentro da UESPI. Se você não tiver alguém da sua turma e que tenha dentro do C.A., você não fica sabendo de nada. A não ser que você naquele período você esteja com algum professor que esteja dentro da organização. Senão, é muito difícil de você estar sabendo. E até a forma de entrar, né? O processo de seleção é bem complicado. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

[...] participar de algumas coisas na UESPI, eu acredito que elas foram fáceis pra mim porque eu tive sorte de conhecer [...] algumas pessoas que abriram portas pra mim na universidade. Mas eu acredito que essas portas, elas, eu não acredito, elas não foram abertas pelas Ciências Sociais. [...] Elas foram abertas por pessoas de outros cursos, professores de outros cursos que eu consegui me apoiassem, né? Mas eu sinto, eu senti muito essa falta, dentro das Ciências Sociais, de um apoio, de incentivo com relação a isso. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

[...] isso se dava de uma maneira mais individual, mais freelancer, digamos assim. As pessoas sabiam que eu era palestrante, sabiam quais eram as áreas que me direcionava e me chamavam pra que eu pudesse conversar, né? (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Os relatos discentes abrangem 2 aspectos: i) críticas diretas e indiretas à oferta, divulgação e seleção para as atividades extracurriculares na UESPI; ii) experiência durante sua participação em tais atividades. Dentre as críticas diretas, no primeiro aspecto Bigbig e Anastácia afirmam que, apesar de terem acessado tais oportunidades durante o curso, suas dificuldades operacionais (ingressar e manter-se em um projeto de extensão, por exemplo) se devem ao curso de Ciências Sociais da UESPI - TN, enquanto suas facilidades (conhecer pessoas que lhes possibilitaram um atalho para esse processo) decorrem de outras relações construídas na universidade, para além das Ciências Sociais.

Já Lina, Hélix e Joaquim figuram entre as críticas indiretas às escassas oportunidades ofertadas (e incentivadas) nos referidos curso e campus. Lina não possui clareza quanto à sua participação em atividades extracurriculares por não considerar a Residência Pedagógica como tal, mas como um componente curricular; logo, obrigatório. Joaquim e Hélix informam que sua participação não ocorreu por intermédio do curso, mas por interesses e esforços pessoais. Com relação às vivências, Abdias foi o único a apontar sua participação em um projeto de extensão do curso. Desse modo, observamos que, mesmo com um elogio de Hélix (“*estamos saindo extremamente preparados, pois o que nos foi ofertado foi de uma excelência*”), tanto críticas diretas como indiretas estão em consonância, revelando que até licenciandos que avaliam positivamente suas oportunidades em extensão necessitaram distanciar-se para, de fato, complementar sua formação inicial.

Um possível reflexo dessa necessidade também se faz presente no cotidiano de estudos, através da maneira como os licenciandos organizam sua rotina:

*[...] época do fundamental toda tarde estudar pela manhã, então **toda tarde ficava de 14 às 16h estudando**. Todo dia segunda a sábado né? [...] **E quando eu entrei no no curso de Ciências Sociais, né, eu continuei mantendo isso**. Chegava da da UESPI de noite, só fazia tomar banho e jantar e ficava até umas 23 horas, meia noite e lendo. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

*Eu fui estabelecendo aula aqui nos estudos, estudos, bem mais intensa terceiro ano né? [...] **Tentava me organizar depois das aulas pra eu estudar um pouco pelo menos uma, duas horas por dia**, e fui conseguindo manter essa rotina. Na licenciatura foi um pouco mais complicado, como eu falei, [...] e às vezes era muita coisa ao mesmo tempo, e... [...] **Acabou que na licenciatura eu tive muita, muita, muita, muita, muita dificuldade de estabelecer rotina de estudo**, muita, ainda mais porque eu tinha muita dificuldade de aprendizagem. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

*Na licenciatura eu organizava da seguinte forma: **sempre à noite**. Trabalhava durante o dia, e onde eu trabalho a minha chefe me liberava pra ir pra universidade, eu passava a tarde lá e retornava pro serviço, **chegava em casa dez horas da noite, e assim que eu organizava**. Lendo os textos, e fazendo os trabalhos né, e lendo. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)*

*A minha rotina é dividida levando em consideração o período de estágio e a graduação, **sempre pela manhã o horário é dedicado ao estágio** que, por motivos sanitários, trabalho uma semana no presencial e outra no remoto, e o período da tarde é reservado para a graduação. (Hélix, 27 anos, estagiário)*

*Hoje, na licenciatura, se dá de uma maneira diferente. Eu sei porque quero estudar, pra que eu quero estudar, pra quem eu quero estudar e também descobrir que existem formas é... que possam me possibilitar um aprendizado mais eficiente. Então, **eu faço mapas mentais, eu falo como se tivesse ministrando uma aula para um público, eu faço rascunhos, eu sei sublinhar o texto, eu sei eliminar as partes é... não essenciais**. [...] Há essa diferença da minha rotina de estudos da escola e da licenciatura. A da licenciatura é extremamente mais organizada, mais focada e mais bem elaborada.. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)*

*Como eu trabalhava à noite, **geralmente pela manhã eu tava lendo, fazendo o resumo dos textos, fichando**, aí a tarde eu ia pra universidade, e assim, muito aplicado, procurando prestar bastante atenção no conteúdo. [...] **Aí com o tempo eu fui amadurecendo essa questão. De resenha, de resumo, de fichamento**. Aí foi facilitando pra mim. [...] **Aí comecei a passar o dia todo na universidade, usando a biblioteca**. Mais adiante ali já no 7º período integrei o centro acadêmico, então eu **ia pro centro acadêmico fazer meus trabalhos, estudar**. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)*

A organização da rotina de estudos entre discentes era realizada de 2 maneiras: i) a partir da quantidade de horas disponíveis (Bigbig, Anastácia, Velho Jack, Hélix, Abdias); e ii) a partir da metodologia que melhor funciona para si (Joaquim e Abdias), predominando a primeira. Assim, observamos que o foco discente esteve mais na produtividade intensa do que na aprendizagem significativa e duradoura. Isso se deve à maioria (5) dos licenciandos exercer algum trabalho durante o curso, fora (3) ou dentro (2) da UESPI, dificultando a conciliação

entre suas demandas, onde buscavam maximizar sua absorção de conteúdo em uma quantidade mínima de tempo disponível para o estudo. Destacamos que Abdias oscilou entre ambas as maneiras e pareceu priorizar o uso de metodologias eficientes para seu aprendizado ao citá-las (e especificá-las) antes de adentrar (superficialmente) no outro aspecto. Ressaltamos, ainda, que o único licenciando a citar detalhadamente seus métodos para construção de conhecimento foi Joaquim, o qual se ateu à preocupação em realmente assimilar o que lhe foi ofertado no curso, ainda que com uma (possível) quantidade de tempo menor dedicada a essa atividade intelectual. Novamente, sua facilidade em sistematizar conteúdo programático e ensino pode decorrer tanto de sua graduação anterior (em Serviço Social), como de sua especialização em docência e, especialmente, de sua atuação como professor de Ciências Sociais na educação básica. Assim, percebemos que seus saberes experienciais (decorrentes de suas vivências acadêmicas prévias e profissionais durante o trabalho docente) ocupam lugar essencial em sua diferenciação nesse processo formativo, ao passo em que seus demais colegas de turma não possuem tais vivências. Logo, esperávamos que estes teriam maior dificuldade para citar metodologias de aprendizado com ênfase na qualidade de assimilação do conhecimento, o que, de fato, ocorreu.

5.2.2 Práticas docentes atrativas e rejeitadas

No âmbito das práticas docentes observadas em sua trajetória escolar e acadêmica, os discentes pontuaram aspectos atrativos e rejeitados, performados pelos professores das escolas e pelos professores formadores licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN:

Aí cheguei aqui reprovado, foi por matemática. Eu senti assim, a antipatia do professor por mim, porque eu sempre gostei muito dessas áreas de humanidades. [...] Sim, aí depois de velho, quando às vésperas de entrar na universidade eu comecei a ler filosofia clássica, aí filosofia antiga, aí fui vendo assim o quanto a matemática, que aqui na época do ensino básico não trabalharam essa finalidade, essa transdisciplinaridade na verdade né? (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

O professor questionou se os licenciandos conseguiram terminar a leitura do texto sugerido na última aula, e somente Joaquim conseguiu ler o texto inteiro. Em participação oral (via áudio), Abdias explicou um dos conceitos abordados na aula de maneira objetiva e em linguagem simples, utilizando-se do texto recomendado pelo professor. (Notas de campo - terça-feira, 13/07/2021, Disciplina 2, Professor Formador 2)

Em participação oral (via áudio) e visual (com a webcam ligada), Abdias trouxe um conceito associado ao tema da aula, mas a partir de outro autor para além das Ciências Sociais, para contrapor o argumento de um colega de turma. (Notas de campo - terça-feira, 10/08/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Professores excelentes, tirando um ou outro né. que aí, acho que assim, não vou citar nomes dos professores que eu não gosto, mas foram bem poucos, e eu acho que dá pra comparar mas que talvez não tivessem prontos pra tá ali naquele curso de Ciências Sociais. Em outros cursos talvez fossem excelentes professores. [...] Então

professor que é visivelmente alguém da área de exatas. [...] A dificuldade não foi só pra mim, foi pra disciplina, pra turma inteira. Tanto é, assim, a maioria ficou de prova final, e os que não ficaram foi porque desistiram da disciplina. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Em participação oral (via áudio), Bigbig explicou o tema da aula a partir do texto sugerido pelo professor, e se manteve ligado à perspectiva do próprio texto, de caráter psicológico. Em tentativa posterior, o professor pontuou que tais argumentos dos licenciandos participantes tendem para o âmbito psicológico e não enfatizaram as questões sociais presentes no fenômeno analisado. Após esse momento, devido ao direcionamento realizado pelo professor, alguns licenciandos explicaram melhor o caráter social do fenômeno analisado. (Notas de campo - terça-feira, 29/06/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

O primeiro ponto exposto foi a insatisfação pessoal com a ausência de contextualização de saberes das outras áreas do conhecimento nas Ciências Sociais. Abdias e Bigbig trouxeram o mesmo aspecto em dois momentos diversos, respectivamente: i) trajetória escolar; ii) trajetória na licenciatura. No caso de Abdias, o licenciando expõe que seu apreço pelas Ciências Humanas se faz presente em seus estudos desde a educação básica, ao passo em que critica a segmentação e distanciamento entre os saberes científicos em geral. Sua conduta na licenciatura pode decorrer de ambos os pontos. Primeiro, por preferir as Ciências Humanas (e agora, também as Ciências Sociais), ainda que não tenha lido por completo o texto sugerido pelo professor formador, referencia a Sociologia em seu comentário durante a aula, em linguagem simples e objetiva, evidenciando sua habilidade de articulação entre os saberes da disciplina. Segundo, por não ter tido contato com tal **transdisciplinaridade** em sua formação básica, talvez não tivesse as ferramentas necessárias para relacionar com maior frequência (ocorre brevemente e somente em 1 aula⁷⁷) seu aporte teórico-metodológico obtido nas Ciências Sociais aos seus conhecimentos em outras áreas do conhecimento e destas ao seu repertório histórico-cultural pessoal, não realizando tal movimento de estreitar fronteiras entre disciplinas durante o período da observação participante.

Já no caso de Bigbig, ainda que reconheça o domínio teórico por parte do professor formador (considerado por ele como competência profissional), o discente critica a não contextualização dos saberes de outras áreas para o curso (**interdisciplinaridade**), exemplificando tal situação a partir de disciplinas quantitativas no curso, o que prejudica: i) o interesse pelo conteúdo (considerado sem utilidade direta no contexto da licenciatura em Ciências Sociais); ii) a compreensão do conteúdo exposto pelo professor formador; iii) sua aplicação no exercício do ensino e da pesquisa (no curso e, futuramente, em sua atuação profissional) em Ciências Sociais. O relato se torna urgente ao expor que essa dificuldade foi

⁷⁷ Quando traz outro autor de outra formação que não das Ciências Sociais para analisar o tema da aula.

compartilhada por todos os seus colegas de turma ("*a maioria ficou de prova final, e os que não ficaram foi porque desistiram da disciplina*"), traçando um possível panorama da relação dos licenciandos com a problemática da escassez (ou possível ausência) de interdisciplinaridade. Não afirmamos que seja uma ausência em absoluto por somente Bigbig referir-se à interdisciplinaridade como uma problemática do curso e, mesmo que fale em nome dos demais licenciandos ao citá-los em seu relato, por esse motivo não pudemos confrontar com outras falas discentes sobre a temática. Assim, esperava-se que, de modo similar ao ocorrido com Abdias, Bigbig não articulasse os conhecimentos específicos das Ciências Sociais com o de outras áreas, como no exemplo citado, onde se além ao conteúdo do texto analisado e à sua respectiva perspectiva teórica ("*de caráter psicológico*"), o que, de fato, aconteceu. Também identificamos que o exercício dessa autonomia intelectual — que se refletiria na busca por outras fontes de saberes e devida articulação com a disciplina em questão — demandaria muito tempo, posto que não conseguiu exercê-la mesmo com um direcionamento do professor formador (não estava entre os discentes que o fizeram), se prolongando para além de sua formação inicial no curso e, possivelmente, em sua atuação futura como educador. Essa dificuldade é apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p. 38-39):

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que e le tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão.

Para além da contextualização de saberes das outras áreas do conhecimento nas Ciências Sociais, os mesmos licenciandos também criticaram a escassa contextualização dos conteúdos na realidade dos alunos:

É como se a gente tivesse, como se na área de ciências sociais os sociólogos vão dialogar somente com o sociólogo. [...] aqui é um curso de licenciatura e a princípio é pra ser professor. [...] Chega falando desse jeito. Falou, não vai entender nada. Por isso que muita gente acha as aulas de sociologia chatas. [...] nos seminários eu sempre me preparei exatamente como se eu estivesse dando aula pra esse lugar. Um modo de falar mais simples possível, mesmo dando todos os conceitos que eram necessários, era sempre a forma de falar mais simples. [...] esse diálogo que vivencio é uma coisa tudo muito parece tudo muito fora da realidade, tudo muito a gente tá aqui eles estão lá longe. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Em participação oral (via áudio), Joaquim explicou o texto da aula de forma didática e em linguagem simples, relacionando o conteúdo às suas experiências pessoais (sua trajetória acadêmica), também trazendo curiosidades sobre a vida do autor. [...] O professor questiona sobre dois conceitos sociológicos, mas somente Joaquim explica, brevemente. (Notas de campo - terça-feira, 13/07/2021, Disciplina 2, Professor Formador 2)

Quando fui trabalhar no Projeto de Extensão 1, Tema do Projeto de Extensão 1, tive que me inteirar da linguagem daqueles alunos pra falar sobre questões envolvendo sociologia, antropologia, política. [...] Aí ao passo em que eu ia me relacionando com eles tentei trazer os conceitos de política, não os conceitos necessariamente, mas assim, alguns conteúdos de política que estão dentro da realidade deles. Como o ato de se associar, né, pra direitos, ou se organizar pra trabalhar extra institucionalmente de maneira política, pro bem-estar comum. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Em participação oral (via áudio) e visual (com a webcam ligada), Abdias exemplificou o que estava sendo explicado pelo professor conforme suas experiências pessoais (não acadêmicas). (Notas de campo - terça-feira, 20/07/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Infelizmente eu acho que falta uma valorização muito grande né, para com o nosso curso, porque eu achava que ele poderia ser muito mais, é, concreto, mais denso e mais gostoso e proveitoso de ser por ser de Ciências Sociais, né? [...] Articular o conteúdo com a sua vivência pra que ele tenha gosto de aprender né? Pra que ele consiga aprender, porque a partir desse processo é que ele vai conseguir se desenvolver, né? [...] É pra isso que a metodologia de ensino ela serve. (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

Em participação oral (via áudio), Lina relacionou sua experiência (acadêmica) como pesquisadora de movimentos sociais à temática abordada na aula, se questionando como o tema também a afeta de diversas formas. (Notas de campo - terça-feira, 24/08/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Em participação oral (via áudio) e visual (com a webcam ligada), Velho Jack relacionou uma propaganda (experiência pessoal não acadêmica) que tratava de um tema similar ao da aula, frisando que só se lembrou disso devido às imagens utilizadas e comentadas pelo professor em seu slide. (Notas de campo - terça-feira, 15/07/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Em participação oral (via áudio) e visual (com a webcam ligada), Hélix citou um exemplo da geopolítica e da economia relacionando ao tema da aula, dos quais lembrou devido à mediação do professor. (Notas de campo - terça-feira, 06/07/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

As insatisfações discentes expostas nos trechos de entrevistas apontam para 2 problemas associados ao ensino de Sociologia na educação básica: i) dificuldades e estratégias na articulação teórico-metodológica dos conteúdos específicos das Ciências Sociais com o repertório científico e cultural dos licenciandos; ii) dificuldades com a transposição didática na educação básica. Observamos que os licenciandos possuem concepções similares do que seria transposição didática. Para Bigbig (que aponta tal dificuldade como uma das responsáveis pela desvalorização da Sociologia nesse nível de ensino) e Abdias, diz respeito a falar em ensinar os conteúdos necessários com embasamento científico, porém em linguagem “simples”, familiar ao cotidiano dos alunos da educação básica, e não rebuscada. Assim, contrapõe a linguagem

característica de textos clássicos das Ciências Sociais (“*como se na área de Ciências Sociais os sociólogos vão dialogar somente com o sociólogo*”) e ainda utilizada por alguns professores da licenciatura (“*aqui é um curso de licenciatura e a princípio é pra ser professor*”). Essa competência profissional é exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p. 48-49), ao tratarem do conhecimento pedagógico docente:

Este âmbito refere -se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor -aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

No cotidiano do curso, a postura de Abdias confirma seu posicionamento na entrevista, onde busca enxergar os conhecimentos teóricos assimilados nas aulas através da lente de seus saberes tácitos, em consonância com outros 3 licenciandos (Joaquim, Lina e Velho Jack). Aqui, Joaquim e Lina se diferenciam de Abdias, Velho Jack e Hélix pois, enquanto os últimos se utilizam dos seus saberes tácitos para compreender e comentar sobre o conteúdo, os primeiros analisam a partir de seus saberes de formação acadêmica (no âmbito do ensino, para Joaquim, e da pesquisa, para Lina). Também ocorre uma diferenciação entre os referidos discentes e Joaquim que, por ter a experiência profissional como educador no ensino básico, agrega ambos os aspectos citados anteriormente — i) articulação teórico-metodológica - “*relacionando o conteúdo às suas experiências pessoais (sua trajetória acadêmica*”; ii) transposição didática - “*explicou o texto de forma didática e em linguagem simples*” — com o acréscimo de ser o único discente, na referida aula, a responder o questionamento do professor a partir da teoria sociológica. Desse modo, possui os saberes pedagógicos (métodos de ensino), disciplinares (conteúdo das Ciências Sociais) e experienciais (vivências do cotidiano) em seu repertório profissional.

Sobre tal repertório — porém, na perspectiva estudantil, e não profissional pois ainda não possuem a experiência do trabalho docente —, este constitui um aspecto menos recorrente, mas ainda presente nos relatos discentes:

É, a respeito das disciplinas ofertadas, né, que foram cursadas por nós eu destacaria como positivos esse percurso assim, bem gradativo, que foi feito de ciências sociais mais introdutórias né? Bastante introdutórias, inclusive. E muito interdisciplinares, né? [...] Então isso foi muito positivo porque foi gradual, e de certa forma

horizontaliza mais a relação entre o conteúdo e os alunos né? Porque a gente sabe que as pessoas entram em estágios de aprendizagem diferentes, tem coisas que algumas pessoas já tiveram acesso e outras não. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Eu tive muita dificuldade, principalmente quando eu entrei no curso, porque eu vinha de escola pública e eu era nova ainda né? [...] O ensino lá não era, não que fosse ruim, sabe, mas tinha as suas deficiências. E quando eu entrei no curso, eu me deparei com pessoas que, que vinham de escola particulares, eram pessoas que estavam bem mais preparadas do que eu pra entrar em um ensino superior, e alguns professores, eles não se atentam a isso e eles não têm cuidado nem atenção com relação a esses alunos como se todos nós tivéssemos vindo no mesmo lugar e a gente não veio, é, cada um puxou a própria trajetória né? (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

Os licenciandos dissertaram sobre o mesmo tema, contudo, com perspectivas opostas: o cotidiano no curso lhes possibilitou diferentes vivências, positivas e negativas. Na similaridade, ambos possuem consciência sobre as disparidades de oportunidades oferecidas aos estudantes da educação básica em escolas públicas e privadas. Por serem discentes advindos da educação pública, refletiram a partir de suas experiências pessoais, corroborando a ideia de que as oportunidades para adquirir conhecimento de forma significativa, interdisciplinar e agregando referências em diversas áreas são de menor acesso aos estudantes da rede pública de ensino (ALVES; SOARES, 2013, p. 190-191). Contudo, os discentes divergiram quanto à maneira o curso de Ciências Sociais da UESPI - TN lidou com essas dificuldades. Para Abdias, o curso lidou de forma positiva; para tanto, elogiou a matriz curricular e planos de disciplinas, os quais lhes proporcionaram diminuir a distância entre os saberes adquiridos e aqueles que ainda viriam, concordando com sua estratégia de apropriar-se dos conhecimentos de seus colegas de turma através das interações durante o curso. Entretanto, Anastácia atribuiu o impacto negativo que tais disciplinas tiveram à má atuação dos professores formadores, que não se atentaram às dificuldades de aprendizagem dos licenciandos, uma crítica originada em sua trajetória escolar e contraposta na licenciatura, mudança de perspectiva vivenciada também por Joaquim:

Eu, como tinha muita dificuldade em me expressar em sala de aula, acabava que eu precisava de um uma certa proximidade em sala de aula. [...] Então, professores que eram mais próximos, que tinham cuidado, [...] algo que eu poderia me encaixar e me sentir confortável de alguma forma, é... Sempre foram os meus preferidos. [...] e acredito que alguns [professores formadores] não, realmente não estão preparados pra isso pra lidar com essas [...] diferenças de aprendizado e eu tive acho que essa foi a minha maior dificuldade durante a graduação sentir alguns deles não não se atentavam pra isso. [...] a gente se dá bem, [...] é um professor que se mantém próximo. Então, acredito que isso ajuda muito e é uma pessoa que sempre está disponível né, com responsabilidade também, porque alguns orientadores acabam meio que deixando muita coisa em cima do aluno e às vezes o aluno, ele, o aluno ele não sabe pra onde ir. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

A minha relação com o professor orientador era excelente, era um professor que estava sempre disposto, era um professor claro e objetivo nas suas colocações, era extremamente justo quando ele me corrigia, ele estava assim, é, atento aos meus questionamentos, e conseguia responder com qualidade e ele sempre me orientava de uma maneira em que eu não ficava com dúvidas, eu tinha apenas certezas. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Ambos os licenciandos consideram a dedicação do corpo docente do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN em ir além do conteúdo programático, assim como o acompanhamento próximo, como pontos positivos nas práticas docentes observadas. Tanto Anastácia como Joaquim frisam que tal experiência se refere à relação com seu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e, apesar de focarem na mesma dimensão do que consideram ser um bom professor (ser atencioso com os alunos e recorrente disponibilidade para responder às dúvidas discentes), apontam diferentes aspectos. Enquanto Anastácia elogia a i) responsabilidade com as demandas do trabalho docente (saberes experienciais), Joaquim atenta para a ii) habilidade para articular dúvidas discentes e ideias docentes de maneira coesa e contextualizada (saberes disciplinares). Esses aspectos também foram elogiados pelos demais entrevistados:

Sim, a Licenciatura em Ciências Sociais é privilegiada por ter em seu corpo docente professores de currículos invejáveis, profissionais dedicados e que zelam pela profissão e pelas suas atividades desenvolvidas não somente como professores, mas, pelos seus projetos seja eles de extensão, residência. [...] Relação orientador e orientando, a minha relação ao meu ver é boa, [...] ela sempre atualizada da temática, sempre buscando corrigir os vícios de erro do orientando. (Hélix, 27 anos, estagiário)

[...] achei que os professores (formadores) sempre deram ênfase assim, pra importância das Ciências Sociais, sempre demonstraram bastante gosto, bastante apreço pelo trabalho que desenvolvem, né, enquanto docentes universitários. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

A minha relação com o meu orientador, eu escolhi ele mais por uma questão de organização. [...] Eu sabia que aquela pessoa era organizada e queria ele como meu orientador. [...] Mas foi muito boa a relação com ele porque não teve muito papo não. Foi, foi só o suficiente que eu precisava saber, né. É, eu ia, perguntava, ele respondia e era isso. E eu senti e eu gostei assim. [...] Pontos positivos é que os professores eles tinham embasamentos muito bons, né? No, no conteúdo. [...] E o que faltava também nessa questão do conteúdo, de negativo era a questão da, de outras etnicidades no conteúdo, né, de outras outras, é, outras referências, assim. Que não sejam tão [...] eurocêntricas assim. (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

Nós tivemos bons professores no curso. Porque, é, as ementas do curso, sempre foram bem passadas, bem debatidos dentro da sala de aula, e eu sentia que o professor dominava o assunto, dominava a disciplina. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

Novamente, tem-se os saberes experienciais como característica inspiradora aos discentes, agora pontuadas por Hélix, Abdias, Lina e Velho Jack: i) a dedicação (“profissionais

dedicados e que zelam pela profissão”); ii) o apreço pessoal (“sempre demonstraram bastante apreço pelo trabalho”); iii) a responsabilidade com as demandas do trabalho docente (“escolhi ele por uma questão de organização”) e a iv) disponibilidade e atenção às dificuldades de aprendizagem (“eu ia, perguntava e ele respondia”). Para além disso, os entrevistados consideraram que a competência profissional dos professores formadores também agrega saberes de formação profissional (“professores de currículos invejáveis”) e disciplinares (“sempre atualizada da temática”, “sempre deram ênfase pra importância das Ciências Sociais”). Uma possível explicação seria sua relação positiva com professores atenciosos com os alunos, próximos e dispostos a auxiliar na compreensão das temáticas abordadas em sala de aula, ao passo em que enxergavam o corpo discente como apto a produzir, reformular e articular continuamente os saberes tácitos e escolares assimilados no processo de ensino-aprendizagem. Tal relação, construída desde sua trajetória escolar e que reverbera em sua formação na licenciatura, também está associada à sua admiração pelas Ciências Sociais desde a educação básica, já retratada nesta análise.

Entretanto, ainda que gostassem da disciplina Sociologia durante seu período escolar, 3 desses mesmos licenciandos sentiram dificuldades com o arcabouço teórico ao ingressar no curso de Ciências Sociais.

[...] houve algumas dificuldades em relação à compreensão do texto como eu lhe falei, eu não vinha do ensino médio, mas essas dificuldades foram superadas com apoio da turma, com apoio da turma da sala de aula. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

O meu primeiro contato veio com o estranhamento, pelo fato do curso ter um arcabouço teórico extenso enfrentei também dificuldades no início do curso, mas que foi algo passageiro e vim crescendo de forma acadêmica no curso. (Hélix, 27 anos, estagiário)

Os temas eram bem interessantes, embora eu sentia alguma dificuldadezinha nas leituras e tal. Então de qualquer forma eu me sentia atraída pelo conteúdo e isso facilitou de certa forma a minha vida acadêmica né? (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

Eu acredito que essas disciplinas ofertadas e cursadas, elas foram claras, foram objetivas, elas foram propositivas, elas conseguiram nortear a minha visão, é, das ciências sociais. Então, desse modo, eu não tive nenhuma dificuldade em compreender o que que elas traziam, é, para a minha formação, para a nossa formação enquanto docentes de Ciências Sociais. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Entre os discentes que afirmaram ter dificuldades com os conteúdos específicos (saberes disciplinares) apresentados na licenciatura, todos apontaram para a fugacidade com que dispersaram tais dúvidas conforme avançavam no curso. Aqui, percebemos 3 pontos

importantes: i) concordam sobre a dificuldade de compreensão das teorias antropológicas⁷⁸ ainda a nível introdutório; ii) o aumento da densidade teórica nos períodos posteriores do curso é proporcional à expansão dos conhecimentos e habilidades analíticas discentes, equilibrando sua complexidade inicial⁷⁹; iii) se, por um lado, o interesse pela disciplina Sociologia na educação básica lhes atraiu para a licenciatura da UESPI - TN, por outro, ofereceu uma visão superficial do universo de temáticas, conceitos e abordagens abarcadas pelas Ciências Sociais.

Em contraponto a Velho Jack, Hélix e Lina, Joaquim elogia as disciplinas ofertadas no curso por cumprirem com a função de introduzir e aprofundá-lo no universo das Ciências Sociais, sem apontar quaisquer dificuldades de compreensão em toda a sua formação inicial. Por tratar-se de um licenciando com uma graduação prévia (na entrevista indicou “Assistente Social” como uma de suas ocupações), formação continuada (em outro trecho afirma que possui especialização em docência do ensino superior) e já leciona na área do curso, estipulamos que não possui somente saberes de formação profissional (obtidos em suas 2 graduações), como também pedagógicos (especialização em docência) e curriculares-experienciais (exercício docente). Assim, tudo isso contribui para que tenha maior facilidade em assimilar os conteúdos das disciplinas (saberes disciplinares) do que os colegas de turma, ainda inexperientes profissionalmente. Desse modo, a convivência dos demais licenciandos com Joaquim pode lhes agregar outras perspectivas de profissionalidade docente, que somente serão experienciadas por estes quando tiverem sua formação completa e estiverem no mercado de trabalho educacional:

Em participação oral (via áudio), Joaquim trouxe exemplos de decisões judiciais para questionar como tais decisões são tomadas e suas consequências para as vítimas. Joaquim também compartilhou links de notícias para reforçar seus argumentos anteriores sobre o tema da aula. Após isso, indicou um filme (recurso pedagógico) relacionado ao tema abordado na aula, com uma breve síntese do porquê seus colegas de turma compreenderiam melhor o assunto através deste recurso. (Notas de campo - terça-feira, 29/06/2021, Disciplina 1, Professor Formador 1)

Em participação oral (via áudio), Joaquim solicitou ao Professor Formador 2 que reformulasse sua pergunta, pois ficou confuso devido ao professor tratar sobre muitos temas diversos em uma única fala. Após isso, a Licencianda Não Entrevistada 1⁸⁰ respondeu a pergunta baseada em observações empíricas, não fundamentadas

⁷⁸ Neologismo-adjetivação criado pela autora para designar as 3 áreas que compõem as Ciências Sociais, respectivamente: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

⁷⁹ Percebemos que, para uma minoria de licenciandos, a dificuldade com o arcabouço teórico-metodológico das Ciências Sociais se mantém ao final do curso. Identificamos isso em uma aula da Disciplina 2, onde somente Joaquim conseguiu ler e compreender todo o texto sugerido pelo Professor Formador 2, enquanto (do total de 5 discentes presentes), 3 criticaram (via *chat*) a densidade do conteúdo, afirmando que era um texto “de difícil compreensão”, “complexo”, “leitura densa”. Não inserimos tais notas de campo no texto devido à não autorização solicitada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁸⁰ A soma do número de entrevistados (7) e de não entrevistados (11) difere do número total de licenciandos na turma analisada (13) devido a alguns discentes de outros períodos (5) cursarem disciplinas isoladas com a referida turma.

sociologicamente, seguida por Joaquim (que fez o mesmo) e foram corrigidos pelo docente, que atentou para o perigo de generalizar um fenômeno a partir de nossa experiência individual, e a necessidade de pautar-se em categorias sociológicas para tais análises.

Observamos que as críticas à escassa contextualização dos conteúdos na realidade discente — expostas no início do tópico "5.2.2 Práticas docentes atrativas e rejeitadas" — podem decorrer das interações dos licenciandos com Joaquim. Relembremos que Bigbig e Abdias buscam adequar sua linguagem científica à realidade discente (transposição didática), enquanto Lina, Velho Jack e Hélix focam em relacionar suas experiências pessoais com os conteúdos programáticos, algo que também ocorre, de maneira aprofundada, com Joaquim. Os licenciandos exemplificam seus argumentos a partir de seus repertórios científicos e sócio-culturais (Joaquim cita “*decisões judiciais*” e “*recursos pedagógicos*”); contudo, pouco fundamentam (explicou “*por quê*” os colegas deveriam assistir o filme) ou compartilham suas fontes (“*compartilhou links de notícias*”), evidenciando a sistematização mais apurada realizada por Joaquim. Entretanto, ao analisar que mesmo o licenciando já professor da educação básica pode expressar opiniões não científicas (“*respondeu [...] baseada em observações empíricas*”), seguindo o posicionamento de outros discentes sem experiência profissional (reforçou a ideia da colega), avaliamos que Joaquim não está imune às influências externas, concretizando relações de troca com a turma que, ora se mantém na superficialidade das teorias antropológicas, ora se aprofunda nas mesmas.

A respeito de como as Ciências Sociais devem ser abordadas no contexto da licenciatura, 4 entrevistados apontam como essencial à sua formação inicial o fato de os professores dessa licenciatura na UESPI - TN instigarem o pensamento crítico dos licenciandos:

[...] desde o início, um dos professores que, assim, uma inspiração, é o Professor Formador 1. Ele é basicamente igual ao que a Professora Escolar 1 era no meu ensino médio. Ele te instiga, ele faz você falar, questionar o que ele está dizendo e questionar aquilo que você está falando. [...] no geral, assim, a maioria dos professores seguem o mesmo rumo da Professora Escolar 1, da professora de ensino médio. Dialogam com os alunos, querem saber o que tem essa do assunto, querendo tua opinião, ficam instigando mesmo a gente a pensar. [...] Um deles, um dos melhores professores que tem dentro do curso é o Professor Formador 1, como eu te falei. Você tem no início, o Professor Formador 1 e o Professor Formador 5. Né? Que são professores que seguem a mesma linha lá da do ensino médio. Mas repensar tudo que vocês viram trazer como bagagem, né, de antes de entrar na universidade. Professores excelentes: a Professora Formadora 6, apesar dela ter tido um desentendimento com ela, né? Mas é... como professora, não tem o que falar. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Nas disciplinas ofertadas eu gostei de todas, e eu destacaria o aspecto positivo, a criação - principalmente em mim - desse senso crítico, desse olhar diferente. Como eu lhe falei antes, passei muito tempo afastado da sala de aula, quase que uma vida, 20 anos, e as disciplinas serviu pra me mostrar que eu só olhava a sociedade, e hoje

eu vejo a sociedade com outro olhar. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

*Na UESPI o diferencial foi muito grande logo de cara em Sociologia com o (Prof. Dr. Professor Formador 1), que emplacou a metodologia que podemos chamar de síntese no qual recebíamos textos e entregávamos sínteses do texto com a nossa crítica. **Esse tipo de metodologia faz com que o aluno fique tenha seu senso crítico despertado.** (Hélix, 27 anos, estagiário)*

*Eu posso afirmar que existem ótimos e excelentes professores no curso de Ciências Sociais da UESPI, por quê? **Para além da sua qualificação acadêmica, que é indiscutível no, nesse momento, eu posso afirmar que esses docentes, eles me estimularam o raciocínio crítico, contestação ao questionamento, à dúvida, ao ceticismo positivo, à produção, é, também, saber como reagir diante do erro. [...]** Então, os professores eles contribuíram muito, né, pra minha visão de mundo, pra minha visão social, pra minha visão, é, até do que se refere à família, as minhas relações sociais mais básicas, eles foram fundamentais, porque do universo acadêmico eu conseguia extrair tudo para todas as áreas da minha vida. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)*

Uma característica marcante nos relatos discentes é a de sempre relacionarem suas perspectivas do que é ser um bom professor com sua trajetória escolar que, novamente, se mantêm ou se transformam entre o ingresso e a finalização da licenciatura. Tanto Bigbig como Velho Jack seguem tal ideia; porém, em sentidos distintos: i) o primeiro frisa como sua professora na educação básica modelou majoritariamente sua visão educacional, e ii) o segundo aponta que, ao instigarem o senso crítico dos licenciandos, as práticas dos professores formadores minimizaram a distância entre seu tempo afastado da vida acadêmica e o trouxeram para uma formação mais atenta às transformações sociais. Ainda no âmbito da valorização desse despertar crítico, Hélix atribui tal sucesso no processo de aprendizagem às metodologias de ensino aplicadas pelo Professor Formador 1, o professor mais citado pelos entrevistados⁸¹ e com maior taxa de participação espontânea dos mesmos em suas aulas *online* — seja por áudio ou *webcam*, seja por *chat*. Assim, revelamos que há uma forte influência desse professor formador para a vontade de alguns discentes em também estimularem o raciocínio crítico-reflexivo de seus futuros alunos, retratada em sua perspectiva de metodologias de ensino:

*[...] metodologia de ensino é como o docente ele vai **transmitir o conhecimento que ele adquiriu dentro das universidades, faculdades, como é que ele vai repassar esse conhecimento para os alunos do ensino básico, qual método que ele vai utilizar, como que ele vai, é, transferir esse conhecimento, se ele vai chamar mais pra um lado mais tradicional, só professor fala, ou se ele vai ter essa empatia com os alunos, totalidade com os alunos. [...]** A metodologia vai ser aquela ferramenta que **eu como professor vou utilizar para despertar esse olhar crítico do aluno.** A metodologia de ensino vai ser essa sementezinha que eu vou plantar na sala de aula. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)*

⁸¹ Citado nominalmente (por seu primeiro nome) ou por projetos de extensão organizados pelo mesmo.

*A metodologia de ensino, grosso modo, ela é um caminho, uma via, **uma trilha para se aprender, pra ensinar algo**, alguma coisa. [...] E, em se tratando da importância para o ensino aprendizagem, a gente pode afirmar que o lugar dela é servir de aporte para o sistema de troca de informações entre docentes e alunos, ele se pautar na objetividade daquilo que há uma necessidade que o aluno venha a aprender a desenvolver, a produzir, a pensar, a contribuir. [...] Eu acredito também que um dos motivos [para ter interesse em exercer a docência] [...] é, porque a docência e as Ciências Sociais, elas são capazes de transformar a sociedade e contribuir pra que os indivíduos, eles tenham um pensamento autônomo, crítico, é, e transformador.* (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Com sua experiência na educação básica marcada pelo autoritarismo docente e da gestão escolar (supracitado no texto), Velho Jack traz, em sua fala, resquícios de um ensino pautado na transmissão do conhecimento, onde utiliza termos que nos remetem ao ensino tradicional-reprodutor e à educação bancária freireana (“transmitir”, “repassar”, “transferir”). Quando relacionados à sua experiência na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN (saberes escolares/acadêmicos), tais termos adquirem novos sentidos que contrapõem sua visão educacional prévia (permeada por seus saberes tácitos). Para o discente, *transmitir* não seria mais tão somente depositar um conhecimento teórico em cada aluno, mas verificar alternativas para potencializar seu aprendizado, em referência à transposição didática (“o conhecimento que ele adquiriu dentro das universidades”) criticada por Bigbig, Abdias e Lina, que a avaliaram como trabalhada de forma superficial no curso. Outro ponto afirmativo à transformação em sua perspectiva educativo-profissional é seu discernimento e sistematização em perceber ambos os modelos educacionais (reprodutor x dialogado), assim como voltar-se para sua necessidade pessoal de promover um ensino diferente daquele por ele vivenciando em sua formação básica, agora pautado na i) *empatia/proximidade* com os alunos e no ii) despertar do senso crítico coletivo, características atrativas aos licenciandos em geral.

Ao encontro de Velho Jack, Joaquim aponta para uma possível transmissão do conhecimento (“*pra ensinar algo*”). Todavia, em sua fala, prioriza o aprendizado (“*pra se aprender algo*”), citando-o antes e reforçando posteriormente ao propor o ensino como uma via de mão dupla (“*troca de informações entre docentes e alunos*”). Para Joaquim, o professor além de i) não deter todo o conhecimento, também ii) possui como função auxiliar no desenvolvimento de habilidades discentes, para que mobilizem seus saberes escolares conforme as diferentes situações vivenciadas e, assim, iii) o docente possa ensinar enquanto aprende, e aprender enquanto ensina. Tais aspectos externados pelo entrevistado revelam sua ação de como aumentar a utilidade prática das teorias das Ciências Sociais (“*as Ciências Sociais são capazes de transformar a sociedade*”) aos olhos de seus alunos na educação básica: através da contextualização na realidade discente.

Essa problemática se relaciona com a crítica mais frequente nos relatos discentes: o fato de o curso de Ciências Sociais da UESPI - TN ser focado em pesquisa e não em ensino, mesmo se tratando de uma licenciatura:

Durante toda a formação, apesar da gente ter tido uma grade bastante bacharelesca, colocava na minha cabeça assim como eu poderia compartilhar aquele conhecimento. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

*[...] eu acredito que nós **deveríamos ter mais disciplinas**, é, mais **ligadas à pedagogia do ensino**, porque algumas disciplinas **a gente ainda via muito como bacharelado**, e eu acredito que o curso, ele deveria ter mais disciplinas voltadas pra pedagogia mesmo, entendeu? (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)*

*[...] a gente costuma tá discutindo, e uma coisa que eu sempre enfatizei é que meu curso é de licenciatura, ele é focado em que, pra docência. **Não é um curso de bacharelado, em que vai ser focado na pesquisa, e a gente foi levado no início do curso até agora né, por essa linha da pesquisa, que é algo que é totalmente inviável, que eu vi.** (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

*Eu acho que **faltou muito incentivo com relação a gente ser uma licenciatura**, pelo menos eu senti isso na turma, e pelos professores também [...] **A nossa formação pedagógica eu acho muito falha**, na verdade em todos os cursos de licenciatura, eu acho que a parte pedagógica ela é muito, ela é deixada de lado. [...] Eu acho que **ele é muito falho tanto quanto à pesquisa, tanto com relação à licenciatura**, mas com a licenciatura pra mim não sei, eu acho que ainda **falta um pouco, não só dos professores, sabe? Mas da coordenação também**, tá promovendo mais eventos, eu sinto muita falta de eventos como uma pegada mais pedagógica também. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

*[...] aspectos negativos assim, **ausência muito grande de ir a campo**, né? Porque, é, nós que somos das Ciências Sociais, eu não sei, é, se... [...] Vivenciando algumas experiências e como cientista social, o que mais precisa tá à nossa vista, aos nossos olhos é o que acontece né? [...] E eu senti uma ausência muito grande nesse sentido né? Acho que o que **faltou** no meu curso foi isso: **uma experiência mais externa à universidade**, né? (Lina, 23 anos, profissional da cultura)*

Os entrevistados revelam algumas contradições entre a (por eles considerada) escassa formação didático-pedagógica no curso e a eficiência do caráter *bacharelesco* em si. Ainda que pontuem — ao longo das entrevistas — aspectos diversos referentes à sua formação inicial (práticas docentes atrativas e rejeitadas, se o curso cumpriu seu papel formativo, dificuldades e estratégias utilizadas para superá-las), a maioria (5) do total de entrevistados (7) citou esse problema como marcante em sua formação inicial. Dentre estes (5), predomina a concordância (4) da necessária ampliação da quantidade de disciplinas e de oportunidades voltadas ao ensino, sua futura área de atuação profissional.

Em uma escala de intensidade e consciência da crítica realizada, afirmamos que estas se apresentam da seguinte maneira:

Quadro 15 - Escala de intensidade das críticas ao caráter bacharelesco no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN, em ordem crescente (da esquerda para a direita).

Aspectos da crítica	Licenciando				
	Abdias	Velho Jack	Lina	Bigbig	Anastácia
Direcionada a/ao	Ensino		Pesquisa	Ensino	
Intensidade da insatisfação	Sutil	Moderada	Intensa	Intensa	Intensa
Intensidade da crítica	Sutil	Sutil-moderada	Moderado-intensa	Moderado-intensa	Moderado-intensa
Categorização da insatisfação	Insatisfação-sentimento	Insatisfação-sentimento	Insatisfação-sentimento	Insatisfação-sentimento	Insatisfação-sentimento (<i>intensa</i>) + Insatisfação-ação (<i>moderada</i>)
Justificativa da categorização da insatisfação	<u>Sutil</u> : não afirma se gostaria ou não de ter mais disciplinas e oportunidades pedagógicas, apenas diagnostica que estas são escassas.	<u>Moderada</u> : gostaria que o curso tivesse mais disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular. <u>Sutil</u> : sem um plano de ação para reivindicá-las.	<u>Intensa</u> : gostaria de ter contribuído mais com a sociedade a partir dessas experiências, o que não ocorreu. <u>Moderada</u> : sem um plano de ação para suprir tal necessidade.	<u>Intensa</u> : gostaria de ter vivenciado um maior caráter didático-pedagógico no curso. <u>Moderada</u> : sem um plano de ação para atingir tal objetivo.	<u>Intensa</u> : gostaria que as licenciaturas em geral oferecessem uma formação pedagógica mais aprofundada (<i>sentimento</i>). <u>Moderada</u> : traça estratégias para minimizar tal problemática (<i>ação</i>), mas exclui a responsabilidade discente da equação (<i>moderada</i>).

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Identificamos que o foco está, em maior parte, nos sentimentos de insatisfação e menos nas estratégias traçadas, pois são citadas de modo geral (uma necessidade em espera) ou apontando quais seriam adequadas pra superar as dificuldades criticadas; porém, sem uma auto responsabilização dos licenciandos nesse contexto. Há um padrão crescente na pluralidade entre os níveis de insatisfação — retratado nas categorias sutil/moderada/intensa — correlacionado à crítica ao ensino bacharelesco. Aqui, a miscelânea de modelo formativo ideal e de práticas discentes é evidenciada, promovendo heterogeneidades nos relatos. Esse fenômeno foi verificado nas combinações entre as categorias supracitadas (sutil, sutil-moderada, moderado-

intensa), onde prevaleceram as críticas *moderadas-intensas* (3 de 5 entrevistados), em consonância com a insatisfação *intensa* (idem). Assim, evidenciamos que suas expectativas se distanciam das atitudes, mesmo nos licenciandos que possuem maior clareza quanto ao que lhes faltou durante sua formação inicial. Logo, — não apesar dos, mas — devido aos anos de convivência intra e extra-classe, as experiências discentes interagem e se (re)organizam pautadas nas trocas de informações/conhecimentos/vivências, denotando certa elasticidade nas percepções discentes acerca da função social da licenciatura e do professor.

O ensino bacharelado na licenciatura também esteve presente na crítica de Lina (**sutil-moderada, intensa insatisfação-sentimento**) — porém, em outro sentido. Enquanto seus colegas de turma consideram que há demasiado foco em **pesquisa** no curso de Ciências Sociais da UESPI - TN, Lina expõe que nem mesmo esse aspecto foi cumprido de maneira satisfatória (“*ausência muito grande de ir a campo*”), não correspondendo às suas expectativas de libertar-se da Torre de Marfim⁸² acadêmica e aproximar escola/comunidade da universidade (“*faltou [...] uma experiência mais externa à universidade*”). Ressaltamos que outros 2 licenciandos também concordam com Lina, mesmo que tenham frisado a questão do **ensino** (Anastácia, ao dizer “*ele [o curso] é muito falho tanto quanto à pesquisa, tanto com relação à licenciatura*”, e Bigbig, para quem os licenciandos estão “*aqui, e eles [os alunos, a comunidade extra-universidade] estão lá longe*”).

Um exemplo da insuficiente formação em pesquisa está na dificuldade enfrentada por licenciandos em executar atividades referentes à investigação científica (em geral e em Ciências Sociais), também exigidas para a conclusão do mesmo:

*Às vezes a gente tinha muita coisa pra escrever, os professores pegavam no pé, botava a gente pra escrever bastante. Nos últimos períodos não. 6, 7, até o 5º a gente muito então tinha que estar constantemente. [...] Meu problema é realmente finalizar o curso. Eu comentei se eu não sei se chegou a ouvir eh eu vim repetir novamente a gente é levado pra, pra, pesquisa e não pra docência. **E apesar da gente ter tido muitos e muitos momentos de ter escrita e tudo mais [...] Elas têm uma noção de um de uma escrita mesmo padronizada que é uma noção básica [...] das normas da ABNT, que é o que está pegando no no meu TCC. Que eu já acho algo desnecessário pra um curso de licenciatura.** (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

⁸² Segundo o economista Fernando Nogueira da Costa (2020, s. p.), “**a expressão Torre de Marfim designa um mundo acadêmico à parte, onde intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia.** Nele, há uma desvinculação pessoal deliberada do mundo cotidiano. [...] O país precisa de especialistas independentes para participar da vida pública e alimentar debates nos órgãos de tomada de decisão e na mídia, [...] O confronto com a realidade contribui para desenvolver objetos de pesquisa originais, ignorados pelos optantes pela Torre de Marfim. **O dever do cientista é promover o conhecimento e tornar o mundo um lugar melhor.** Assim, o cientista deve alcançar um equilíbrio entre humildade e determinação, ambas necessárias, **convencendo seu interlocutor tanto da utilidade do conhecimento adquirido quanto de seus limites.**”

Das disciplinas ofertadas, aspectos negativos que destaco são em dois momentos, o primeiro foi a falta de uma disciplina sobre metodologia científica. (Hélix, 27 anos, estagiário)

Em participação oral (via áudio), Hélix perguntou ao professor como organizar melhor uma tabela de dados de elaboração própria. O Professor Formador 3 deu dicas não somente sobre ABNT, mas de escrita científica em geral, como escrever de forma clara e organizada, além de comentar a importância de assumir as limitações de cada trabalho acadêmico. (Notas de campo - terça-feira, 13/07/2021, Disciplina 3, Professor Formador 3)

Como negativo eu destacaria as disciplinas que envolviam mais a atenção metodológica, né? Como metodologia de ensino da sociologia, ou como os métodos de pesquisa mesmo, né? Tanto a título de métodos quantitativos, quanto de métodos qualitativos. Eu senti que faltou um certo tato, porque parecia muitas vezes que a tratativa era com pessoas que estavam totalmente habituadas à produção de artigos científicos, à produção de TCC. Nós não, não tivemos disciplina específica pra iniciação científica né? (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Me mantenho à disposição deles pra conversar, caso queiram ir mandando [os trabalhos], que eles vão escrever. [...] É desafiador. [...] O Professor Formador 1 tem me ajudado muito né? Porque surgem muitas dúvidas assim. [...] Metade da turma mandando [os trabalhos], alguns com dificuldades, é, importantes aí ainda na, na parte da escrita, né? É, na parte do desenvolvimento, né? [...] O próprio Professor Formador 1 me disse assim, tem uma questão de, é, de flexibilizar isso. [...] Vai ter aluno que daqui a pouco não vai terminar o trabalho. [...] Então se teve um aluno que não desempenhou tão bem, ou que atrasou a entrega, [...] não vou, não vou trancar o caminho desse aluno. [...] Mas esses prazos todos, a gente vai trabalhando justamente pra que não ocorra, é, a questão do desespero né? (Notas de campo - terça-feira, 13/07/2021, Disciplina 3, Professor Formador 3. O professor formador consentiu gravação da conversa individual, ocorrida quando os discentes saíram da aula)

Os 3 entrevistados defendem o mesmo argumento: o da pouca orientação para a produção científica dentro do curso. Conforme a matriz curricular (UESPI, 2017), haveria a disciplina de Metodologia Científica (com carga horária estimada em 60h/a⁸³) já no 1º período, o que, segundo Hélix e Abdias, não ocorreu. Para além dessa disciplina — por um lado, julgada pelos licenciandos como essencial ao exercício da investigação científica; por outro, como o mero ensino das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT —, haveriam outras 3 disciplinas encarregadas da formação em pesquisa, todas ministradas somente a partir da metade do curso⁸⁴. Estas seriam: i) uma disciplina sobre Métodos e Técnicas de Pesquisa no 5º, e ii) uma de Prática de Pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso) no 7º e iii) no 8º períodos, respectivamente.

Dessa maneira, avaliamos que a dificuldade com escrita científica (e pesquisa em geral) é algo presente no curso e não se restringe à responsabilidade discente em buscar outros meios para preencher tal lacuna, mas se estende aos âmbitos organizativos e didático. Organizativo

⁸³ Horas aula.

⁸⁴ A partir do 5º período (de um total de 8):

através de um currículo com disciplinas específicas do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN que auxiliem nesse processo, e didático a partir de intervenções docentes a fim de incluir, a partir do currículo supracitado, metodologias de ensino que provoquem o pensamento científico. Nessa esfera, também destacamos os esforços individuais de alguns dos professores formadores, especialmente o Professor Formador 3 e o Professor Formador 1, para quem a flexibilização de prazos perpassa pela atenção às dificuldades discentes, frequentemente elogiada pelos licenciandos. Através das relações de trocas entre docentes da mesma disciplina (em períodos subsequentes), buscam tratar a investigação científica em Ciências Sociais para além das regras da ABNT, de modo a estimular e aperfeiçoar o pensamento crítico-reflexivo e sistemático dos licenciandos.

Ainda no âmbito da crítica sobre o ensino bacharelesco no curso, verificamos que, além dos licenciandos considerarem escassa a quantidade de oportunidades didático-pedagógicas, houve uma leve contradição quanto à tais disciplinas desse caráter (existentes na matriz curricular) não serem bem aproveitadas:

A gente tinha que montar um projeto de aula, escolher um tema, né? Montar um projeto de aula, é... Fazer um vídeo ou uma gravação de áudio sobre o tema. E ele [o professor formador], basicamente não teve um tema dos grupos que teve, que ele não reclamasse dizendo: 'ah, isso não é relevante!'. No meu caso, eu e o meu amigo, a gente foi falar sobre a pedofilia né? E sobre a violência doméstica e ele quase reprovou a gente porque ele disse que era um tema que não era relevante pra se dar numa aula de Ensino Médio. [...] Ele estava desenvolvendo uma pesquisa dele própria e ele incluiu a gente nessa pesquisa, que não tinha nada a ver com... Com a disciplina. Fez a gente fazer a pesquisa e montar questionário, e sair pelos corredores da UESPI, botando o pessoal pra responder. E terminou que não deu em nada, estávamos como estagiários não remunerados dessa pesquisa dele. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Até professores e professoras das disciplinas didáticas eram... Eram bem eficientes assim né? [...] No período em que estudei, é, as disciplinas pedagógicas me serviram bastante: Filosofia da educação, psicologia da educação, política educacional, etc. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Crítico fervoroso do desfoque em ensino no curso, Bigbig pontuou que os alunos foram desencorajados a seguir com determinadas temáticas, por vezes se distanciando do objetivo central da disciplina para atender às necessidades pessoais do professor formador. Sobre esse ponto, a licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN corresponde à quantidade de disciplinas requeridas para a formação docente na área:

Quadro 16 - Relação entre carga horária teórico-específica e didático-pedagógica exigida pelo Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

Exigência das DCN*		Carga horária mínima	CH** no curso de Ciências Sociais da UESPI - TN	Diferença
Aspecto da formação de professores				
Atividades científico-acadêmicas:	Atividades de ensino/aprendizagem	2200h***	2200h	Igual
	Outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural	200 h	200 h	Igual
Prática como componente curricular		400h	410h	+10h
Estágio curricular supervisionado		400h	400h	Igual
Duração total do curso		3200h****	3210h	+10h

Fonte: Brasil, 2002; 2015. Uespi, 2017. Elaboração da autora.

Legenda:

* DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

** CH - Carga horária.

*** A carga horária mínima exigida para atividades de ensino aprendizagem difere entre o primeiro documento das DCN (1800h) e o que fundamenta o PPC (BRASIL, 2015) da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN (2200h); logo, utilizamos o mais recente como parâmetro comparativo.

**** A carga horária mínima exigida para conclusão do curso difere entre o primeiro documento das DCN (2800h) e o que fundamenta o PPC (BRASIL, 2015) da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN (3200h); logo, utilizamos o mais recente como parâmetro comparativo.

Identificamos que os documentos das DCN para cursos de licenciatura (BRASIL, 2002; 2015) são os únicos a indicarem a carga horária de cada aspecto da formação inicial de professores. Nesse sentido, as DCN do ano de 2015, nas quais o PPC mais recente (e vivenciado pela turma) do curso na UESPI - TN é fundamentado, evidenciam que **o quantitativo de horas/aula** para todos os âmbitos do curso (**inclusive disciplinas didático-pedagógicas**) **corresponde aos critérios exigidos pela legislação**. Contudo, há 2 problemáticas: i) não explicitam de quais maneiras as atividades de ensino/aprendizagem e de enriquecimento didático-curricular-científico-cultural devem incluir características voltadas a esse aspecto no currículo; ii) especificam quais conteúdos e eixos temáticos devem estar no currículo do curso,

mas não delimitam quais disciplinas didáticas, disseminando a Prática Pedagógica como Componente Curricular entre as mesmas.

Quanto ao primeiro aspecto, o Art. 13 das DCN (BRASIL, 2015) que pautam o PPC do curso (UESPI, 2017), ao tratar sobre tais atividades apenas cita, de maneira geral, que a formação de professores deve voltar-se para “a docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (BRASIL, 2015), e não quais meios utilizar para atingir este objetivo. Logo, ao focar somente no que ensinar, não se preocupa em como fazê-lo.

Decorrente do dissenso quanto aos métodos para tal, o segundo aspecto do mesmo Art. 13 - parágrafo IV, que trata sobre tais conteúdos a estarem presentes no curso, orienta que:

§ 2º Os cursos de formação deverão **garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares**, seus fundamentos e metodologias, **bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação**, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades** étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11, grifos nossos)

A análise da matriz curricular do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN (UESPI, 2017) mostrou que, de fato, possui - em sua maioria - disciplinas relacionadas às exigências do DCN (2015)⁸⁵. Assim, agrega: i) conteúdos específicos das Ciências Sociais (20 disciplinas); ii) metodologias de ensino (1); iii) metodologias da pesquisa (4); iv) fundamentos teóricos da educação (6); v) prática nos estágios (2); vi) políticas públicas e gestão (2); vii) diversidades (2); e viii) Língua Brasileira de Sinais (1), ainda que tenham existido problemas quanto à oferta de algumas destas, devido à escassez de professores disponíveis para ministrá-las.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Ciências Sociais⁸⁶ (BRASIL, 2001; 2002), estas também não especificam a quantidade de disciplinas didáticas, só afirmam o necessário domínio dos métodos e técnicas a serem aplicados em cada nível de ensino (saberes curriculares). Também incluem em seus princípios norteadores que o curso deve criar um currículo que estimule a autonomia intelectual, sem especificar como. Assim, os cursos de Ciências Sociais estariam livres para delimitar suas disciplinas teóricas

⁸⁵ “Anexo AN01 - Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN”.

⁸⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001) e Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia (BRASIL, 2002).

(saberes disciplinares) e pedagógicas (saberes didáticos e curriculares), além de sua carga horária correspondente. Nesse contexto, ressaltamos que **a Prática Pedagógica como Componente Curricular deveria atuar como estratégia para complementar a formação inicial para o ensino**, conforme proposto pelo documento mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015):

A prática como componente curricular **é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência**. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. **As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas.** (grifos nossos)

Desse modo, das 12 disciplinas que constam como agregadoras da Prática Pedagógica como Componente Curricular, 10 não são focadas no ensino. Destas (10), 3 são disciplinas de pesquisa (2 de TCC) e 7 são teóricas específicas das Ciências Sociais. **Ou seja, o componente pedagógico dependeria da metodologia de ensino de cada professor formador, podendo estar presente ou ausente na formação inicial, ponto previsto em lei (BRASIL, 2015), porém, prejudicial aos futuros docentes.** Com poucas oportunidades para desenvolver os saberes didáticos necessários ao exercício da docência, os licenciandos teriam maiores dificuldades para desenvolver as competências exigidas pelas DCN — das licenciaturas em geral (BRASIL, 2002; 2015), e do curso de Ciências Sociais (BRASIL, 2001; 2002)— na formação inicial.

Ressaltamos que se, por um lado, Bigbig e Lina consideraram (durante as aulas acompanhadas e entrevistas) o caráter didático-pedagógico como insuficientemente ofertado na licenciatura, por outro, Abdias, Lina, Velho Jack, Hélix o exercitaram exemplificando quando momentos do conteúdo programático do curso os lembraram suas experiências pessoais, em um movimento reflexivo pouco ou totalmente inconsciente. Novamente, há uma diferenciação de Joaquim ao associar suas experiências pessoais aos conceitos sociológicos abordados na aula, denotando que a contextualização na realidade discente não deve se esvaziar para tornar a aula “descontraída, porém sem construção do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2014, p. 23). Dessa maneira, evidencia que é possível aumentar o prestígio discente na educação básica quanto à disciplina Sociologia por intermédio de uma análise crítico-social (“*autônomo, crítico*”) direcionada à ação transformadora, ainda que de forma embrionária, pois refere-se ao *pensamento transformador*, o qual consideramos um estágio inicial da consciência reflexiva,

para uma posterior ação em si (“*que o aluno venha a aprender a desenvolver, a produzir, a pensar, a contribuir*”). **Logo, expõe o primeiro posicionamento de profissionalidade** (ensino voltado para a emancipação profissional e social) **e de autonomia** (como distanciamento crítico para análise social e posterior consciência da parcialidade e de si mesmo) **na perspectiva do professor como intelectual crítico** (CONTRERAS, 2012).

Para além da influência positiva exercida pelos professores formadores, os relatos discentes também agregaram inúmeras críticas negativas, dentre as quais: i) docentes que impõem seus posicionamentos políticos aos licenciandos; ii) metodologias demasiadamente expositivas (ambas expostas pelos mesmos entrevistados); e iii) curso focado em pesquisa e não em ensino, ainda que seja uma licenciatura — uma das críticas mais recorrentes e argumento central deste estudo. Acerca da primeira crítica, Bigbig e Hélix apontaram:

*[...] eu sei que dentro dum curso de Ciências Sociais né, a gente tem uma visão de política, a gente tem que debater, mas **fica difícil quando você chega com a sua ideologia né, política ali, que tudo dentro - independente da disciplina ser de política ou não - querer basear tudo na política.** Isso eu acho, apesar de que 90% dos professores tem a mesma posição política que a minha né. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

*Das disciplinas ofertadas, aspectos negativos que destaco são em dois momentos. [...] o outro foi o fato de que **alguns professores por muitas vezes expressavam opiniões que, ao meu ver, extrapolava, eram opiniões pessoais e muitos fortes.** E que por estarmos em ambiente acadêmico em uma universidade **ao meu ver abriria a fala para que a turma pudesse argumentar de forma contrária, mas que de alguma forma o professor não permitia,** e isso se deu em período conturbado da política brasileira que foi as eleições de 2018, discentes defendiam opiniões contrárias e logo se iniciava debates mais acalorados em sala. (Hélix, 27 anos, estagiário)*

O constrangimento aos discentes através da imposição de ideias docentes e da não abertura ao diálogo poderia agir em dois sentidos, gerando i) impotência entre discentes, por não conseguirem se expressar no ambiente acadêmico (insatisfação-sentimento, cômoda), ou ii) indignação direcionada à ação para transformar tais condições (insatisfação-ação, ponto de partida para a autonomia). Ainda que os licenciandos reconheçam seu privilégio discursivo-argumentativo — devido aos posicionamentos políticos dos professores formadores serem similares aos seus (no caso de Bigbig) e por apreciarem o debate em sala de aula (segundo Hélix) —, ambos enxergam essa postura docente imperativa como prejudicial ao ensino. Não há contradição na discordância entre abertura para o diálogo (prática atrativa aos discentes) e moderação de pressupostos docentes (prática rejeitada), por não se referir ao **controle do que deve ser dito** (invisibilização dos indivíduos), mas a **como expressá-lo**, de modo a garantir um ambiente de ensino mais democrático-plural e menos autoritário.

A segunda crítica também se encontra no espectro das práticas docentes de imposição, já rejeitadas por outros colegas de turma:

Tive problemas, por exemplo, com a disciplina de filosofia da educação. Filosofia é uma matéria que eu adoro, mas dentro do curso pelo modo ministrada, que era aquela coisa maçante porque só falando, falando, falando, falando. Eu desisti da disciplina duas vezes.[...] Se desistir dela pela tarde, eu pensei, vou pagar à noite que é um professor diferente. Chego na noite, é o mesmo professor. Desisti. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Das práticas docentes que me lembro no ensino fundamental, não era algo que hoje com a minha visão de um futuro docente fosse algo tão plausível, professores sempre com a mesma dinâmica conteudista etc, no ensino médio não foi diferente. Porém, tínhamos um diferencial devido às formações de feiras temáticas. Isso valia para todas disciplinas do curso, fazia o aluno se sentir mais próximo do conteúdo, assim como também o sistema de avaliação já preparava o aluno para o vestibular. (Hélix, 27 anos, estagiário)

Os entrevistados desaprovam as metodologias *expositiva* e *conteudista*, pois sua perspectiva de profissionalidade é guiada pelo ensino significativo voltado à construção de saberes duradouros. Expositiva devido ao não uso de recursos pedagógicos variados que atraíam a atenção do aluno e possível monopólio da fala e dos conhecimentos por parte do professor (“era aquela coisa maçante [...] só falando”). Conteudista por enfatizar a transmissão de conteúdo programático, a fim de atingir metas (atividades diárias, avaliações/provas, vestibular/ENEM), minimizando ou ignorando a importância do repertório cultural discente para reformulação dos objetivos educativos definidos pela organização da licenciatura e da escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, deve haver um equilíbrio entre conteúdo programático e caráter didático-pedagógico:

[...] os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que **facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática**, isto é, **a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino**. Esse exercício vai requerer **a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação** visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. **Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos** com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; **para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento**, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais. (BRASIL, 2002, p. 56)

Como uma forma de favorecer a transposição didática e o ensino dialogado, deveriam ocorrer trocas de conhecimentos entre os professores formadores, para que seus diversos saberes docentes contribuíssem para a construção de uma pluralidade de saberes dos

licenciandos. Contudo, se tais trocas parecem não ocorrer entre docentes do curso (menor contingente de indivíduos para organizar e articular seus aprendizados), tampouco ocorreriam entre professores-licenciandos (maior contingente de indivíduos envolvidos, maior esforço intelectual exigido). Assim, observamos que os relatos de Bigbig e Hélix divergem em 3 pontos: i) intensidade da crítica à metodologia expositiva-conteudista; ii) interferência no rendimento acadêmico/escolar; e iii) rejeição ou apreço pela mesma.

Quadro 17 - Críticas de Bigbig e Hélix à metodologia expositivo-conteudista na licenciatura e na educação básica.

Aspectos da crítica	Licenciando	
	Bigbig	Hélix
Consciente?	Sim	Sim
Intensidade	<u>Alta</u>	<u>Baixa</u>
Interferência no rendimento	<u>Alta</u>	<u>Baixa</u>
Rejeição ou apreço pela metodologia expositiva-conteudista?	Total rejeição	Sutil rejeição e apreço

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Há um distanciamento entre as expectativas educativo-profissionais de Hélix e seu habitus discente. Apesar dos licenciandos apontarem (em outros momentos de seus relatos) que, através do estímulo à formação do senso crítico discente, seus futuros alunos (expectativas educativo-profissionais) poderão ressignificar os aprendizados adquiridos, para Hélix há certo apreço pela metodologia de ensino criticada — e a intensidade da crítica está intrinsecamente associada a essa contradição. Para o discente, sua obrigação moral como futuro educador oscila entre guiar-se por metas e valores definidos externamente (**professor como especialista técnico**) e ensino pautado nos valores e nas convicções pedagógicas pessoalmente assumidas pelo mesmo (**professor como profissional reflexivo**).

Aqui, seu compromisso com a comunidade segue entre as duas perspectivas, ora questionando o alvo de sua crítica (*"não era algo que hoje [...] fosse algo tão plausível"*), ora elogiando-o. Um exemplo disso está no fato da baixa interferência em seus estudos, pois considera que as atividades extracurriculares (feiras temáticas) não somente preenchiam a lacuna deixada pelo ensino conteudista, como constituíam um diferencial atrativo (*"fazia o aluno se sentir mais próximo do conteúdo, "já preparava o aluno para o vestibular"*), diferente

de Bigbig, que desistiu da disciplina (ainda que dela gostasse) por considerar inviável aprender daquele modo.

Associada a esse tipo de ensino estão as variadas práticas de invisibilização discente, rejeitada pela maioria dos licenciandos (5):

*Na minha experiência assim era bem vertical a relação com as professoras aulas no fundamental um tinha aquele aquele tratamento mesmo assim bem materno quase uma hierarquia familiar finge **eu mando e vocês obedecem** né? [...] Eu consegui exercer bastante a minha autonomia no curso. Tanto é que cheguei com algumas convicções, não foram impostas outras. [...] **foi muito enriquecedor pra mim justamente por esse contato com essas possibilidades, né? Principalmente porque a gente está acostumado com esse mundo mais hierárquico.** Você tá no ensino fundamental I, fundamental II, ensino médio, essa coisa impositiva. [...] num primeiro momento [a relação com o orientador] foi relação de amizade mesmo e que se estendeu pela orientação, [...] foi uma orientação bastante humanizada e nos integramos bastante. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)*

*Minha trajetória escolar, eu fiz o ensino primário na década de 80, ali no final da ditadura, o que hoje, depois do curso, **eu consegui identificar algumas coisas que na época eu não identificava e achava que era natural.** [...] O professor era aquele que ditava e dizia como é que era, bem tradicional mesmo, entendeu? [...] eu me sinto como se, em busca dessa preparação [para ser um docente]. [...] Mas como eu falei da metodologia antes, eu, **a minha metodologia seria uma metodologia mais próxima do aluno, tentando discutir os temas do livro didático na sala de aula, mas sabendo da pressão do livro didático dá em relação aos professores, dependendo também do diretor e do coordenador, a pressão política também.** (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)*

*Metodologia de ensino nada mais é que as ferramentas utilizadas pelos docentes usada para transmitir os seus conhecimentos teóricos, práticos e empíricos aos discentes. **Era perceptível que cada professor utilizava um método para expor, nesse processo foi perceptivo e assumido por alguns que falharam em suas metodologias, mas que reformularam e se saíram super bem posteriormente.** (Hélix, 27 anos, estagiário)*

*E muitos professores [do curso], eles se mantêm muito engessados, com relação à forma deles de ensinar, e não se dispõem, não se, eles não se propõem a tentar novas possibilidades, como uma forma até de melhorar, sabe, é, a formação dele. Porque **quando você chega na sala de aula você vai aprender com seu aluno, e parece que meus professores eles não não não me colocam essa possibilidade, sabe?** (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

*Só que **a gente não pode reclamar né, por causa da hierarquia, do ‘alto escalão’ do curso** [risadas do licenciando]. [...] **Aí a gente não pode reclamar, né? Porque agora é Função Exercida por um dos Professores Formadores! Quem era Função Exercida por um dos Professores Formadores na época, Jesus? Eu não lembro... que a gente podia reclamar e aí ele passou a ser Função Exercida por um dos Professores Formadores e aí gente vai reclamar com quem?** (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

Os relatos transitam entre formação na educação básica e formação no curso de Ciências Sociais da UESPI - TN, concordando em um ponto: total rejeição ao autoritarismo docente. Novamente, possuem percepções nítidas de que o compromisso assumido pelo professor deve pautar-se no ensino dialogado e na construção mútua de saberes, ainda que alguns tenham

formulado tal concepção de profissionalidade a partir do ingresso no curso e posterior convivência com os professores formadores. Dentre os aspectos discordantes, estão o i) reconhecimento aos docentes do curso que se esforçam para concretizar as práticas atrativas aos discentes (referenciados por Abdias e Hélix); e ii) a crítica àqueles que, além de não as possibilitarem (Anastácia), desestimulam as tentativas de reivindicações discentes através do constrangimento hierárquico (Bigbig).

5.2.3 Estágios em observação e em docência: desafios e possibilidades

Com relação ao período dos estágios curriculares supervisionados, os entrevistados apontaram dificuldades referentes às i) experiências vivenciadas nesse período (no geral), e ii) decorrentes do ensino remoto (pandemia). Desse modo, organizamos a presente seção a partir desses 2 âmbitos.

5.2.3.1 Experiências vivenciadas (no geral)

Os licenciandos criticaram as: i) condições estruturais do trabalho docente; ii) o desprestígio social da disciplina Sociologia; e a iii) precarização do ensino de Sociologia decorrente de tal desvalorização. No âmbito da primeira problemática, expuseram que houve sobrecarga de trabalho dos professores nas escolas em que estagiaram, que também se desdobrou no trabalho dos estagiários:

Foi uma dificuldade muito grande, assim, a minha dificuldade no Estágio [Supervisionado] só não foi tão grande porque no Estágio I [Observação], isso eu até relatei no relatório [trabalho final da disciplina de Estágio], a professora estava altamente sobrecarregada, eram 17 turmas que ela dava conta, manhã e tarde, 40 minutos de aula, a metade da aula era pra fazer a chamada e a outra metade pra corrigir o exercício que tinha sido feito na aula anterior, então basicamente eu não fiz nada, então não puxou muito de mim. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

A professora, que no caso seria a que me acompanharia no estágio II, ela não era da área de Ciências Sociais, parecia que ela sempre estava com pressa, nervosa, cansada. Então nesse momento não foi legal. Quanto ao meu professor do curso, que foi o Professor Formador 8, né, em contrapartida da universidade, foi muito bacana porque ele foi um professor compreensivo e que procurou estar conosco, é, nas nossas aflições. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

[...] jogos pedagógicos que foram desenvolvidos pelo professor de história, juntamente com o professor de matemática e o professor de sociologia, que também era professor de filosofia. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

[...] eu entrei na docência, né, no observação porque a escola em que eu fui estagiar a professora colocou a gente pra lecionar, mesmo em estágio de observação. A gente não estava preparado, quinto período, [...] nós assumimos turmas de primeiro, segundo, terceiro ano, eram três, três turmas... duas turmas de cada série, e a gente assumiu todas, tipo, a gente assumiu e tinha o técnico também, era ensino normal né,

*regular e tinha um técnico. [...] a gente chegou a dar aula em todas as séries, a gente chegou a dar aula em 7 turmas, então a gente conheceu sete salas de aula. Foi muita coisa pra alunas que estavam no quinto período, sabe? **Primeira experiência com estágio foi essa. Muito problemática.** (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

Os entrevistados evidenciaram que a intensa rotina de trabalho docente nas escolas provocou cansaço e desânimo entre os professores regentes, causando a i) desvalorização da docência em geral (frente à equipe da escola) e ii) em Sociologia (frente aos alunos).

A primeira problemática agrega aspectos já identificados por Bodart (2017), ao tratar das dificuldades dos professores alagoanos na prática do ensino de Sociologia, dentre os quais: a) carga horária reduzida (“metade da aula era pra fazer a chamada e a outra metade pra corrigir o exercício”); b) muitas turmas por professor (“eram 17 turmas que ela dava conta”, a gente chegou a dar aula em [...] 7 turmas); c) menor tempo para planejamento de aulas (devido à extensa quantidade de demandas nos dois pontos anteriores); d) professores lecionam mais de uma disciplina (“ela não era da área de Ciências Sociais” - indica que talvez também ministrava outra, “o professor de sociologia, que também era professor de filosofia”). Estas contribuem para que a segunda — desvalorização da docência em Sociologia — amplifique o desprestígio da Sociologia na educação básica, já criticado por alguns licenciandos na seção “5.2.3 Práticas docentes atrativas e rejeitadas”. Nesse contexto, os licenciandos expuseram outros motivos para esse fenômeno:

*Já era uma disciplina que não era levada a sério, né? Tanto é que a avaliação só era bimestral, não era reprovativa, né? [...] Eu via que ali a professora, tanto a professora de Sociologia quanto os outros, mas no meu caso [foi] **mais a professora de Sociologia, era tava basicamente, ela era dispensável dentro da escola.** Eu não entendo, porque era uma pessoa extremamente inteligente, **ela é formada na área, né, mas ela tava tão sobrecarregada,** porque a carga horária, pegava 2, 3 colégios pra ter uma renda melhor, **que ela basicamente fazia o mínimo do mínimo na sala, durante o mês.** (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)*

*[...] eu nunca assisti uma aula de um cientista social. Nunca, nunca, nunca assisti, nem no meu ensino médio, nem na graduação [durante o estágio curricular]. Eu nunca assisti aula de Sociologia de um cientista social formado. Nunca. Nunca então eu via, é, eu tive aula de professores de Pedagogia e quando eu fui estagiar, eu continuei assistindo aula de Sociologia com professores de Pedagogia. [...] **Eu sempre tive consciência da dificuldade que é você conseguir ser professora de Sociologia aqui em Teresina. Ainda mais porque professores de Pedagogia, de História, eles podem acabar nos substituindo, né? No ensino básico.** (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

*E outra questão de formação é o fato da disciplina de Sociologia hoje ser enfraquecida em muitos aspectos. O meu retorno na escola que cursei meu ensino médio se deu com o meu Estágio I, e **presenciei a dificuldade de aprendizagem dos alunos pelo fato da docente lotada na disciplina ser formada em Letras Inglês e Espanhol,** logo isso acarreta na má formação do indivíduo no que podemos colocar aqui a sua postura crítica, cognitiva. Não que a professora não tenha capacidade,*

mas o sociólogo repassa um determinado assunto com maiores referências, etc.
(Hélix, 27 anos, estagiário)

Apesar da desvalorização da Sociologia na educação básica se manter presente nos relatos ("*não era levada a sério*") como alavanca para o desdém com o qual a disciplina e seus professores são tratados ("*ela era dispensável dentro da escola*"), surge outra crítica mais frequente: professores formados em outras áreas lecionando Sociologia na educação básica. Os licenciandos reprovam tal prática, por compreenderem que há conhecimentos específicos (saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares) adquiridos na licenciatura em Ciências Sociais considerados essenciais ao exercício docente (saberes pedagógicos e didáticos). Devido a isso, reconhecem a dificuldade em lecionar a disciplina ao finalizarem o curso, posto que i) a sobrecarga de assumir diversos componentes curriculares simultaneamente ("*professores de Pedagogia, de História podem acabar nos substituindo*", "*formada em Letras Inglês e Espanhol*") e ii) a necessidade de diminuir os custos de contratação (*alta rotatividade* - BODART, 2017) diminui a inserção dos recém-licenciados em Ciências Sociais no mercado de trabalho, também minimizando seu interesse em exercer a docência:

Eu não, não quero ser professora de Sociologia. Não quero. Não é algo que eu tenho expectativas de conseguir eh... eu tive alguns atritos com relação a professores por conta disso de falar que eu não tinha perspectiva de estar em sala de aula. [...] Não... não penso mais sobre isso, mas... as Ciências Sociais, ela foi muito importante, sabe? E eu gostaria muito de conseguir encaixar ela em uma profissão de fazer uma junção dela em outra área. Mas em sala de aula, não me sinto preparada pra exercer, não me sinto preparada pra pegar turmas novamente. Um trabalho de professor é muito exaustivo, muito, muito, muito e você tem que estar preparado pra aquilo, entendeu? E eu não me sinto. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

A gente se sente pronto até demais, e o sistema é que não tá pronto pra receber nós, né? É, como cientista social né? E aí é eu tenho esse impasse, né? [...] Eu não sei se eu quero atender como licencianda de Ciências Sociais. É... Eu talvez me envolva mais, é, antropológicamente com a vertente da música, pra mim mesmo né? (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

Hoje a minha perspectiva em relação a me tornar docente na educação básica é pouca. Teve toda essa dificuldade política que foi imposta pelo sistema e eu não me vejo com essa facilidade de me tornar um docente na educação básica. [...] Eu acredito que somente a gente vivendo o dia a dia da sala de aula é que nós podemos dizer isso, mas em relação aos conhecimentos adquiridos dentro da universidade, eu me sinto preparado sim. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

[...] na minha expectativa da docência, porque isso já tenho a noção de que eu vou levar muito bem. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Bom, minhas expectativas é de que realmente tenhamos oportunidade de lecionar em escola pública, pelo fato de que sou oriundo da rede pública e sei das dificuldades. [...] O fato de ter experiência no estágio, residência pedagógica, PIBEU, estágio extracurricular, me dá conforto e segurança de mais na frente brigar por uma vaga na docência no ensino médio em um concurso público. (Hélix, 27 anos, estagiário)

*Do ponto de vista da da conjuntura político-social atual e também do que a gente sabe, né? Do sucateamento estrutural da profissão mas eu acho assim, [...] eu sou bem esperançoso né? [...] **Eu não perdi a vontade de ser professor e também não perdia a vontade de, de fazer assim alguma coisa diferente** nesse sentido. [...] Me sinto preparado pra exercer a docência, tanto porque não caí no curso de Ciências Sociais aleatoriamente, **sempre fui bastante apaixonado** pela, pela educação né, especificamente **pela profissão de professor**. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)*

*Eu posso afirmar que **minha trajetória no curso foi excelente**, até porque foi nesse momento que eu descobri o que eu queria fazer realmente da minha vida, que era ser professor de Ciências Sociais. [...] **Eu me sinto preparado para ser professor porque eu amo as Ciências Sociais, porque eu amo a docência**. Segundo porque eu acredito que a docência é tão somente aquilo que eu quero fazer da minha vida. E claro, a docência em Ciências Sociais. O meu terceiro motivo é porque **eu consegui extrair as informações necessárias pra que eu pudesse ser um docente que faça com qualidade**, é, aquilo que *lhe move dia após dia*. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)*

Verificamos que há um semi-equilíbrio entre aqueles que mantiveram seu interesse em exercer a docência e aqueles que estão finalizando o curso com outros planos, ilustrado no número de licenciandos que se distanciaram dessa perspectiva profissional (3), quase metade do total de entrevistados (7). Ao expor quais objetivos de carreira estão delineando a partir desse momento de conclusão, os discentes apontam para os aspectos categorizados no Quadro 18:

Quadro 18 - Aspectos de (des)interesse na profissão docente, relatados por licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN.

Aspectos de (des)interesse na profissão docente	Desejam exercer a profissão docente?						
	Não			Sim			
	Anastácia	Lina	Velho Jack	Bigbig	Abdias	Hélix	Joaquim
Dificuldades político-estruturais impostas à profissão	Não comentou sobre esse aspecto.	<i>"o sistema é que não tá pronto pra receber nós"</i>	<i>"essa dificuldade política que foi imposta pelo sistema"</i>	Não comentou sobre esse aspecto.	<i>"da conjuntura político-social atual, [...] do sucateamento estrutural da profissão"</i>	<i>"sou oriundo da rede pública e sei das dificuldades"</i>	Não comentou sobre esse aspecto.
Condições do trabalho docente	<i>"trabalho de professor é muito exaustivo"</i>	Não comentou sobre esse aspecto.	Não comentou sobre esse aspecto.	Não comentou sobre esse aspecto.	<i>"eu não perdi a vontade de ser professor e [...] de fazer assim alguma coisa diferente"</i>	Não comentou sobre esse aspecto.	Não comentou sobre esse aspecto.
Reconhece a importância do curso em sua trajetória	<i>"as Ciências Sociais, ela foi muito importante [...] eu gostaria [...] de fazer uma junção dela em outra área"</i>	<i>"a gente se sente pronto até demais [...] talvez me envolva mais antropologicamente com a vertente da música"</i>	<i>"em relação aos conhecimentos adquiridos dentro da universidade, eu me sinto preparado sim"</i>	<i>"na minha expectativa da docência, porque isso já tenho a noção de que eu vou levar muito bem"</i>	<i>"porque não caí no curso de Ciências Sociais aleatoriamente"</i>	<i>"ter experiência no estágio, residência pedagógica, PIBEU, estágio extracurricular, me dá conforto e segurança de mais na frente brigar por uma vaga na docência"</i>	<i>"foi nesse momento que eu descobri o que eu queria fazer realmente da minha vida, que era ser professor de Ciências Sociais"</i>

Se sente preparado (ou não) para a docência							
	Não. Devido à exaustão vivenciada nos estágios supervisionados.	Sim. Devido aos conhecimentos adquiridos no curso	Sim. Devido aos conhecimentos adquiridos no curso.	Sim. Devido aos conhecimentos adquiridos no curso.	Sim. Pelo curso ter atendido suas expectativas , e por ser apaixonado pela profissão.	Sim. Devido às oportunidades oferecidas pelo curso.	Sim. Devido a seus esforços para sistematizar os saberes adquiridos no curso e pela paixão à docência.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Legenda de cores:

- Cinza: aspecto não comentado pelos licenciandos durante a pergunta sobre o interesse em exercer a docência.
- Vermelho: discentes que: i) não desejam, ou ii) não se sentem preparados para exercer a docência.
- Azul: discentes que: i) desejam, ou ii) se sentem preparados para exercer a docência.

Evidenciamos que o equilíbrio entre o número de licenciandos que desejam ou não exercer a docência se mantém somente no âmbito de sua decisão final acerca de sua carreira, se complexificando à medida em que refletem sobre estarem ou não preparados para tal. Nesse sentido, mesmo dentre aqueles que não desejam atuar como professores na educação básica (Anastácia, Lina e Velho Jack) há quem se sinta preparado (Lina e Velho Jack), por diferentes motivos — alguns, compartilhados com os demais colegas de turma. Aqui, os aspectos mais relatados se organizaram em 3 eixos temáticos, em ordem crescente de frequência: i) condições do trabalho docente (citada 2 vezes); ii) dificuldades político-estruturais impostas à profissão (4 vezes); e iii) reconhecimento da importância do curso em sua trajetória profissional (citada por todos).

Em consonância com tal reconhecimento, tem-se que o principal motivo para se sentirem preparados se deve às oportunidades e aos conhecimentos proporcionados (pela licenciatura) e adquiridos (pelos discentes) — curiosamente, motivo similar ao exposto pela única licencianda que relatou não sentir-se preparada, revelando posições ligeiramente contrastantes entre os colegas. Assim, concluímos que, na percepção discente, apesar do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN ter contribuído de maneira positiva através dos saberes e vivências oferecidos, não conseguiu incentivar o exercício da docência — fenômeno i) preocupante, por seu dever na formação de professores; porém ii) justificável por enfatizar a pesquisa, em detrimento do ensino.

5.2.3.2 Dificuldades decorrentes do ensino remoto (pandemia)

Nesse ponto, os licenciandos identificaram aspectos estruturais de caráter: i) organizativo (organização específica das escolas); e ii) didático (referente ao planejamento, execução e avaliação de atividades durante o período dos estágios supervisionados e à relação aluno-professor:

*Agora no período pandêmico teve um, teve uma problemática muito grande, né? Mas é isso, né? A gente tá lidando o tempo todo com algumas adversidades mesmo, e aí a pandemia foi só mais uma, que abalou bastante as minhas estruturas, é, como estudante. Mas, enfim. eu aceitei isso de alguma forma. [...] Já na, na outra [na licenciatura] [...]em algumas disciplinas é mais complicado, a universidade tira um pouco o foco também nos sentidos. Mas, é, **presencialmente, por exemplo, eu não tive problemas.** (Lina, 23 anos, profissional da cultura)*

*Tive um pouco de problema quando... Cara, eu tive problema quando eu precisei da documentação da escola né? [...] **Tive dificuldade porque eles não queriam disponibilizar o PPP.** [...] **Burocracia também não tive. Foi tudo muito rápido, muito simples,** só tive com relação a documentação da escola porque elas não queriam disponibilizar. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)*

Ocorreu, pra mim, de forma bem simples, pois eu escolhi uma escola que a minha filha já havia estudado, e estudava, a Escola Pública 1. E foi simples porque, no sentido que eu encontrei um bom diretor, uma boa coordenadora de ensino pedagógico, que foi a Professora Escolar 3, e ela facilitou muito a acessibilidade à escola. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

Estágio supervisionado I, por exemplo. Foi ótimo. A minha interação com a gestão escolar, professores e alunos foi a melhor possível. Eu tive uma relação muito boa no espaço da escola e no espaço extra escola. É, também tive uma boa relação com o meu professor orientador do curso, é, não tive problema com essa questão de burocracias, questões pessoais. [...] [no Estágio I] o ingresso foi bastante tranquilo porque eu já conhecia o diretor da escola e os professores por ter palestrado naquela escola semanas antes. Então, a minha entrada foi bastante tranquila e saudável. [...] O meu segundo ingresso, o Estágio II, [...] eu, é, solicitei à professora, que me aceitasse como estagiário e isso foi bastante tranquilo também. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Quanto à minha ingressão no ensino básico, enquanto estagiário, foi algo também bastante abrupto. Quando vi a gente já ia pagar a disciplina de Estágio I e já tinha escolhido, de maneira não muito seletiva, a escola na qual eu iria trabalhar, era mais porque era próxima a uma barbearia onde eu estava fazendo uns bicos na época, e eu ia cair nessa escola mais ou menos de paraquedas, né?. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Houve um consenso de que a pandemia afetou negativamente a experiência nos estágios supervisionados. Seja i) demonstrando seu descontentamento de maneira geral ("*no período pandêmico teve uma problemática muito grande*") sem agir para suprir esse déficit ("*aceitei isso de alguma forma*" - insatisfação-sentimento); seja ii) enfrentando burocracias em menor ("*foi tudo muito rápido, muito simples*", "*não tive problema com essa questão de burocracias*") ou maior intensidade ("*eles não queriam disponibilizar o PPP*"), os discentes reconhecem os desafios trazidos pelo ensino remoto. Identificamos que as burocracias escolares — advindas da organização específica dessas instituições — se relacionavam diretamente com o nível de familiaridade que os licenciandos tinham com o local selecionado para estagiarem. Dentre aqueles que comentaram sobre esse ponto (3), a maioria (2) buscou escolas que já conheciam, talvez cientes dos obstáculos a serem enfrentados caso *caíssem de paraquedas* em um ambiente totalmente novo (1). Verificamos que, mesmo com certa familiaridade e boa relação dos licenciandos com a gestão escolar, estas foram proporcionadas por experiências pessoais dos estagiários, e não pelo curso de Ciências Sociais da UESPI - TN — ainda que 1 dos professores formadores (Professor Formador 8) tenha sido citado como um eficiente orientador da turma nesse período.

A maior dificuldade vivenciada pelos licenciandos durante o ensino remoto foi o distanciamento aluno-estagiário, relatada por quase (5) todos (7):

E agora o Estágio II [Docência] durante a pandemia, as escolas não tavam preparadas, o professor só deu 1 aula durante o Estágio todo.. Aí a minha dificuldade, por exemplo, foi no primeiro, no Estágio I [em observação], eu tive um

contato muito grande com os alunos, no corredor, dentro da escola eu conversava muito com os alunos, **o que não aconteceu no segundo**. [...] os administradores [...] liberavam o grupo [de WhatsApp] pra fazer uma frequência, por parte, de, de, de sala de aula mesmo, ou de quem tinha que dar exercício, e depois fechava um grupo. Ninguém ia mandar mensagem. [...] naquele momento ali que o grupo estava liberado, **não pude fazer atividade com os alunos por conta própria, era só alguma coisa que o professor liberasse**. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Eu estava na residência pedagógica e de forma online. **Nós nunca tivemos acesso aos alunos**, nós não conhecemos eles. A gente só sabe deles porque eles mandavam atividades de lá e tinha o nome deles, mas a gente nunca teve um contato, sabe? A gente gravava a aula, mandava pra professora, e a professora encaminhava. **A gente não teve nenhum feedback com relação a isso**, a gente só tinha feedback quando, sabe, os alunos tinham dificuldade de estar mandando, de ter tempo. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

O Estágio supervisionado II é uma incógnita pelo fator pandemia, acabei fechando a carga horária com a Residência Pedagógica. As dificuldades do Estágio II estavam muito na questão dos meios de comunicação desses jovens com os professores, **a falta de comunicação, o de interesse no meio remoto, a falta de equipamento deles para as aulas**. [...] A principal dificuldade mesmo foi não termos um feedback dos alunos, se quem sabíamos quem era nossos alunos, e eles também não sabiam quem eram os estagiários, isso dificultou o ensino aprendizagem. [...] O estágio de observação consistia em **acompanhar a professora, fazer as anotações, as leituras do livro didático, aplicação de provas e até correções de provas da disciplina**. O Estágio supervisionado II consistiu no primeiro momento, que foi com o início da Residência, na **gravação de vídeo aula, mas não podíamos passar de 5 minutos de gravação pelo fato desses jovens terem seus dados limitados** e isso empobrecia os conteúdos passados. (Hélix, 27 anos, estagiário)

Nesse estágio que é meio obrigatório, que você dá aula também, na pandemia **foi difícil porque a gente não tinha muito contato com os alunos** e tal, e aí isso bloqueava um pouco né? [...] As dificuldades no meu estágio foi justamente essa, o contato mais próximo com os alunos, tanto no primeiro quanto no segundo. **O segundo por conta da pandemia, né? Que a gente não conseguiu ir à aula mesmo. Infelizmente**. (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

Infelizmente **a professora não cumpriu com a sua palavra de que nós teríamos, é, acesso aos alunos**, de forma que pudéssemos ministrar a aula e interagir com eles, e isso ficou extremamente limitado, até porque também ela não passou a senha nem pra mim, nem para um outro colega, e só uma das que tinha acesso. Isso dificultou bastante o nosso desenvolvimento, é, no Estágio II. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Nesse contexto, os estagiários indicaram **2 dificuldades** que afetaram negativamente sua experiência nos estágios supervisionados durante o ensino remoto: **i) pouco ou nenhum acesso aos alunos da escola; ii) ausência de feedbacks sobre as atividades repassadas aos mesmos**. Quanto ao primeiro problema, expuseram as falhas de comunicação (também devido a questões técnicas, como falta de equipamentos ou problemas com *internet*) entre professores regentes-estagiários, onde os últimos solicitaram maior proximidade com seus alunos, ainda que de maneira breve e virtual, para que construíssem relações de confiança, melhorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem tanto para quem estuda na escola, como para os licenciandos ali presentes. Nesse sentido, todas as interações eram mediadas pelos professores,

enquanto os estagiários somente produziam conteúdo para as aulas e corrigiam avaliações, quando necessário.

Desse modo, por não terem ocorrido durante o Estágio I (em observação), evidenciamos que o Estágio II, único momento — no curso — em que os licenciandos teriam contato direto com a docência, foi ineficiente por 2 motivos. Primeiro, por não oferecer aos estagiários vivências com relação aos aspectos que deverão compor sua futura profissionalidade docente, como vivências de caráter institucional, organizativo e, especialmente, didático⁸⁷, posto que este último se refere à sua atuação direta em sala de aula. Abriu-se uma lacuna no principal momento de sua formação inicial no curso de Ciências Sociais da UESPI - TN: sua única oportunidade de iniciar a construção dos saberes experienciais acerca do trabalho docente durante a licenciatura — ainda que somente ao final do curso⁸⁸. Segundo, como consequência do motivo anterior, as expectativas discentes para esse momento, além de não serem atendidas, foram desestimuladas.

Cientes de que uma das atribuições didáticas docentes inclui planejamento e execução de atividades — prática considerada insuficiente pelos estagiários durante o Estágio II (em docência) —, verificamos que esta também não ocorreu de maneira satisfatória no Estágio I (em observação):

No primeiro momento do meu estágio eu fui só acompanhar a aula de Sociologia e a assistência de psicologia da escola, né? Então ela não não foi muita coisa assim pra mim né? [...] a gente só ficava mesmo monitorando na primeira parte, né? (Lina, 23 anos, profissional da cultura)

[...] eu fiz o estágio de observação, o segundo estágio - que é o de docência - não foi realizado devido à pandemia, mas o planejamento e execução das atividades a gente não pode fazer isso, a gente foi mais, realmente só observar o professor. E o professor... Ele é sociólogo, o Professor Escolar 2, e foi mais isso. Mas nós participamos das atividades extracurriculares na escola. Participamos de semanas culturais, a gente participou da criação de um coral, das atividades de jogos educativos, então das atividades da escola como um todo, nós participamos bem. Mas já na sala de aula como docente, foi mais essa questão de observar mesmo, como o professor dava aula. (Velho Jack, 46 anos, assistente de coordenação em uma escola de música)

Quanto ao planejamento e à execução das atividades de ensino na escola, tive uma participação bastante passiva. [...] O professor tinha até uma característica assim bastante mecânica de educador, assim, bem conteudista mesmo, aquela coisa bem professoral, então não havia muita abertura assim, pra elaboração, esse planejamento da execução de atividades. Houve uma abertura maior num, num momento de, de atividade extra-classe, né? Foi uma questão de uns jogos

⁸⁷ Conforme relatado, tais experiências ocorreram, em sua maioria, durante o Estágio em observação, por ter acontecido no período pré-pandemia, no ensino presencial.

⁸⁸ O que não ocorre com licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, por exemplo, devido a terem experiências com o ambiente escolar e acompanhamento de práticas docentes durante a primeira metade da licenciatura.

pedagógicos que foram desenvolvidos [...] pra relacionarem ao que estava sendo visto em sala de aula, né? Então, aí pediram a opinião da gente, pediram, é, que poderíamos participar, como poderíamos organizar. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

No primeiro momento, os estagiários apontaram que sua participação na produção de conteúdo esteve restrita, devido à não abertura do professor regente para a inclusão dos licenciandos nesse processo. Alguns possíveis motivos seriam: i) o professor já estava acostumado com suas metodologias de ensino e com as exigências da escola; logo, não considerou necessárias as contribuições possibilitadas pelos estagiários; ii) tais contribuições poderiam pressionar a reformulação de suas metodologias docentes caso fossem aprovadas pela gestão e pelos alunos da escola, o que aumentaria sua carga de trabalho; iii) os professores regentes poderiam assumir uma postura **autônoma** na **perspectiva de exigência educativa**, para quem autonomia é dominar as técnicas e habilidades para atingir as metas definidas externamente (pelo sistema educacional e pela gestão da escola, por exemplo), e não aceitariam perder seu *status* como único detentor do conhecimento naquele ambiente. Isso também aparece ao comentarem de suas tentativas para concretizarem um ensino conforme suas expectativas e percepções profissionais adquiridas na licenciatura:

[...] foi uma experiência muito boa, muito complicada porque eram alunos de primeiro, segundo e terceiro ano e a maioria trabalhava então era é uma turma de alunos muito novos, mas que já estavam muito exaustos e já estavam acostumados com a dinâmica da professora. Então, eles esperavam que a gente continuasse a mesma dinâmica, então a gente teve um pouco de dificuldade de estar mudando algumas coisas, tentando novas formas, né, de ensino, novas metodologias. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

No Estágio I, por exemplo, eu achei que foi bastante limitado pela professora, porque ela se preocupava em fazer com que os alunos lessem o conteúdo em sala de aula e respondessem ali, ou que trouxessem na aula seguinte. Então eu achei que pra Ciências Sociais isso é terrível. Eu acredito que o momento de sala de aula é um momento de debate, é um momento de produção, é um momento de questionamento, é um momento de estímulo e eu não vi isso naquele momento em sala de aula. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

O professor [da escola] [...] desenvolveu alguns jogos pedagógicos com o pessoal alguns eventos nos finais de semana que deu um número significativo de pessoas então assim esses pequenos... Assim que a gente percebe que pode interferir e que pode causar alguma mudança, mesmo que pequena. Vai alimentando aí, essa minha esperança, quanto à essa vida docente. (Abdias, 27 anos, trancista e entregador)

Aqui, as possíveis acomodação e indesejada reformulação das metodologias de ensino dos professores regentes se confirmam entre os alunos das escolas, mas em outro sentido. Os alunos não rejeitavam por completo as tentativas dos estagiários (como o faziam, em parte, seus professores), mas estavam sobrecarregados (por trabalhos pessoais) e se mantinham imersos naquele modelo de ensino por exigir menor esforço. Essa limitação também se estende

para a crítica do modelo *conteudista* e *expositivo*, frisado por alguns licenciandos e retomado por Joaquim. O licenciando, assistente social e professor de Sociologia aponta que a função da disciplina não foi cumprida durante sua experiência nos estágios supervisionados, pois avalia que seriam necessárias as características de: i) trocas de conhecimento (“*debate*”); ii) não-hierarquização ao considerar que o aluno também é capaz de produzir conhecimento (“*produção*”); e iii) incentivo (“*estímulo*”) ao caráter crítico-reflexivo da educação (“*questionamento*”). Assim, sua crítica detalha quais aspectos faltaram nesse período, diferente de seus colegas de turma, que optam por externar suas insatisfações (*insatisfação-sentimento*, cômodo) e traçar poucos planos de ação para solucioná-las (*insatisfação-ação*, estratégias) — uma consequência dos saberes docentes adquiridos por Joaquim em sua experiência profissional.

Por outro lado, no segundo momento, apesar de reprovarem a pouca participação na produção de conteúdo durante os estágios, os licenciandos reconheceram sua maior inclusão em atividades extracurriculares — mesmo sem explicar por quê aconteceu dessa maneira. Destarte, nesses momentos para além da sala de aula, o professor não teria sua autoridade ameaçada, visto que as atividades vivenciadas eram de caráter cultural e direcionadas ao entretenimento discente. Além disso, quando solicitavam uma maior integração dos estagiários, era somente a partir de opiniões e sugestões pontuais de como melhorar a experiência nesses momentos extra-classe, onde planejamento e execução estavam, em grande parte, finalizados pelos professores regentes.

À vista disso, o não-auxílio no planejamento de atividades também figurou entre as críticas dos estagiários:

Eu mandava muita coisa, [...] ele [professor da escola] não tinha muito diálogo comigo, se eu não tivesse ali perguntando as coisas pra ele, eu nem falei nada, ele só jogava um assunto lá ou um trabalho dentro do grupo e já era, por exemplo, pra preparar uma atividade. [...] não teve esse, esse acompanhamento, [...] [o professor da disciplina] do Estágio I foi o Professor Formador 7 né, muito bom, mas não explicou direito o que que a gente deveria fazer. (Bigbig, 33 anos, vendedor de eletrônicos)

Quando tinha alguma coisa da escola e tal que a escola repassava pro professor e o professor repassava pra gente. Mas com relação a conversar sobre o que a gente tava fazendo, não teve, não, não teve. Isso não existiu durante o segundo estágio. (Anastácia, 21 anos, operadora de telemarketing)

Nós infelizmente ficamos apenas no planejamento das aulas, ou seja, nós desenvolvemos os planos de aula e nós enviávamos para uma colega que postava no Classroom, de forma que os alunos tivessem acesso e dali eles pautassem a sua orientação acerca da disciplina. [...] Eu não tive tantas dificuldades e acredito que não terei em sala de aula porque eu já tive experiência em sala de aula e a minha especialização é em docência do ensino superior, mas eu fico a pensar como foi o

resultado dos meus colegas e outros colegas também que passaram pela mesma situação. (Joaquim, 39 anos, assistente social e professor de Ciências Sociais)

Identificamos que as críticas foram direcionadas à negligência docente em 2 âmbitos: i) dentro das escolas; e ii) durante o curso de Ciências Sociais da UESPI - TN. Os licenciandos relataram a cobrança de atividades a serem repassadas para os alunos, contrapondo o imprescindível acompanhamento por parte dos professores já experientes na função docente. Nesse sentido, dos 3 discentes que pontuaram essa problemática, 2 (Bigbig e Anastácia) desaprovaram tal postura com relação ao professor regente da escola (*"se eu não tivesse ali perguntando as coisas pra ele", "com relação a conversar sobre o que a gente tava fazendo, não teve, não, não teve"* - foca na sua insatisfação ao repetir 3 vezes). Bigbig é o único a criticar a falta de orientação em professores do curso (*"não explicou direito o que que a gente deveria fazer"*), ainda que de maneira sutil, pois elogia o sujeito de sua insatisfação (*"foi o Professor Formador 7 né, muito bom"*). Sua contradição pode ser explicada tanto pelas memórias afetivas positivas criadas no curso (quando elogia o corpo docente, suas práticas atrativas, suas trocas de conhecimentos com outros colegas de turma), como pelo receio em sofrer represálias caso o critique de maneira incisiva (quando citou que *"não pode reclamar"* devido à *"hierarquia, do 'alto escalão' do curso"*), indicando que a licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN não tem propiciado, em sua maioria, um ambiente de ensino tão democrático quanto almejado por seus discentes.

5.3 Discussão

Sistematizamos a discussão a partir do contingente de todos os resultados encontrados durante o estudo (analisados na seção anterior), o qual revelou as diferentes nuances da formação inicial na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN. As experiências e percepções dos licenciandos evidenciaram de quais maneiras a realidade discente corresponde (ou não) aos pressupostos teóricos elencados inicialmente. Desse modo, organizamos esta seção relacionando aspectos mais frequentes nas entrevistas a cada conceito abordado no referencial e representado no “*Quadro 13 - Categorias para análise de dados e descrição de seus elementos correspondentes para identificação do fenômeno de construção da autonomia entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI-TN*”, rerepresentadas na seguinte ordem:

- i) Dimensões da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2012);
- ii) Descritores específicos da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005);
- iii) Tipos de saberes docentes — ou saberes específicos (TARDIF, 2010);
- iv) Práticas que compõem a profissionalidade docente (GIMENO SACRISTÁN);
- v) Consciência da ação (SCHÖN, 1997)
- vi) Reflexividade (SCHÖN, 1997; DORIGON; ROMANOWSKI, 2008)
- vii) Concepções de autonomia (CONTRERAS, 2012);
- viii) Expectativas aplicadas à autonomia⁸⁹

5.3.1 Dimensões da profissionalidade docente

Quanto ao aspecto da *obrigação moral*, observamos que os discentes seguem a perspectiva do **profissional reflexivo**, para quem o ensino seria guiado por convicções pedagógicas individuais dos licenciandos (CONTRERAS, 2012). Identificamos isso nos momentos em que aprovam: i) o incentivo à participação discente nas aulas; ii) o respeito à diversidade e à pluralidade de indivíduos/ideias; iii) o incentivo ao pensamento crítico-reflexivo no curso; iv) atenção às dificuldades discentes. Tão recorrente em seus relatos quanto o aspecto anterior, está a perspectiva do **especialista técnico** (CONTRERAS, 2012); contudo, apontada mais em suas críticas às práticas *autoritárias*, *conteudistas* e *expositivas* de professores regentes (durante o período em que estudaram na educação básica, assim como nos estágios curriculares supervisionados) e de professores formadores, do que em elogios às mesmas.

⁸⁹ Categoria criada pela pesquisadora, a partir das contribuições de Contreras (2012).

De modo similar, seu *compromisso com a comunidade* transita entre questionarem as metas educacionais que lhes parecem equivocadas — **profissional reflexivo** (CONTRERAS, 2012) — e aceitarem que seu trabalho é cumpri-las — **especialista técnico** (CONTRERAS, 2012), seja nos estágios supervisionados, seja no curso, ou em sua futura atuação profissional.

Por fim, sua perspectiva de *competência profissional* valoriza, predominantemente, a resposta criativa às situações de incerteza que vivenciaram — **profissional reflexivo** (CONTRERAS, 2012). Alguns exemplos foram: i) como reconhecer e traçar estratégias a curto prazo para superar diferenças de aprendizagem; ii)

A respeito do modo como organizam seus estudos, priorizam a produtividade intensa, resquício da ideia do **especialista técnico**, para quem ser um bom professor é agregar técnicas e habilidades para atingir objetivos (CONTRERAS, 2012). Entretanto, ressaltamos a complexidade do corpo discente nesse aspecto, pois há um semi equilíbrio entre aqueles e os que sistematizam sua assimilação e construção de conhecimento, detalhando metodologias de ensino-aprendizagem que lhes foram eficientes, preocupando-se mais com qualidade/eficiência do que com quantidade.

Avaliamos que isso ocorre devido ao seu modelo de professor ideal — construído desde a educação básica, se estendendo para o ensino superior — e, conseqüentemente, à função social atribuída, pelos entrevistados, ao trabalho docente: professores que não se restrinjam à transmissão do conteúdo, mas saibam articular seus conhecimentos acadêmicos com a realidade dos alunos e lhes apresentar as ferramentas necessárias para uma contínua reconstrução e aplicação de saberes. Alguns exemplos de práticas de professores formadores identificadas durante a observação participante e descritas no Quadro 19 confirmam essa ideia:

Quadro 19 - Aspectos da prática docente dos professores formadores da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN identificados na observação participante online.

Prática docente		Professor formador			
Saberes curriculares	Aspectos da prática	1	2	3	4
	Mediação da discussão na aula	Aguarda os licenciandos terminarem sua argumentação, para conduzi-los nos conhecimentos teóricos da disciplina, respeitando seus pontos de vista e corrigindo-os quando necessário.	Concede pouca abertura para participação e costuma interromper a argumentação discente . Ora explica através das teorias sociológicas , ora a partir do senso comum .	Aguarda os licenciandos terminarem sua argumentação, para conduzidos às explicações referentes à disciplina e conhecimentos associados .	Aguarda finalizar sua explicação , para conduzir às explicações referentes à disciplina .
	Exercício da interdisciplinaridade	Continuamente , para equiparar os conhecimentos entre discentes de diferentes origens.	Não exercita , por focar no conteúdo programático da disciplina ministrada.	Pontualmente , para relacionar outros conhecimentos úteis à disciplina, aos quais os licenciandos não obtiveram acesso prévio.	Pontualmente , se o conteúdo programático assim o direcionar e permitir.
	Recursos utilizados*	Projetando a tela do computador**			
	Exposição oral				
	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos sobre o tema da aula e falas discentes (em tempo real) no <i>Word</i>; - Indagações e questões provocadoras sobre o tema no <i>Word</i>; - Slides com pouco texto; - Vídeos e imagens sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do PDF do texto da aula com pausas para explicar alguns pontos; - <i>Google Classroom</i> para organizar os grupos de trabalho da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso <i>Jam</i>, do <i>Google Meet</i>, para interações em tempo real com os alunos; - PDF da própria tese de doutorado, para exemplificar a estrutura de uma monografia; - <i>Google Classroom</i> para organizar as atividades da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides com tópicos sobre o conteúdo abordado na aula. 	

Saberes disciplinares	Atenção às teorias das Ciências Sociais	- Conduz as discussões para o âmbito sociológico e direciona os discentes a manterem.	- Dispersão em outros temas desconexos com o assunto da aula; - Solicita que os alunos mantenham a discussão no âmbito sociológico, não do senso comum.	- Maior ênfase em metodologia científica geral do que específica das Ciências Sociais.	- Ênfase em explicações sobre os conteúdos específicos da disciplina expostos nos slides.
	Contextualização teorias-realidade social discente	Ocorre continuamente , a partir dos comentários discentes.	Não ocorre.	Não ocorre.	Ocorre ocasionalmente , a partir dos comentários discentes.
Saberes pedagógicos (em geral)	Metodologia de ensino	Aula expositiva propositalmente dialogada .	Aula expositiva ocasionalmente dialogada, por reivindicação de licenciandos.	Aula expositiva propositalmente dialogada .	Aula expositiva ocasionalmente dialogada , por opção docente/discente.
	Incentivo à participação discente	Ocorre continuamente. - Questões provocadoras para que o professor não fale sozinho.	Não ocorre. - Desestimula a participação discente ao não conceder a palavra, não comentar alguns apontamentos e dúvidas discentes, nem propor questões provocadoras.	Ocorre ocasionalmente. - Permite e acolhe a participação discente ao responder suas dúvidas, mas não propõe questões provocadoras.	Ocorre ocasionalmente. - Permite, mas não incentiva a participação discente.
Saberes pedagógicos (ensino online)	Proximidade e acolhimento no ambiente virtual	- Mantém <i>webcam</i> e áudio sempre ligados; - Recomenda que os licenciandos também mantenham.	- Mantém áudio sempre ligado; - Recomenda que os licenciandos não mantenham.	- Mantém <i>webcam</i> e áudio sempre ligados; - Não recomenda aos licenciandos.	- Mantém <i>webcam</i> (ocasionalmente) e áudio (sempre) ligados; - Não recomenda aos licenciandos.
	Atenção à participação discente via <i>chat</i>	Visualiza instantaneamente.	Visualiza instantaneamente.	Visualiza instantaneamente.	Não visualiza instantaneamente.

Distância entre necessidade de participação discente e permissão docente****	1) Pouca. - Afirma que os licenciandos podem <i>levantar a mão</i> *** a qualquer momento que desejarem.	4) Grande. - Demora a conceder a palavra ao discente após este a solicitar.	2) Razoável. - Viabiliza a participação discente após a sua participação, muita atenção ao <i>chat</i> .	3) Considerável. - Viabiliza a participação discente após sua explicação, pouca atenção ao <i>chat</i> .	
Taxa de presença (número de licenciandos nas aulas)*****	4) Maior (em média 13 discentes - turma completa).	1) Menor. (em média 5 discentes).	2) Média (em média 7 discentes)	3) Mediana-alta (em média 8 discentes)	
Nível de interação espontânea com o professor formador (via áudio, <i>webcam</i> e <i>chat</i>)	Maioria dos licenciandos interage por áudio, <i>webcam</i> e <i>chat</i> , respectivamente.	Maioria dos licenciandos interage por <i>chat</i> , respectivamente.	Maioria dos licenciandos interage por áudio e <i>chat</i> , respectivamente.	Maioria dos licenciandos interage por <i>chat</i> e áudio , respectivamente.	

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Legenda:

* Recursos didático pedagógicos utilizados de forma alternada, recorrente (ou não), conforme a necessidade e organização de cada professor formador.

** Quando utilizam seu computador pessoal para projetar a tela, utilizam a maioria dos recursos citados no tópico anterior (“*Recursos pedagógicos*”), com ênfase no uso do *Word* (para anotações), *Powerpoint* (para slides) e *Adobe Acrobat* (para leitura de PDFs).

*** Recurso do *Google Meet*, para solicitar a palavra durante a chamada de vídeo.

****Escala de distância entre solicitação e participação discente efetiva: 1) Pouca < 2) Razoável < 3) Considerável < 4) Grande.

*****Escala de presença discente nas aulas *online*: 1) Menor < 2) Média < 3) Mediana-alta < 4) Maior.

Os licenciandos apreciam práticas de mediação do conhecimento que não apenas lhes deem maior abertura para participação como a incentivem, além do exercício da interdisciplinaridade como uma maneira de ampliar seus conhecimentos associados às temáticas abordadas em sala de aula (observado nas aulas do Professor Formador 1, professor que recebeu a maior quantidade de elogios pelos discentes). Outras práticas atrativas como: i) recursos diferenciados e audiovisuais; ii) oferecer explicações aprofundadas e para além da disciplina, quando pertinente; iii) analisar as falas discentes a partir das Ciências Sociais, também foram citadas. Quanto à proximidade no ensino remoto, também atrativa aos entrevistados, percebemos que estes participam ativamente quando são incentivados, e sentem maior liberdade quando o professor formador lhes dá a devida atenção, sem descartar suas ideias, mas agregando-as ao desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, apesar de somente um professor formador ter sido enaltecido (Professor Formador 1) — enquanto um foi intensamente criticado (Professor Formador 2) e o outro, não notado (Professor Formador 4) —, também observamos algumas dessas práticas atrativas nas aulas do Professor Formador 3), indicando que sua interação com os licenciandos é eficiente, podendo constituir uma influência positiva aos futuros docentes.

Assim, demonstramos que, não somente existe uma influência positiva de professores com os quais tiveram contato em sua trajetória escolar/acadêmica (em geral ou de Sociologia), como esta é responsável por esculpir o entendimento discente acerca de como o ensino deve desenvolver-se. Infelizmente, detectamos poucas referências (diretas ou indiretas) a uma educação voltada para a emancipação profissional e social — **intelectual crítico** —, ao apresentarem elementos para a análise da realidade social (CONTRERAS, 2012), ainda que de maneira pontual, se mantendo no âmbito das ideias e não executando-as em sua prática discente na licenciatura. Tais elementos poderiam se consolidar durante o contato presencial e mais próximo aos docentes e aos colegas de turma, promovendo debates de maior profundidade e fornecendo as ferramentas teórico-práticas para a crítica social e ação transformadora.

5.3.2 Descritores específicos da profissionalidade docente

Os descritores mais frequentes nos relatos discentes foram, respectivamente, *saber específico* e *poder de decisão* (ROLDÃO, 2005). O primeiro é marcante ao tratarem sobre sua falta de clareza acerca do curso, suas finalidades e seus objetivos antes de ingressar na licenciatura, devido ao papel da Sociologia na educação básica ser oferecer ferramentas para a compreensão das transformações sociais, e não formar mini-sociólogos. Por outro lado, foram

impelidos a escolher o curso em razão de tal atratividade da disciplina nesse nível de ensino, assim como das práticas de seus ex-professores.

O segundo — *poder de decisão* —, revelou-se através de críticas direcionadas à sua época escolar e à licenciatura, onde rejeitaram a hierarquização de saberes, na qual o aluno é invisibilizado por não integrar as principais decisões que guiam o ensino (ROLDÃO, 2005), como produção de conteúdo e até mesmo ao expor suas dúvidas e opiniões em sala de aula. A crítica específica ao curso se deu por intermédio do receio às represálias de professores formadores, onde se sentem podados por aceitarem o que lhes é imposto, sem a possibilidade de propor alternativas às práticas imediatas à sala de aula, dentre outras mudanças referentes à sua formação inicial. Já no âmbito escolar, sua insatisfação percorreu o fato de não participarem ativamente das decisões durante os estágios supervisionados, decorrentes de uma gestão escolar distante e que não valoriza o trabalho docente, além de professores que não indicavam o que fazer ou como agir naquele momento, contrariando as expectativas dos entrevistados.

Não identificamos, nos relatos discentes, referências à *especificidade da função docente* ou à *pertença a um corpo coletivo*, em consonância com o contraste entre a quantidade de licenciandos que não desejam seguir na profissão (3) e quantos se sentem aptos a exercê-la (6), o que nos sugere uma incompreensão dos diversos âmbitos que, de fato, devem compor o trabalho docente. Todavia, a maneira como reforçam os *saberes específicos* como essenciais, têm uma abertura inicial para investigar, descobrir e desdobrar-se sobre os demais.

5.3.3 Tipos de saberes docentes

Derivados dos *saberes específicos*, houve um equilíbrio entre quais saberes docentes os entrevistados relataram, representados tanto em seus elogios, como em suas insatisfações. Os mais aprofundados transitaram entre os *saberes pedagógicos* e os *saberes disciplinares*, estando os demais (*da formação profissional, experienciais e curriculares*) em equilíbrio quanto à sua presença nas entrevistas. Desse modo, foram apresentados em ordem de preponderância, tal como aqui descrito.

Com relação aos *saberes pedagógicos* — mais citado nos relatos, especialmente por permearem toda a sua concepção das funções docente e educacional (TARDIF, 2010) —, os discentes apontaram: i) ensino preocupado com atrair e manter o interesse discente quanto aos conhecimentos ali mediados e construídos; ii) dificuldades com a transposição didática durante os estágios supervisionados, devido às escassas oportunidades (em disciplinas e atividades extracurriculares) para aprendê-la e exercê-la. Com relação às estratégias utilizadas para diminuir tais dificuldades, as mais frequentes foram: 1) adequação da linguagem científica à

empregada por alunos da educação básica, assim como 2) sistematização e síntese de saberes, a fim de extrair os aprendizados imprescindíveis do conteúdo programático; e 3) contextualização de tais conhecimentos na realidade discente.

No âmbito dos *saberes disciplinares*, segundo mais frequente, externaram suas preocupações quanto: i) à forma *expositiva* e *conteudista* como a disciplina foi ministrada no período em que estudaram na educação básica; ii) ao pouco aprofundamento nas teorias das Ciências Sociais nesse nível de ensino; e — principalmente, proporcionadas pelo curso —, iii) aos professores licenciados em outras áreas do conhecimento ministrando a disciplina Sociologia, retroalimentando o item ii. O apreço pessoal aos conhecimentos teórico-metodológicos da área também foi referenciado, apesar da dificuldade relatada em seu contato inicial, ao ingressar no curso.

Ao abordarem os *saberes da formação profissional*, se relacionaram com o último ponto abordado no tópico anterior, principalmente ao tratarem de sua formação inicial ser focada em — um dos 2 aspectos propostos por Tardif (2010) referentes à — pesquisa. Nesse sentido, reprovam a demasiada ênfase (ainda que ineficiente) na produção do conhecimento, e não na sua aplicação (durante sua atuação docente atual, nos estágios supervisionados, ou futura, no mercado de trabalho). Nessa característica também demonstram que possuem a percepção de que sua escassa clareza inicial quanto às especificidades do curso foram amenizadas ao longo de sua trajetória, atribuindo tal mérito às práticas de professores formadores e à matriz curricular do curso — ainda que a critiquem neste e em outros momentos.

Já os *saberes experienciais* foram expostos, em quase totalidade, por Joaquim, único licenciando a exercer a profissão docente. Entretanto, verificamos que seus colegas de turma possuem pré-noções — provavelmente decorrentes de suas interações com o discente, com os professores formadores e de suas vivências nos estágios supervisionados — destes saberes similares às de Joaquim, por reconhecerem situações em que poderão construir seus próprios saberes experienciais quando atuarem na educação básica. Dentre as mais citadas, estiveram: i) a construção de relações como essencial à eficiência do ensino; e ii) a necessidade de reavaliar o que funciona (ou não) em cada situação educativa.

Por fim, nos *saberes curriculares*, indicaram que, se o ensino deve ser guiado por objetivos, conteúdos e métodos correspondentes às intencionalidades educativas (TARDIF, 2010), estes devem alinhar-se às suas concepções pedagógicas, o que inclui: i) interdisciplinaridade; e, principalmente, ii) oportunidades em sua formação inicial para que aprendam como identificar e articular tais obrigações com suas próprias necessidades como

educadores — o que avaliam ter ocorrido de maneira insatisfatória na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN.

5.3.4 Práticas que compõem a profissionalidade docente

A respeito de quais *práticas* foram vivenciadas pelos entrevistados durante a licenciatura, observamos que as práticas descritas são, em sua semi totalidade, *didáticas*, ou seja, aquelas imediatas ao âmbito da sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Tanto elogios como críticas direcionadas à esse tipo de prática estiveram presentes em todos os relatos, desde: i) as metodologias de ensino atrativas/rejeitadas; ii) ao planejamento de atividades não realizado; iii) à sua concepção de competência profissional docente; iv) até o desprestígio social e possíveis dificuldades que encontrarão ao optar por exercer tal profissão.

Em menor número, mas tão importantes quanto as anteriores, estiveram as *práticas organizativas*, quando criticaram o pouco (ou nenhum) incentivo à sua participação em atividades relacionadas à organização específica das escolas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Apesar de terem uma boa relação com a gestão escolar, não integraram atividades que, de fato, interferissem no funcionamento escolar como um todo (como elaboração e estudo do PPP, reuniões de pais e professores, entre outras, não citadas nos relatos), estando restritos à sala de aula. Nesse aspecto, não informaram se participaram desse tipo de práticas (ou de *práticas institucionais*) no curso, evidenciando que possivelmente internalizaram sua invisibilização na licenciatura, ao não identificar que poderiam (e deveriam) ter tais experiências também no âmbito acadêmico.

5.3.5 Consciência da ação

Com relação ao nível de consciência das críticas e dos elogios realizados, bem como de suas motivações, percebemos a predominância do uso de *saberes tácitos* para apontar as experiências positivas no curso e em sua época escolar, além de *saberes escolares/acadêmicos* para indicar vivências negativas nos períodos supracitados.

Pautadas nos aprendizados cotidianos, ou seja, *tácitos* (SCHÖN, 1997), revelaram que as memórias afetivas de suas experiências positivas — relações entre colegas e bons professores, práticas atrativas quando estudavam na educação básica e nos estágios, atividades extracurriculares, o gosto pelas Ciências Sociais — guiam sua avaliação favorável ao curso na UESPI - TN (6 licenciandos se sentem aptos a lecionar) e sua vontade de exercer a docência (4).

Nesse contexto, reconhecem — de maneira sistemática, baseada nos conhecimentos adquiridos e construídos durante o curso (SCHÖN, 1997) — seus esforços individuais (cada discente) e coletivos (entre colegas de turma) para amenizar as dificuldades enfrentadas. Aqui, a estratégia mais frequente é a de relacionar seus saberes cotidianos (*tácitos*) àqueles conteúdos abordados pelos professores formadores em sala de aula (*escolares/acadêmicos*), em um movimento de entrelaçamento entre realidade discente-universo acadêmico. Assim, buscam ampliar sua compreensão acerca dos temas analisados, e poderão articular tal prática em sua futura atuação profissional, em consonância com sua rejeição ao ensino descontextualizado e não significativo.

5.3.6 Reflexividade

A respeito do momento em que a reflexão discente ocorre, prevalece a *reflexão-na-ação*, em um ciclo de: i) diagnóstico inicial; ii) tentativas; iii) erros/acertos; iv) avaliação; v) redirecionamento (SCHÖN, 1997). Cabe destacar que tal exercício abstrativo-prático diversas vezes se mantém no âmbito das ideias (somente diagnosticam e pensam em possíveis práticas) e da insatisfação não orientada para a ação, em uma postura incômoda, porém inerte.

Também salientamos que Joaquim foi o único a demonstrar, de maneira pontual, a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Ao buscar compreender não somente o que funciona melhor em cada situação, mas os sentidos atribuídos às ações no momento analisado (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), o discente se preocupou tanto com sua atuação enquanto licenciando, como com as dificuldades (atuais e futuras a serem) enfrentadas por seus colegas de turma, reconhecendo que não possuem as mesmas experiências acadêmicas e profissionais que o mesmo. Logo, demonstrou que, de fato, seu repertório profissional o privilegiou dentre os demais, diferenciando suas experiências e seus aprendizados daqueles dos demais discentes.

5.3.7 Concepções de autonomia

Confirmamos a hipótese inicial de que, dentre os diversos modelos de autonomia existentes, os licenciandos teriam maior foco em sua autonomia intelectual e pedagógica. Intelectual por se atentarem à necessidade dos saberes específicos (de formação profissional, disciplinares) para o exercício da docência; pedagógica por se preocuparem em como realizar a transposição didática (saberes curriculares) de modo a concretizarem um ensino significativo e duradouro (saberes pedagógicos) durante seu trabalho (saberes experienciais).

Por um lado, resultante da *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1997) e das *dimensões de profissionalidade docente* (CONTRERAS, 2012), comprovamos que a concepção de autonomia intelectual e pedagógica dos licenciandos corresponde à *autonomia como qualidade da relação profissional*, ou seja, a perspectiva do *profissional reflexivo*. Para os discentes, a (re)avaliação e aplicação contínua do que funciona melhor em cada situação-problema (CONTRERAS, 2012) é a principal habilidade exigida na profissão e, como tal, deveria ser trabalhada de maneira aprofundada em sua formação inicial.

Por outro lado, identificamos resquícios conflitantes da *autonomia como exigência trabalhista* (perspectiva do *especialista técnico*) ao: i) enaltecem — em alguns momentos, de maneira indireta ou não — o *status* (CONTRERAS, 2012) adquirido pelos professores formadores, por possuírem determinados conhecimentos ainda não acessados pelos discentes; e ii) rejeitam o autoritarismo docente (CONTRERAS, 2012) como única fonte dos saberes e das tomadas de decisão. Assim, demonstramos que a licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN proporciona ferramentas para a construção de autonomia intelectual e pedagógica entre licenciandos — sejam positivas, através de influências que assimilam e reivindicam como suas, sejam negativas, mostrando que tipo de educador querem (ou não) ser.

5.3.8 Expectativas aplicadas à autonomia

Acerca dos distanciamentos e aproximações entre expectativas (modelo de professor ideal) e práticas discentes na licenciatura, verificamos a predominância de uma *insatisfação-sentimento*, onde reconhecem lacunas em sua formação inicial no que se refere: i) à algumas práticas docentes indesejáveis observadas na licenciatura; ii) às experiências de estágios supervisionados abaixo de suas expectativas; iii) ao caráter bacharelesco do curso; iv) à superficial formação em pesquisa; e v) à desvalorização da disciplina Sociologia na educação básica, reforçada pelos demais pontos.

Nesse sentido, a intensa indignação discente não corresponde à minoria de estratégias citadas, ou a uma quantidade ainda menor daquelas executadas (*insatisfação-ação*) pelos licenciandos. Algumas possíveis explicações seriam: i) a licenciatura não remodelou por inteiro suas convicções didático-pedagógicas internalizadas inconscientemente na educação básica, devido à quantidade reduzida de tempo na UESPI, em comparação à sua vida escolar; ii) o curso não tem oferecido as ferramentas necessárias para o exercício de sua autonomia intelectual e pedagógica em sua completude, apenas em parte, cabendo aos licenciandos maior esforço para conseguir reunir suas concepções da função social docente e suas práticas (atuais e futuras). Entretanto, por reconhecerem as dificuldades e os méritos vivenciados individual e

coletivamente no curso, em sua futura atuação profissional podem buscar meios para sair da semi inércia em que hoje se encontram, transformando suas expectativas em realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN — um dos mais recentes do país e também entre as licenciaturas desta IES — atende aos parâmetros delineados pelas DCN: i) **para os cursos de licenciatura**⁹⁰ (BRASIL, 2015a), conforme verificado no PPC do curso, e; ii) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - **formação de professores em geral**⁹¹ (BRASIL, 2015b), com relação à carga horária para disciplinas específicas dessa área do conhecimento didático-pedagógicas. **Contudo**, identificamos que os documentos específicos das DCN dos cursos de Ciências Sociais⁹² não delimitam quais disciplinas didáticas devem ser incluídas no currículo do curso. Desse modo, **indicam a Prática Pedagógica Curricular como parte da experiência didática** nas licenciaturas, **revelando a problemática de disseminar os conteúdos entre disciplinas teóricas** específicas das Ciências Sociais. **Assim, ficaria a cargo do professor formador ministrar (ou não) conteúdos e promover reflexões voltadas ao ensino, sem garantia de que, de fato, ocorra** — o que provoca, de certa forma, dificuldades entre os licenciandos quando exercem a docência, durante os estágios supervisionados.

Sabe-se que o desequilíbrio entre disciplinas teóricas específicas da área e disciplinas voltadas para o ensino e de contato com o universo escolar é um resquício tanto do processo de criação de cursos para formação de professores em geral, como destes cursos na área das Ciências Sociais. Contudo, por ser um curso criado em 2013 — 4 anos após o retorno obrigatório da disciplina **a nível nacional** no currículo da educação básica, **ainda que esta fosse obrigatória, a nível estadual**, no Piauí **desde 2002** —, a reorientação das bases para a formação de professores de Sociologia deveria ampliar as possibilidades formativas, realidade não vivenciada no processo formativo desta mestrandia.

A partir desse cenário, confirmamos a hipótese de que os licenciandos que exercem sua autonomia de forma mais crítica e distante da perspectiva do especialista técnico o fazem por terem contato com algumas dessas práticas reflexivas e transformadoras durante sua formação

⁹⁰ Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a).

⁹¹ Parecer CNE/CP nº 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b).

⁹² **1) Parecer CNE/CES nº 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001), e: 2) Resolução CNE/CES, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia (BRASIL, 2002), respectivamente.**

inicial na licenciatura. Também confirmamos que suas dificuldades didático-pedagógicas advêm, em sua maioria, do ensino bacharelesco, ainda que seja um curso para formar professores. Associada às diferentes relações construídas e oportunidades experienciadas no curso e em sua trajetória escolar, as influências docentes (e discentes, entre colegas de turma) influenciam o agir discente dos futuros professores, refletindo em suas posturas de construção de autonomia; ou seja, construção de estratégias para se sobressair em meio às dificuldades enfrentadas, principalmente, nos estágios supervisionados.

Nesse sentido, a partir da **descrição** das posturas de autonomia dos licenciandos, verificamos que a perspectiva de autonomia mais frequente é a do **profissional reflexivo** — ou **autonomia como qualidade da relação profissional** (CONTRERAS, 2012). Os participantes valorizam a resposta criativa a situações-problema através de metodologias que atraiam o aluno para a disciplina de Sociologia, e garanta a construção de conhecimento de forma relacional e significativa. Por um lado, verificamos que (até o momento) referem-se, em sua maioria, ao seu futuro trabalho docente. Exemplos disso estão nas expectativas externadas pelos licenciandos (algumas relatadas em sua vivência no ensino médio enquanto alunos e, posteriormente, como estagiários), que afirmam sua vontade em serem professores que exerçam as práticas inspiradoras citadas anteriormente. Por outro lado, observamos contradições entre seu descontentamento (*insatisfação-sentimento*) e suas estratégias para exercer sua autonomia intelectual e pedagógica no curso (*insatisfação-ação*). Ao passo em que apontam a insuficiência da carga horária e de disciplinas didático-pedagógicas, afirmam a excelência do curso e seu preparo para lecionar — ainda que nem todos desejem exercer a docência. Se os licenciandos exercem sua autonomia em algumas atitudes diárias no curso, não significa que estejam exercendo-a de maneira plena, pois há uma reprodução da experiência vivenciada enquanto discentes, tendo como parâmetro o trabalho do corpo docente.

Ressaltamos que todas as práticas expostas estão no **âmbito didático** — voltadas à ação em sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1999) —, e a maioria estão no **âmbito organizativo**, por criticarem tanto: i) a estrutura curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UESPi-TN por não proporcionar mais oportunidades voltadas para a docência, como: ii) sua não participação nas atividades referentes à organização específica das escolas em que estagiaram. Importa dizer que as práticas de caráter **institucional** (funcionamento do sistema escolar/acadêmico) não surgiram nos relatos discentes, especialmente sobre a licenciatura ou sobre o cotidiano escolar durante os Estágios Curriculares I (em Observação) e II (em Docência). Assim, evidenciaram, através da não reivindicação de participação nas últimas, a

internalização de sua invisibilização enquanto licenciandos, ao não comentar que poderiam (e deveriam) ter tais experiências no ambiente acadêmico e escolar.

Identificamos que os licenciandos rejeitam práticas docentes autoritárias e de transmissão unilateral do conhecimento, ao passo em que se inspiram em práticas com maior abertura ao diálogo, à construção de saberes através de relações de reciprocidade professor-aluno. A maioria dessas práticas foi externada ao tratarem sobre sua trajetória escolar e durante o retorno a este ambiente nos Estágios Curriculares Supervisionados, ou seja, a influência também ocorre no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI-TN. Os descritores de profissionalidade mais valorizados durante os relatos foram, respectivamente: i) **saber específico** (ROLDÃO, 2005), ao criticar a problemática de professores formados em outras áreas ministrando a disciplina de Sociologia na educação básica, e: ii) **poder de decisão** — ao considerarem que os alunos/licenciandos também devem atuar na construção de conhecimentos junto ao professor, assim como participar nas decisões que afetam o trabalho docente (exercido durante os estágios) e também seu processo de formação inicial na licenciatura.

Nesse contexto, **demonstramos** divergências entre as práticas consideradas ideais pelos licenciandos. Nos eixos temáticos analisados, a expectativa de ser um bom professor futuramente, decorrente da insatisfação com as práticas observadas na licenciatura (*insatisfação-sentimento*), é maior do que a presença desta postura durante o curso (*insatisfação-ação*), conforme os critérios pontuados pelos próprios discentes no tópico “5.2.2 *Práticas docentes atrativas e rejeitadas*”. As anotações de campo reforçaram essa hipótese, onde observamos o distanciamento discente entre práticas durante a licenciatura e expectativas externadas.

Por fim, verificamos que as 3 dimensões de profissionalidade (CONTRERAS, 2012) expostas por licenciandos perpassam por diferentes perspectivas. A **obrigação moral** ora almeja atingir fins estáveis e bem definidos, como ensinar o conteúdo programático aos alunos (**especialista técnico**), ora direciona-se para as convicções pedagógicas dos licenciandos, quando afirmam sua necessidade de agir de uma forma mais acolhedora e dialogada (**profissional reflexivo**). O **compromisso com a comunidade** segue um caminho similar, oscilando entre valores impostos e a conciliação, no mesmo exemplo dos conteúdos (**especialista técnico**) e negociação entre diferentes interesses sociais, na situação de despertar o senso crítico discente através de debates e outras metodologias afins. Aspectos associados à análise crítica para a transformação social (**intelectual crítico - autonomia como emancipação direcionada para o bem comum**) surgem em poucos momentos, principalmente a partir dos

relatos de **Joaquim**, professor de Ciências Sociais e especialista em docência. Estes dois últimos motivos podem explicar sua maior preocupação e minúcia com relação à esse modelo de ensino e de autonomia — mesmo que, às vezes, este também recaia: i) na mesma insatisfação não direcionada à ação (*insatisfação-sentimento*), ou: ii) em abordar temáticas sem fundamentação teórica das Ciências Sociais, comportamentos observados em alguns de seus colegas de turma.

Nesse contexto, identificamos que o papel dos professores formadores no processo de construção da autonomia entre licenciandos seria auxiliá-los especialmente durante as disciplinas referentes ao âmbito didático-pedagógico, algo que não ocorreu de maneira satisfatória, conforme a avaliação realizada pelos discentes. Também observamos que a maioria do corpo docente da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN influencia negativamente as práticas discentes, posto que os licenciandos apontaram poucos educadores inspiradores durante os quatro anos de duração do curso. As expectativas profissionais dos licenciandos se modificaram ao longo de sua formação inicial, período em que alguns daqueles que ingressaram no curso com o interesse em exercer a docência, o finalizaram com outros planos profissionais que não a incluem, evidenciando uma falha em incentivá-los a seguirem a carreira docente, ainda que seja um curso de licenciatura. Aqueles que afirmaram não sentir-se preparados para exercer a docência (minoridade dentre os entrevistados) identificaram tal ausência de incentivos e de foco didático como o motivo preponderante para sua troca de área de atuação. Dessa maneira, o curso não tem atingido a necessária formação pedagógica dos licenciandos, problemática comprovada ao percebermos que as críticas ao ensino bacharelesco são as mais frequentes nas falas discentes. Assim, visualizamos que os licenciandos se utilizam de estratégias para superar as adversidades vivenciadas nesse período formativo, ainda que não da maneira que gostariam, dificuldades atribuídas especialmente às situações que envolveram planejamento e prática docente durante os estágios supervisionados.

Pela dinâmica dos acontecimentos e do tempo para produção deste trabalho, não foi possível entrevistar toda a turma de licenciandos, o que garantiria maior representatividade em termos sociográficos e dos aspectos aqui analisados. Esperávamos atingir maior diversidade, como analisando a trajetória de mais estudantes mulheres, licenciandos advindos de escolas privadas, que estivessem distantes do universo escolar/acadêmico ao ingressar no curso, entre outros. Na verdade, consideramos que o período de pandemia restringiu muito da observação participante realizada, inicialmente planejada como presencial e com maior frequência. A ausência de maior proximidade e interações face a face com os discentes interferiram

negativamente no contexto de aulas *online*, posto que o convívio e comunicações entre licenciandos e com a pesquisadora evidenciariam outras características mais sensíveis de suas práticas — a não participação de alguns discentes durante as aulas poderia revelar questões imperceptíveis ao *chat* do *Google Meet*. Reconhecemos que, do mesmo modo, a entrevista presencial (ou mesmo no *Meet*) traria nuances mais aprofundadas para as análises realizadas.

Mesmo diante de tais percalços, avaliamos que as implicações deste estudo — como instrumento avaliativo do curso — podem auxiliar na implementação de novas oportunidades didático-pedagógicas para os licenciandos, como oficinas e eventos voltados para a temática, posto que estes afirmam ter uma formação de excelência, mas: i) criticam (implícita ou explicitamente) as dificuldades vivenciadas pela insuficiente formação pedagógica no curso, além de: ii) nem todos desejarem exercer a docência, também consequência da anterior. No âmbito das dificuldades relacionadas à tal insuficiência, os discentes apontaram que: a) ensino voltado à formação de pesquisadores e sociólogos, não para a transposição didática; b) pouca participação na produção de conteúdo; c) sobrecarga ao ministrar aulas para muitas turmas sem os saberes docentes necessários para tal; d) não integração com a gestão escolar; e) invisibilização do licenciando diante da gestão do curso; f) práticas docentes autoritárias (nas escolas e no curso).

As relações de proximidade e de compromisso com o corpo docente e discente da licenciatura em Ciências Sociais da UESPI/TN poderão permitir que os resultados aqui encontrados dialoguem para as transformações curriculares reveladas pelos formandos participantes desta pesquisa (em andamento e futuras). Assim, o trabalho pode aumentar o diálogo entre licenciandos, professores e gestores do curso para que o poder de decisão discente seja respeitado com maior frequência. Além disso, soma-se às pesquisas realizadas nesse eixo temático (ANTUNES, 2014⁹³) com a intenção de contribuir com uma abordagem sobre autonomia intelectual e pedagógica entre licenciandos em Ciências Sociais a partir dos relatos destes estudantes e de sua percepção sobre sua formação inicial.

Dessa forma, foi possível observar pelas percepções dos formandos participantes da pesquisa que o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI/TN possui questões estruturais na formação de professores, entendido, dentre outros, pelo caráter bacharesleco.

⁹³ A dissertação de Anna Christina de Brito Antunes, intitulada “A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente” analisa a profissionalidade dos futuros professores de Sociologia a partir das recomendações contidas nos documentos oficiais que orientam a formação docente na área, como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Ciências Sociais e a matriz curricular de cursos de licenciatura.

Apesar disso, o curso tem formado professores conscientes de seu papel como futuros profissionais da educação básica, com perspectivas otimistas de que, a partir de uma maior aproximação de suas expectativas transformadoras e suas práticas cotidianas, a autonomia intelectual e pedagógica possibilitem produzir sentidos de emancipação para além da sala de aula e de individualismos. Se “o que imaginamos pode vir a ser”, com esforços institucionais, organizativos e didáticos, conseguiremos que o amor pela profissão docente seja não somente um sentimento, mas propicie um ensino — nas palavras de bell hooks (2020) — pautado no “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABECS. **Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Disponível em: <https://abecs.com.br/>

AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores em questão. **Avaliação**, 20(2), 2015, p. 269-291. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vrG75gLqkvVcHJvdWsFDmwp/?lang=pt&format=html>.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v.39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53050>.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>

ANDRÉ, M. & PLACCO, V. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em Psicologia da Educação. **Contrapontos**. Itajaí: Univali, 7(2), 2007, p. 339- 346. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/911/765>

ANGELO, M. Rigor and ethics: challenges in qualitative research. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2008. p. 312-328.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**. V.23, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442>

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 214–235, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, 2019. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.2.10.

BODART, Cristiano; TAVARES, Caio dos Santos. O status da sociologia escolar: o que pensam os alunos. **Revista Mediações**, v. 25, n. 3, p. 764-782, 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/38885/31605>.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações. **Cadernos de Educação**, n.64. p.01-64, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/17540>.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?. In: Cristiano das Neves Bodart; Wenderson Luan dos Santos Lima. (Org.). O ensino de Sociologia no Brasil. 1.ed.Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BRASIL. Tabelas de Divulgação – Censo da Educação Superior 2019. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

BROWN, Dan. **O símbolo perdido**. São Paulo: Arqueiro, 2010.

BRUINI, Eliane da Costa. O professor crítico-reflexivo. Disponível em: <https://educador.brasile escola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-critico-reflexivo.htm>.

CAETANO, Ana. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, problemas e práticas**. n. 66, 2011, pp. 157-174. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3072/1/n66a8.pdf>

CAVALCANTE, Aldenora; OLIVEIRA, Valéria Soares. (coord.). **Guia do estudante**: Universidade Estadual do Piauí. Teresina: FUESPI, 2019. Disponível em: https://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2019/07/Guia_do_Estudante_UESPI_2019.pdf

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. **Revista Perspectivas Sociais**, nº 1, p. 86-100, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2139>.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONVITE da coordenação do curso para reunião remota dos discentes. **Ciências Sociais Uespi**, 2022. Disponível em: <https://cienciassociaisuespi.wordpress.com/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

COSTA, Fernando Nogueira da. Torre de marfim ou rede de ódio. **Blog Cidadania & Cultura**, 2020. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2020/04/08/torre-de-marfim-ou-rede-de-odio/>. Acesso em: 13 mai 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8676/6035>.

DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In E. O. Nunes (Org.). **A Aventura Sociológica** (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. vol. 17, n. 49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mLJsyYC66YDPRcCKcHrKTWj/abstract/?lang=pt>

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008. Disponível em: <http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/11-09-Reflexao.pdf>

FERNANDES, D. Z. A. **Inclusão e estigmatização na universidade pública**: o caso do PEC-RP no curso de Ciências Sociais da UFCG. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande. p. 140. 2006.

FERNANDES, Florestan. “O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira”. In: _____. **A Sociologia no Brasil**: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

FHC veta filosofia e sociologia no ensino médio. **Estadão**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,fhc-veta-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio,20011009p33663>. Acesso em: 06 de junho de 2022

FRAGA, Alexandre Barbosa. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 56, n. 1, p. 38-47, 2020. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2020.56.1.04

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADEA, Marcia da Silva Cezar; LEITE, Cláudio Antônio Cardoso. A afetividade contemporânea e sua relação com a individualidade e a construção do sujeito na modernidade. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 2, p. 49-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235698>.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. _____. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOOGLE CLASSROOM. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Classroom&oldid=62295117. Acesso em: 02 de abril de 2021.

HANDEFAS, Anitta; FRANÇA, Thays Marceley; SOUZA, Aline Miranda e. 2012. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. In: A. FIGUEIREDO; L. OLIVEIRA; N. PINTO (org.), **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, p. 109-125.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, SP, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** – pulsações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima; FRAGA, Alexandre Barbosa. Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. **Saberes em perspectiva**, v. 4, n. 8, 2014. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2021/03/Os-conteudos-de-Sociologia-nos-vestibulares-e-no-ENEM.pdf>

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 13, n. 1, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33382>

MACHADO, Robson. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2017.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no país. **Revista Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 121-158, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/184>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & saúde coletiva*. v. 19, n. 04, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/abstract/?lang=pt>

MORAES, L. B. P. de. **Representando disputas, disputando representações**: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara. p. 190. 2016.

MOURA, Jeanne Mariel Brito de; MACIEL, Cleiton Ferreira. A construção teórica de Pierre Bourdieu e Anthony Giddens: as articulações entre as ações dos sujeitos e a estrutura social. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 11, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/19590>.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFPI**. Teresina, 2019.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; A sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**. v.1, n.2. p. 05-26, Jul./dez. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/90>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 19-41. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5957/595765252002/html/>

NOVA, Sebastião Vila. Antecedentes especulativos da sociologia no Brasil (1881-1932). **Caderno de Estudos Sociais**, vol. 7, n. 1, 1991. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1097>.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39>

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 140-162, 5 set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>.

OLIVEIRA, Ana Caroline Jardim; SOUSA, Luciano de Melo. O gato de Schrödinger na licenciatura: a construção de autonomia entre os estudantes de Ciências Sociais (Campus Poeta Torquato Neto - UESPI). in SOUSA, Luciano de Melo (org.). **Inquietudes sociológicas: ensaios sobre gênero, sexualidade, cultura, ensino de sociologia e educação**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

PAVEI, K. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 123. 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** vol. 20, n. 68, p.109-125. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/abstract/?lang=pt>

PERGUNTAS frequentes. **Comitê de ética em pesquisa da PUC Goiás**. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/puc/cep/perguntas-frequentes/>. Acesso em 03 de maio de 2022.

PHILLIPE, J. CEPEX aprova cursos de Ciências Sociais e Filosofia para o Campus de Parnaíba. **Site da UESPI**, 2013. Disponível em: <https://www.uespi.br/site/?p=41309>

PLATH, Sylvia. **Letters home: correspondence 1950-1963**. New York: Harper Perennial, 1992.

PRESCREVER - Significado. Dicio (Dicionário Online de Português), sem data. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/prescrever/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PROGRAMÁTICO - Significado. Dicio (Dicionário Online de Português), sem data. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/programatico/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

POCHMANN, M.; GUERRA, A. **Piauí: trajetória e transição econômica**. Teresina: CEPRO, 2019.

ROCHA, Helder. **Novo Currículo do PI segue em construção e formação virtual**. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Novo-Curriculo-do-PI-segue-em-construcao-e-formacao-virtual/8044/>

ROCHA, Helder. Piauí é o 1º do Nordeste em acesso ao ensino superior. **Site do Governo do Estado do Piauí**, 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/piaui-e-o-1o-do-nordeste-em-acesso-ao-ensino-superior>

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. v. 12, n. 13, jan./dez./ 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. A observação online como instrumento investigativo: uma experiência utilizando fórum de discussão. **Debates em Educação**. v. 7, n. 14, p. 56, 2015. DOI: 10.28998/2175-6600.2015v7n14p56. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1339>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHON, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiDx sj5_eH1AhVwpZUCHSFJCCAQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Frec%2Farticle%2Fdownload%2F51545%2F31026%2F142225&usg=AOvVaw2ru61RINoi6VeKen1MLWzh

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. 2006. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 312 p.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Coleção **Explorando o Ensino**. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

SOUSA, J. Confirma ranking completo das faculdades e universidades do Piauí; dados do MEC. **180graus**, 2018. Disponível em: <https://180graus.com/educacao/confirma-ranking-completo-das-faculdades-e-universidades-do-piaui-dados-do-mec>

TAKAGI, Cassiane. **Ensinar Sociologia: análise de recursos de ensino no ensino na escola média**. Dissertação de Mestrado em Educação. USP: Faculdade de Educação – São Paulo – SP, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROPALDI, R. de A. S. **Mulheres assentadas e figurações sociais**: um estudo sobre as egressas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA UFGD/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados. p. 135. 2015.

UESPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais**. Teresina, 2017.

UESPI. Anexo I do Edital PREG 002/17, de 23 de janeiro de 2017. **Seleção do SISU**: vagas ofertadas. Teresina. Disponível em: <https://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/ANEXO-I-QUADRO-DE-VAGAS-OFERTADAS-EDITAL-SISU-2017.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea de François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 5. n. 9. p. 174-214. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/abstract/?lang=pt>.

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1928.

XAVIER, P. S. **Por que ser licenciado em Ciências Sociais**: um estudo sobre os significados da escolha profissional. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. p. 118. 2016.

ANEXOS

AN01 - Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - TN

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Iniciação à Antropologia 90h**	Antropologia I 60h	Antropologia II 60h	Antropologia III 60h	Métodos e Técnicas de Pesquisa 120h**	Cultura Negra e Indígena 90h**	Prática de Pesquisa I (TCC I)*** 60h	Prática de Pesquisa II (TCC II)*** 60h
Iniciação à Sociologia 90h**	Sociologia I 60h	Sociologia II 60h	Sociologia III 60h	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais 120h**	Sociologia Brasileira 90h**	Política Brasileira 90h**	Antropologia Brasileira 90h**
Iniciação à Ciência Política 90h**	Ciência Política I 60h	Ciência Política II 60h	Ciência Política III 60h	Epistemologia das Ciências Sociais 60h	Tópico Avançado de Antropologia 60h	Tópico Avançado de Sociologia 60h	Tópico Avançado de Política 60h
Metodologia Científica 60h	Psicologia da Educação 60h	Política Educacional e Organização da Educação Básica 60h	Sociologia da Educação 60h	Libras 60h	Pensamento Social Brasileiro 60h	Educação e Movimentos Sociais 60h*	Optativa 60h
Filosofia da Educação 60h	Introdução à Economia 60h	Gestão Educacional 60h	Didática 60h	—	Estágio I 200h	Optativa 60h	Optativa 60h
—	—	—	—	—	—	Estágio II 200h	AACC's 200h
390h	300h	300h	300h	360h	500h	530h	530h

❖ **LEGENDA:**

* 20h de Prática Pedagógica como Componente Curricular

** 30h de Prática Pedagógica como Componente Curricular

*** 60h de Prática Pedagógica como Componente Curricular

Disciplinas Formativas: 2.200h

Prática Componente Curricular: 410h

Estágio Curricular Obrigatório: 400h

AACC's: 200h

TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO:

MÍNIMO - 08 semestres

MÁXIMO - 12 semestres

Carga Horária Total do Curso: 3210h

AN02 - Termo de autorização institucional

**GOVERNO DO ESTADO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Prof. Me. Alvino Rodrigues De Carvalho, Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, AUTORIZO Ana Caroline Jardim Oliveira, discente do curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí, matrícula nº 20201001930, e Prof. Dr. Samuel Pires Melo, professor do curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí, Matrícula nº 1756788/SIAPE, a realizarem a pesquisa “PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ENTRE OS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (CAMPUS POETA TORQUATO NETO), que tem por objetivo primário compreender o processo de construção (ou não) da autonomia docente entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto.

O estudo refere-se a uma pesquisa de campo que será desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas com os licenciandos da turma em fase de conclusão do referido curso (8º período), além de observação participante *online* nas aulas da turma a ser analisada, ambas por intermédio da plataforma *Google Meet* e a serem conduzidas entre os meses de julho-setembro.

A coleta de dados só deverá ser realizada após o/a pesquisador/a apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Teresina (PI), 25 de março de 2021.



Alvaro Rodrigues de Carvalho
Coordenador do Curso de
Licenciatura Plena em Ciências Sociais
Campus Torquato Neto
UESPI-TERESINA

APÊNDICES

AP01 - Termo de confidencialidade

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Samuel Pires Melo

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Telefone para contato: (86) 9 9968-2626

Local da coleta de dados: Zona urbana da cidade de Teresina, estado do Piauí (através do Google Meet).

O pesquisador responsável pelo presente projeto se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes cujos dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto), como descrito no título do projeto de pesquisa. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos participantes e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, professor pesquisador Samuel Pires Melo, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 25 de março de 2021.

Samuel Pires Melo (pesquisador responsável)

Ana Caroline Jardim Oliveira (pesquisadora assistente)

AP02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(LICENCIANDOS)**

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar): Samuel Pires Melo (86) 9 9968-2626; Ana Caroline Jardim Oliveira (86) 9 9512-5454

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto)”, que tem por objetivo compreender o processo de construção (ou não) da autonomia docente entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto, a partir da trajetória e da produção de sentidos de seus respectivos licenciandos.

Este estudo justifica-se enquanto instrumento de reflexão acerca das dimensões que permeiam o processo formativo de professores em Ciências Sociais, podendo contribuir, ainda, para a reorganização de políticas institucionais, além da revisão do currículo e das práticas docentes do curso em questão, a partir de questionamentos sobre temas como relação entre professores formadores e licenciandos, o papel do professor, concepções de modelos formativos, e limites/possibilidades para o exercício da autonomia em seu agir pedagógico.

Neste trabalho, então, utilizaremos o recurso da entrevista como procedimento metodológico para construção de informações, além de observação participante *online* e das anotações de campo. Participantes-chave identificados na fase de pesquisa exploratória auxiliarão com a entrada no campo, ao passo que indicarão e/ou farão intermédio com novos participantes da pesquisa – desde que dentro das características desejadas frente aos objetivos estabelecidos –, os quais serão convidados a participar da pesquisa de forma voluntária e espontânea, sem gerar nenhum tipo de ônus financeiro. O local de construção e coleta das

informações se dará na plataforma *Google Meet*, selecionada devido à sua política de privacidade, que inclui um código para cada reunião sem o qual outros indivíduos não podem adentrar a mesma, além do organizador (entrevistador) regular entrada e saída, dados criptografados e a não venda destes a parceiros comerciais da empresa, garantindo a confidencialidade do processo. Para isso, faremos uso de entrevistas semiestruturadas com roteiro, guia que se aproxima dos objetivos da pesquisa, tendo como base a teoria utilizada na discussão dos temas, sempre com linguagem aproximada ao cotidiano e ao vocabulário dos pesquisados, de modo a equilibrar possíveis distorções quanto ao andamento das entrevistas, que serão registradas por meio de um gravador de áudio. O(a) participante terá acesso prévio aos tópicos no roteiro para uma tomada de decisão informada. Durante as entrevistas, poderá recusar-se a responder quaisquer questões, caso assim deseje. A observação participante *online* ocorrerá durante as aulas da turma e contará com anotações sobre práticas e relações docentes/discentes. Toda a fase de construção e coleta de informações será conduzida entre os meses de junho a setembro, para acompanhar o período letivo da UESPI.

Os riscos, *a priori*, são mínimos, porque não estão previstas interferências em suas falas, muito menos alteração nas sociabilidades dos participantes, muito embora a análise de risco aconteça simultaneamente à operacionalização da pesquisa, que será contornada sempre que houver qualquer iminente risco aos pesquisados, ainda que mínimos. Os principais riscos, que por ventura possam vir a acontecer, estão relacionados a algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e familiar e, caso os envolvidos sofram-nos, encaminharemos à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima. Os benefícios, por outro lado, podem ser extensos, uma vez que a entrevista constitui-se como um convite privilegiado à reflexão, por vezes acerca de questões em torno das quais o sujeito não se detivesse em circunstâncias outras, e a pesquisa, depois de concluída, pode servir como um instrumento capaz de produzir considerações quanto à construção de políticas institucionais, cujos desdobramentos, se com articulação entre a universidade e o Estado, podem resultar em melhorias significativas para o segmento da formação docente em Ciências Sociais, numa forma de prover certo equilíbrio entre profissionalização dos licenciandos e a educação básica, sua futura área de atuação.

A pesquisa é isenta de qualquer custo, que será arcado único e exclusivamente pelos pesquisadores, embora que qualquer reclamação de prejuízo por parte dos participantes será passível de análise e, comprovada a necessidade, serão ressarcidos de forma imediata. Esta

pesquisa, também, não disponibiliza remuneração aos participantes, os quais cederão seu tempo à pesquisa de forma espontânea e voluntária.

Está assegurado, nesta pesquisa, o sigilo total de toda e qualquer informação construída e que será utilizada pelos pesquisadores para a escrita da dissertação, assim como as identidades dos participantes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, apresentação em eventos científicos, acadêmicos e culturais. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) estará à disposição para quaisquer consultas e/ou esclarecimentos quanto aos aspectos éticos que sustentam esta pesquisa, ao tempo que informamos, logo abaixo, o endereço, o e-mail e o contato telefônico do CEP para quem desejar maiores informações quanto à pesquisa. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo, em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável. Sua adesão com a assinatura deste documento será para participar como interlocutor de entrevista com perguntas relacionadas aos processos socioculturais envolvidos na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI em Teresina (PI).

Eu, _____ RG _____, após receber explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome da Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Assinatura da Pesquisadora Participante

Teresina, 25 de março de 2021.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFPI

Endereço e contatos do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual o projeto foi submetido:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. Avenida Universitária, Bairro Ininga, Teresina - PI. CEP: 64.049-550. Telefone: (86) 3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Pesquisador responsável: Samuel Pires Melo

Endereço: Rua Monsenhor José Luiz Cortez, n. 4040, Bl-07, Ap. 301. Teresina - PI

CEP: 64.055-180 / Fone: (86) 9 9968-2626/ E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES FORMADORES)**

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar): Samuel Pires Melo (86) 9 9968-2626; Ana Caroline Jardim Oliveira (86) 9 9512-5454

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto)”, que tem por objetivo compreender o processo de construção (ou não) da autonomia docente entre licenciandos em Ciências Sociais da UESPI - Campus Poeta Torquato Neto, a partir da trajetória e da produção de sentidos de seus respectivos licenciandos.

Este estudo justifica-se enquanto instrumento de reflexão acerca das dimensões que permeiam o processo formativo de professores em Ciências Sociais, podendo contribuir, ainda, para a reorganização de políticas institucionais, além da revisão do currículo e das práticas docentes do curso em questão, a partir de questionamentos sobre temas como relação entre professores formadores e licenciandos, o papel do professor, concepções de modelos formativos, e limites/possibilidades para o exercício da autonomia em seu agir pedagógico.

Neste trabalho, então, utilizaremos o recurso da observação participante *online* e das anotações de campo. Participantes-chave identificados na fase de pesquisa exploratória auxiliarão com a entrada no campo, ao passo que indicarão e/ou farão intermédio com novos participantes da pesquisa – desde que dentro das características desejadas frente aos objetivos estabelecidos –, os quais serão convidados a participar da pesquisa de forma voluntária e espontânea, sem gerar nenhum tipo de ônus financeiro. O local de construção e coleta das informações se dará na plataforma *Google Meet*, selecionada devido à sua política de privacidade, que inclui um código para cada reunião sem o qual outros indivíduos não podem adentrar a mesma, além do organizador (entrevistador) regular entrada e saída, dados

criptografados e a não venda destes a parceiros comerciais da empresa, garantindo a confidencialidade do processo. Para isso, a observação participante *online* ocorrerá durante as aulas da turma e contará com anotações sobre práticas e relações docentes/discentes. Toda a fase de construção e coleta de informações será conduzida entre os meses de junho a setembro, para acompanhar o período letivo da UESPI.

Os riscos, *a priori*, são mínimos, porque não estão previstas interferências em suas falas, muito menos alteração nas sociabilidades dos participantes, muito embora a análise de risco aconteça simultaneamente à operacionalização da pesquisa, que será contornada sempre que houver qualquer iminente risco aos pesquisados, ainda que mínimos. Os principais riscos, que por ventura possam vir a acontecer, estão relacionados a algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e familiar e, caso os envolvidos sofram-nos, encaminharemos à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima. Os benefícios, por outro lado, podem ser extensos, uma vez que a entrevista constitui-se como um convite privilegiado à reflexão, por vezes acerca de questões em torno das quais o sujeito não se detivesse em circunstâncias outras, e a pesquisa, depois de concluída, pode servir como um instrumento capaz de produzir considerações quanto à construção de políticas institucionais, cujos desdobramentos, se com articulação entre a universidade e o Estado, podem resultar em melhorias significativas para o segmento da formação docente em Ciências Sociais, numa forma de prover certo equilíbrio entre profissionalização dos licenciandos e a educação básica, sua futura área de atuação.

A pesquisa é isenta de qualquer custo, que será arcado único e exclusivamente pelos pesquisadores, embora que qualquer reclamação de prejuízo por parte dos participantes será passível de análise e, comprovada a necessidade, serão ressarcidos de forma imediata. Esta pesquisa, também, não disponibiliza remuneração aos participantes, os quais cederão seu tempo à pesquisa de forma espontânea e voluntária.

Está assegurado, nesta pesquisa, o sigilo total de toda e qualquer informação construída e que será utilizada pelos pesquisadores para a escrita da dissertação, assim como as identidades dos participantes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, apresentação em eventos científicos, acadêmicos e culturais. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) estará à disposição para quaisquer consultas e/ou esclarecimentos quanto aos aspectos éticos que sustentam esta pesquisa, ao tempo que informamos, logo abaixo, o endereço, o e-mail e o contato telefônico do CEP para quem desejar maiores informações quanto à pesquisa. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais

sobre o estudo, em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável. Sua adesão com a assinatura deste documento será para participar como mediador da observação participante *online*, guiada por eixos temáticos relacionados aos processos socioculturais envolvidos na licenciatura em Ciências Sociais da UESPI em Teresina (PI).

Eu, _____ RG _____,
após receber explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos,
concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome da Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Assinatura da Pesquisadora Participante

Teresina, 25 de março de 2021.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFPI
Endereço e contatos do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual o projeto foi submetido:
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. Avenida Universitária, Bairro Ininga,
Teresina - PI. CEP: 64.049-550. Telefone: (86) 3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Pesquisador responsável: Samuel Pires Melo

Endereço: Rua Monsenhor José Luiz Cortez, n. 4040, Bl-07, Ap. 301. Teresina - PI
CEP: 64.055-180 / Fone: (86) 9 9968-2626/ E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br

AP03 - Roteiro de entrevistas**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevista nº _____

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

- 1.1. Pseudônimo:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Cor/raça/etnia:
- 1.5. Estado civil:
- 1.6. Naturalidade:
- 1.7. Residência atual:
- 1.8. Qual sua profissão e/ou ocupação?

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

3.2. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

- 3.3. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?
- 3.4. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?
- 3.5. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

- 4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.
- 4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?
- 4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?
- 4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?
- 4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

AP04 - Modelo inicial de Quadro de referência para análise de dados.

Modelos de professores	Dimensões da profissionalidade docente e autonomia (CONTRERAS)	Trechos de entrevistas						
		1	2	3	4	5	6	7
		Bigbi g	Velho Jack	Anastácia	Joaquim	Héli x	Abdias	Lina
Especialista técnico	<u>Obrigação moral</u> : fins e valores estáveis, bem definidos.							
	<u>Compromisso com a comunidade</u> : práticas despolitizadas, metas definidas pelo sistema e preocupação para atingi-las.							
	<u>Competência profissional</u> : domínio técnico dos métodos para atingir as metas/resultados.							
	<u>Autonomia</u> : como <i>status</i> ou atributo. Autoridade unilateral do especialista. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.							
Profissional reflexivo	<u>Obrigação moral</u> : ensin guiado por valores assumidos pelos professores. definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.							
	<u>Compromisso com a comunidade</u> : negociação, equilíbrio entre diversos interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política-prática.							

	<u>Competência profissional</u> : pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação sobre a incerteza da forma moral/educativa correta de agir em cada caso.							
	<u>Autonomia</u> : como responsabilidade moral individual, considerando diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre independência de juízo e responsabilidade social. Capacidade para responder criativamente as situações-problema para realização das práticas educativas.							
Intellectual crítico	<u>Obrigação moral</u> : ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.							
	<u>Compromisso com a comunidade</u> : defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.							
	<u>Competência profissional</u> : autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise/crítica social. Participação na ação política transformadora.							
	<u>Autonomia</u> : 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.							
Dimensões da prática docente (GIMENO SACRISTÁN)								

Institucionais	Práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar (universitário), configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura.							
Organizativas	Práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas (licenciaturas).							
Didáticas	Práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos.							
Descritores de profissionalidade (ROLDÃO)								
Especificidade da função	Somente o professor está apto a mediar tais conhecimentos, este teria sua profissionalidade reafirmada devido à especificidade da utilidade social que o diferencia de outras profissões..							
Saber específico	Conhecimentos específicos adquiridos durante o processo formativo (inicial e continuado) e imprescindíveis ao trabalho docente, sem os quais os professores teriam maior dificuldade para exercerem sua função.							
Poder de decisão	O professor participa (intelectual crítico) ou não (especialista técnico) das tomadas de decisão que estruturam seu trabalho.							
Pertença a um corpo coletivo	Conjunto de profissionais que “reconhece-se como uma <i>comunidade</i> que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu <i>saber</i> , que é desenvolvido e produzido pelos próprios.							

Reflexividade (DORIGON e ROMANOWSKI)								
Reflexão sobre a ação (Dewey)	Abstração APÓS ação. Buscar problemas específicos e soluções.							
Reflexão-na-ação (Schon)	Abstração-prática. Reflexão DURANTE a ação, podendo alterar seu comportamento conforme verifica o que funciona ou não no ensino.							
Reflexão sobre a reflexão-na-ação (Dorigon; Romanowski)	Abstração sobre o abstrativo-prático. Reflexão DURANTE e APÓS a ação. Dupla reflexão, teste-avaliação-teste.							
Reflexão consciente ou não (GIDDENS/SCHON)								
Reflexão consciente	<u>Dúvida racional (Schon)</u> : atitude questionadora, retira o saber escolar do altar de único conhecimento possível, tenta mediar o <i>saber escolar</i> (consciência prática Giddens) e o <i>saber tácito</i> (dos alunos - consciência discursiva Giddens) - relaciona-se com profissional reflexivo .							
	<u>Burocracias escolares (Caetano)</u> : que impedem a concretização das convicções pedagógicas e morais dos professores - relaciona-se com intelectual crítico .							
	<u>Consciência discursiva (Giddens)</u> : uma análise sistematizada e apurada dos acontecimentos e conhecimentos. Pautada na articulação através do discurso sobre a ação - reflexão sobre a reflexão-na-ação de Dorigon e Romanowski .							

Reflexão inconsciente	<u>Consciência prática (Giddens):</u> uma atenção geral aos conhecimentos. Pautada no monitoramento contínuo, considerado natural por Giddens - relaciona-se com os saberes escolares de Schon.							
--------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

AP05 – Transcrições de entrevistas

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 01

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explicar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

1.1. Pseudônimo: Bigbig

1.2. Idade: 33

1.3. Gênero: Masculino

1.3. Cor/raça/etnia: Negro

1.4. Estado civil: Solteiro

1.5. Naturalidade: Teresina

1.6. Residência atual: Teresina

1.7. Qual sua profissão e/ou ocupação: Vendas de eletrônicos

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

No ensino fundamental foi muito bem feita. Eu era ainda aquele típico aluno exemplar, que só tirava dez, o primeiro da sala. Mas quando eu entrei pro ensino médio, né, que no fundamental eu estudei em escola de bairro, aqui onde eu moro, ensino médio [foi no] Bairro 2, um mundo totalmente novo, conheci muita gente aí o negócio já mudou um pouco de figura. Não prestava muita atenção, eu ia a pé e voltava, do colégio - estudava no Escola Pública 5, Escola Pública 5 no caso, nem existe mais - porque vendia o passe pra trocar por dinheiro, eu chegava do colégio cansado, já vinha desanimado, no sol quente, imagina uma hora da tarde vir lá da [avenida] Frei Serafim aqui pro Bairro 3...

Faltei muitas aulas, muita, assim... E era uma turma que, naquela época, hoje em dia deu uma reduzida, mas na minha época de ensino médio, era o que, era 60 alunos numa sala, então se você não tivesse um esforço extremo, cê não conseguia pegar nada do que os professores tivessem falando, né. E eu sempre sentei, gostei de sentar no fundo... As poucas aulas que eu

realmente parava pra prestar atenção no que o professor falava, que eu dialogava, que eu questionava, foi justamente a disciplina de Sociologia. É, acho que era a única matéria que eu gostava, tirando Inglês, era Inglês e Sociologia, que a professora era a Professora Escolar 1; acho que quase todo aluno de Ciências Sociais aqui em Teresina conhece, foi a melhor professora que eu já tive.

E levei o ensino médio assim da melhor forma possível, já totalmente diferente do fundamental, onde era aluno exemplar, passei a ser um aluno mediano, e pra entrar na universidade, assim que eu acabei o ensino médio eu fiquei muito dividido né, que eu gostava muito de Inglês e de Sociologia. Só que, acho que ainda hoje é o pensamento da maioria das pessoas, não faz Sociologia, vai trabalhar com o que, o curso de Sociologia só tem maconheiro, só tem vagabundo, né, eu pensei 'vou fazer Inglês.

Fiz Inglês, curso de Inglês até o quinto período. Apesar de gostar muito de Inglês, me decepcionei muito com o curso, achava que eu ia sair [de] lá fluente, sair um americano nato. Não foi bem isso que aconteceu, os professores... Que assim, apesar de eu não sou, dizer assim, eu não falo Inglês perfeito, mas eu tinha uma certa noção de Inglês, e o que eu via dentro da sala de aula não tava batendo com o que eu queria.

Tranquei o curso, fiz [vestibular] novamente pra Biologia, na [Universidade] Federal. Só que foi algo, foi muito... O curso de Biologia, na Federal, porque, diferente da UESPI, né, que a grade [curricular] é fechada, se eu passar pra tarde as aulas são só à tarde, e à noite é só noite, na Federal não. Eu tinha uma aula aqui 6 horas (18h) num setor, aí acabava a aula eu tinha que tá em 5 minutos num setor que eu levaria 15, 20 minutos pra chegar. Então é muito corrido, também, só fiz o primeiro período. Encerrei né, Biologia, fui tentar Direito, numa [faculdade] particular, né, na Faculdade 1.

Eu fiz pública, na época eu tava trabalhando na [empresa 1]. Aí eles chegaram lá, tem desconto, eu fui fazer. Fiz lá até o seis, sexto período. Não gostei do curso, aí tranquei. Pouco tempo, acho que questão de um ano né? Eu fiz o ENEM novamente. Já tô numa certa idade, se eu não fizer o que eu gosto não tem necessidade de eu tá fazendo, aí eu fiz [o ENEM] pra Ciências Sociais.

E assim, eu também, o curso foi além das minhas expectativas. Eu tinha uma noção básica, daquela de ensino médio, né, e assim, o curso é muito mais abrangente, são pessoas que têm pensamentos totalmente diferentes. Vim aprender a dialogar, dialogar mesmo, dentro desse curso, porque antes era assim: se eu conversasse com alguém que tinha uma opinião diferente da minha, ou eu começava a brigar, ou eu encerrava ali e não falava mais nada, era uma coisa que eu tinha, quero saber de nada. Dentro [do curso] de Ciências Sociais mudou muito minha visão, né.

Professores excelentes, tirando um ou outro né. que aí, acho que assim, não vou citar nomes dos professores que eu não gosto, mas foram bem poucos, e eu acho que dá pra comparar mas que talvez não tivessem prontos pra tá ali naquele curso de Ciências Sociais. Em outros cursos talvez fossem excelentes professores, mas em Ciências Sociais mesmo foram uma negação. E assim, esses professores, eu sei que dentro dum curso de Ciências Sociais né, a gente tem uma visão de política, a gente tem que debater, mas fica difícil quando você chega com a sua ideologia né, política ali, que tudo dentro - independente da disciplina ser de política ou não - querer basear tudo na política. Isso eu acho, apesar de que 90% dos professores tem a mesma

posição política que a minha né, só uns dois mesmo ali. Só que a gente não pode reclamar né, por causa da hierarquia, do 'alto escalão' do curso [risadas do licenciando].

É, uma coisa que eu achei, que eu venho até questionando, peguei uma certa amizade com alguns alunos da minha turma, não foram todos, que a gente costuma tá discutindo, e uma coisa que eu sempre enfatizei é que me curso é de licenciatura, ele é focado em que, pra docência. Não é um curso de bacharelado, em que vai ser focado na pesquisa, e a gente foi levado no início do curso até agora né, por essa linha da pesquisa, que é algo que é totalmente inviável, que eu vi.

Foi uma dificuldade muito grande, assim, a minha dificuldade no Estágio [Supervisionado] só não foi tão grande porque no Estágio I [Observação], isso eu até relatei no relatório⁹⁴ [trabalho final da disciplina de Estágio], a professora estava altamente sobrecarregada, eram 17 turmas que ela dava conta, manhã e tarde, 40 minutos de aula, a metade da aula era pra fazer a chamada e a outra metade pra corrigir o exercício que tinha sido feito na aula anterior, então basicamente eu não fiz nada, então não puxou muito de mim. E agora o Estágio II [Docência] durante a pandemia, as escolas não tavam preparadas, o professor só deu 1 aula durante o Estágio todo. Aí a minha dificuldade, por exemplo, foi no primeiro, no Estágio I, eu tive um contato muito grande com os alunos, no corredor, dentro da escola eu conversava muito com os alunos, o que não aconteceu no segundo.

Eu via que ali a professora, tanto a professora de Sociologia quanto os outros, mas no meu caso [foi] mais a professora de Sociologia, era tava basicamente, ela era dispensável dentro da escola. Eu não entendo, porque era uma pessoa extremamente inteligente, ela é formada na área, né, mas ela tava tão sobrecarregada, porque a carga horária, pegava 2, 3 colégios pra ter uma renda melhor, que ela basicamente fazia o mínimo do mínimo na sala, durante o mês. E é isso que eu não queria, porque eu, tiro pelas outras disciplinas, né, de ensino médio, de ensino fundamental, onde é só aquele negócio: larga um conteúdo, se você entendeu, bem, se não entendeu, bem também.

A única oportunidade que eu tive, de aula mesmo, foi já no estágio II, foi na aula remota né, ia fazer uma revisão e eu ia acompanhar né? Só que lá ficou sem internet, e ficou só eu e os alunos. O que era pra ser uma revisão de, no máximo, 20 minutos, foi uma revisão de 1 hora e pouco, debatendo o assunto da prova, realmente debatendo, eles falando. E é isso que eu quero. Realmente um compromisso de diálogo direto com os alunos.

Foi assim, em ensino fundamental era sempre assim, acho que o ensino da época que eu fiz, isso não era tudo assim, é, o aluno não podia não poderia dialogar, o professor é que mandava na sala. A única disciplina que era diferente era disciplina de inglês, que a gente interagia com com o professor, é onde eu vim pegando esse gosto pelo inglês. Quando entrou no no ensino médio justamente pelo que eu te falei, a sala muito lotada, não tinha como tá abrindo esse espaço pros alunos dialogar, que se não ia tomar, atrapalhar metade da aula, atrapalhar assim entre aspas, né? Sabe como é aluno de ensino médio. Muitos iriam realmente querer debater com o professor o assunto e muitos iam querer debater só pra que que pegasse mais espaço da aula.

⁹⁴Entregue ao professor formador da UESPI responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado.

E a única disciplina em que a gente tinha essa liberdade mesmo pra tá conversando com o professor, pra saber mais sobre o assunto era sociologia. Só era uma hora por semana e era a única aula que eu esperava. Era a de sociologia.

Já era uma disciplina que não era levada a sério? Né? Tanto é que a avaliação não só era bimestral, não era reprovativa, né? Mas estava ali sempre eu estava ali sempre junto com a professora. Pra mim foi a melhor a melhor disciplina do ensino.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Mas assim, no início do curso pra mim foi bem complicado. Parecia brincadeira, mas assim, todo início de, de período tinha algum problema familiar. Ou era mãe que tava doente, era o pai que tava doente, a mãe fez uma cirurgia, tinha que ficar no hospital. Então eu sempre perdia, assim, mais ou menos um mês de aula. Tanto é que eu vim começar a ter relação mesmo com o pessoal da minha turma do 3º período em diante. Tanto é que eu mal falava com ninguém, entrava calado e saía mudo, né. Não falava muito com o pessoal.

E, desde o início, um dos professores que, assim, uma inspiração, é o Professor Formador 1. Ele é basicamente igual ao que a Professora Escolar 1 era no meu ensino médio. Ele te instiga, ele faz você falar, questionar o que ele está dizendo e questionar aquilo que você está falando.

Mas aí tive professor que eu tive muito problema, agora eu não vou lembrar a disciplina, o nome exato da disciplina, porque foi a primeira vez que essa disciplina estava sendo ofertada né? Aí seria algo basicamente como estatística, e além da da disciplina ser a primeira vez que estava sendo ofertada no curso, né, que ela já era ofertada no curso, mas além dela ser a primeira vez ofertada dentro do curso de Ciências Sociais, o professor era novato na instituição e era a primeira vez que ele estava ministrando a disciplina. Então professor que é visivelmente alguém da área de exatas. Se fosse um professor de outro curso talvez fosse um excelente professor. A dificuldade não foi só pra mim, foi pra disciplina, pra turma inteira. Tanto é, assim, a maioria ficou de prova final, e os que não ficaram foi porque desistiram da disciplina.

Tive problemas, por exemplo, com a disciplina de filosofia da educação. Filosofia é uma matéria que eu adoro, mas dentro do curso pelo modo ministrada, que era aquela coisa maçante porque só falando, falando, falando, falando. Eu desisti da disciplina duas vezes. Porque meu você é tarde, né? Pensei. Se desistir dela pela tarde, eu pensei, vou pagar à noite que é um professor diferente. Chego na noite, é o mesmo professor. Desisti. Estou esperando pra ver como é que eu faço, né? Porque se for pra pagar outra vez com o mesmo professor não dá, ainda mais agora.

Mas no geral, assim, a maioria dos dos professores seguem o mesmo rumo da Professora Escolar 1, da professora de ensino médio. Dialogam com os alunos, querem saber o que tem essa do assunto, querendo tua opinião, ficam instigando mesmo a gente a pensar. O que é um ideal mesmo do curso. Não é só te jogar conteúdo, não é só você saber, ah, que autor tal falou isso, não. Pra mim, de todos os cursos que eu passei alguns, né? Mas foi inglês, espanhol, biologia, química, contábeis, direito, esqueci algum? Não; 6 cursos antes de chegar nas Ciências Sociais. Perdi um tempo grande pois poderia ter feito desde o primeiro vestibular que eu fiz. Talvez ele não tivesse seguido da mesma forma que eu segui agora né. Mas eu não me arrependo. Não me arrependo de forma alguma de estar nesse curso.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

Particpei. Eu participei de um projeto de extensão no Outro Campus da UESPI 1, né? Aí foi por acaso, totalmente por acaso porque esse colega fazia psicologia né? Ele me falou desse projeto de extensão e no caso dele particular, né, que era a Santo Agostinho, e tinha esse projeto com o Outro Campus da UESPI 1. Aí eu fui ver direitinho o projeto, tinha tanto pessoal da área de saúde, né, como tinha professores de sociologia, envolvidos, né? Eu pensei, não, vou fazer esse teste seletivo e passei.

Foi uma experiência realmente muito boa, porque foi algo totalmente diferente do que a gente vê dentro da universidade, né, algo relacionado à saúde. Não fiquei muito tempo, eu cheguei a ficar 6 meses, só que era muito corrido. Porque iniciava 18 horas. Né, tá lá no Outro Campus da UESPI 1 18 horas. E as aulas na UESPI iam até umas 17h40min, aí tinha que tá pedindo pra sair, mais cedo, pro professor, pra correr pro Outro Campus da UESPI 1, às vezes eu vinha a pé da UESPI pro Outro Campus da UESPI 1, então eu chegava em casa totalmente esgotado. Mas foi uma experiência muito boa, apesar de ser dentro da área da UESPI, né, da Outro Campus da UESPI 1, mas dentro mesmo do campus da UESPI eu não, nunca participei de nenhum projeto.

A divulgação, ela não é muito boa dentro da UESPI. Se você não tiver alguém da sua turma e que tenha dentro do C.A., você não fica sabendo de nada. A não ser que você naquele período você esteja com algum professor que esteja dentro da organização. Senão, é muito difícil de você estar sabendo. E até a forma de entrar, né? O processo de seleção é bem complicado. Eu já desisti mesmo por causa do processo de seleção.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

Eh vim pra época do fundamental toda tarde estudar pela manhã, então toda tarde ficava de 14 às 16h estudando. Todo dia segunda a sábado né? No ensino médio eu já não levei muito isso, mas isso eu passei do aluno exemplar pro aluno relapso, no ensino médio. Só que o quando eu passei pelo curso de direito, que era algo que tinha muito conteúdo, tinha muita coisa pra ler, eu comecei a liberar, tipo assim, eu vou ficar de 18h às 22h. Todo dia, todo dia. Ou se eu precisar, digamos que pra sexta-feira à noite eu vou sair, eu fico com a mesma quantidade de horário, só que eu inicio antes.

E quando eu entrei no no curso de ciências sociais, né, eu continuei mantendo isso. Chegava da da UESPI de noite, só fazia tomar banho e jantar e ficava até umas 23 horas, meia noite e lendo. Às vezes a gente tinha muita coisa pra escrever, os professores pegavam no pé, botava a gente pra escrever bastante. Nos últimos períodos não. 6, 7, até o 5º a gente muito muito então tinha que estar constantemente.

Ainda hoje não preciso, às vezes eu estou escrevendo do nada, escrevo muita coisa, eu não tenho coragem de pegar e postar as coisas que eu escrevo, porque eu peguei tipo um hábito de querer escrever meus textos do jeito que eu escrevia no WhatsApp Estava estava virando um vício já. Tive que mudar muito, eu escrevo até certinho, uma vez ou outra que eu dou uma escapada, mas eu procuro sempre tá escrevendo certo. Eu já estava levando isso pros meus textos, da universidade.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

É... imagina um adolescente tendo aula de sociologia e gostando da sociologia. Imagina que é aquela pessoa totalmente pobre que vai querer mudar o mundo e lutar contra o sistema. Dentro da universidade é totalmente diferente isso, né? É... você vê que a realidade é totalmente diferente. Mas é o que eu imaginei pra mim, né, eu tentei fazer num pequeno espacinho que eu tive de interação com os alunos, que foi instigar o questionamento. E, assim, como eu disse né, antes, o curso, até agora eu não sei ou pelo menos, da minha parte, né, da minha turma não sei como é na nas outras turmas, mas a gente vem sendo levado, como eu falei, para uma área de pesquisa. A gente não é encaminhado diretamente para a docência. As disciplinas não são voltadas para a docência, uma ou duas no curso todo é que é voltado pra docência e tirando até a disciplina mesmo de estágio, né? Mas era o que eu imaginava. (inaudível) mas instigar mesmo os alunos a pensar, questionar, né, a tentar ver a realidade de uma forma diferente. É o meio que eu quero, né, é o que eu pretendo fazer com os meus futuros alunos. Isso foi um pouco... meio complicado dentro do curso, né? Principalmente à medida que a gente vai chegando nos períodos finais. No começo, ele nem presta muita atenção nisso, né? Então é mais é pesquisa, mais é ler isso e aquilo. Não adianta você ter aquele conteúdo todo, você ler milhares de artigos, milhares de textos todos os autores, se dentro da sala de aula você não vai usar aquilo., ou se for possível você usar, você não sabe como introduzir aquilo que você viu na universidade. Ah... não... na minha opinião: ou acrescentar mais disciplinas que sejam voltadas diretamente para a docência, ou que os professores utilizem as suas disciplinas pra incentivar isso no aluno. Falta muito, muito mesmo. Mas muita gente tem dificuldade na hora do estágio.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Um deles, um dos melhores professores que tem dentro do curso é o Professor Formador 1, como eu te falei. Você tem no início, o Professor Formador 1 e o Professor Formador 5. Né? Que são professores que seguem a mesma linha lá da do ensino médio. Mas repensar tudo que vocês viram trazer como bagagem, né, de antes de entrar na universidade. Professores excelentes: a Professora Formadora 6, apesar dela ter tido um desentendimento com ela, né? Mas é... como professora, não tem o que falar. É uma professora excelente, excelente, excelente. Na verdade, de pensar assim que esses professores que tu na citou pensam igual a ti ou tem um direcionamento político parecido, mas não é porque, assim, eu sou visivelmente de esquerda, né? mas já teve professores que são dito 'de esquerda' dentro do curso e assim... a gente só não dá um murro porque não pode, vai preso. Eu sou contra extremismo, eu sou totalmente contra extremismo. Independente de onde seja. Uma coisa que o Professor Formador 1 falou lá na primeira disciplina que a gente pegou, ele falou que não precisa gritar a sua verdade. Se você não tem a capacidade de dialogar, você está totalmente errado. E as pessoas que gritam são aquelas que estão erradas, que não têm uma capacidade de dialogar e começam a explodir. Aí tem professores dentro do curso que, assim, se o aluno é diferente, tem uma opinião diferente, ele se exalta, ele se altera e ele quer discutir com o aluno dentro de sala de aula. Isso é... é algo que eu abomino. A gente tem uns professores ruins também como o que eu te citei. É o professor que era a primeira vez dele na UESPI, primeira vez dando aquela disciplina que era a primeira vez que estava sendo ofertada dentro do curso e ele era um

professor que ia aplicar aquilo que a gente ia até uma disciplina que era voltada meio que pro... pro TCC né? Lembrei! Era práticas e métodos quantitativos, né, que é basicamente estatística e a disciplina foi dada de um jeito terrível! Terrível! Terrível! Terrível! Eu só fui até o fim da disciplina mesmo porque eu pensei, assim, eu não quero passar por isso aqui de novo! Vou até onde der. Tentar passar logo que é para não pagar essa disciplina novamente! Aí a gente não pode reclamar, né? Porque agora é Função Exercida por um dos Professores Formadores!

Aí a gente não pode reclamar, né? Porque agora é Quem era Função Exercida por um dos Professores Formadores na época, Jesus? Eu não lembro... que a gente podia reclamar e aí ele passou a ser Função Exercida por um dos Professores Formadores e aí gente vai reclamar com quem? Era o Professor Formador 4! Eu reclamo porque dentro é, como eu disse, como a gente está sendo levado pra uma área de pesquisa, foi o que ele tentou fazer quando entrou com a gente. Ele estava desenvolvendo uma pesquisa dele própria e ele incluiu a gente nessa pesquisa, que não tinha nada a ver com... com a disciplina. Fez a gente fazer a pesquisa e montar questionário, e sair pelos corredores da UESPI, botando o pessoal pra responder. E terminou que não deu em nada, estávamos como estagiários não remunerado dessa pesquisa dele. Ah, e ele... ele... essa última disciplina dele era totalmente voltado pra docência, só que assim, eu também só fui até o final porque se eu não fosse eu ia ter que pagar novamente com ele. A gente tinha que montar um projeto de aula, escolher um tema, né? Montar um projeto de aula, é... fazer um vídeo ou uma gravação de áudio sobre o tema. E ele basicamente não teve um tema dos grupos que teve que ele não reclamasse, dizendo: 'ah, isso não é relevante!'. No meu caso, eu e o meu amigo, a gente foi falar sobre a pedofilia né? E sobre a violência doméstica e ele quase reprovou a gente porque ele disse que era um tema que não era relevante pra se dar numa aula de Ensino Médio. Se a gente não tivesse insistido, eu disse 'não... não vou mudar, cara, se tu quiser mudar, eu vou fazer o meu sobre isso'. E eu fui atrás de autores, fui procurar textos, falei com o Professor Formador 1 e ele me indicou um modo de como tratar isso no ensino médio, porque é algo que, pra mim, é totalmente relevante falar sobre pedofilia. Não no... no fundamental. De certa forma, até que seria, mas tinha que procurar um modo bem correto de falar. Mas no ensino médio, onde tem muitas adolescentes que, às vezes, passam por assédio até dos próprios professores, a intenção não era dizer que a pedofilia era isso ou aquilo. A minha intenção... o que eu propus, o que eu fiz no meu vídeo era justamente isso. Era pra que... era direcionado pras alunas, pras mulheres, que você tem que dentro da sala de aula e, se isso acontecer, você tem com quem conversar. Você pode explicar, você vai ter alguém pra ajudar. Era isso que eu queria, ter esse tema E se fosse por ele, desde a primeira vez, a gente não tinha falado sobre isso.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

Teve um pouco complicada, né, no... no... início foi perfeito. Ah, ele lia tudo que eu mandava e, ah, isso é um tema que você vai poder usar pra sua pesquisa de mestrado. Me incentivou mais ainda, né? Esse é um tema que ainda não tem aqui e ninguém fez. Só que aí começou o período de pandemia e ficou muito complicado... né? Assim, apesar da gente ter começado o projeto do TCC acho que no quinto período, né, a gente teve um... um pré-projeto inteiro e eu continuei com esse, com o mesmo tema, e tá bem encaminhado, mas a gente teve um... uma um distanciamento muito grande no relacionamento com ele. Agora, essa semana ele entrou de férias, mas eu tinha mandado porque a gente pegou uma disciplina, né, a Disciplina 3 foi com o Professor Formador 3 e eu vinha escrevendo e estava basicamente do jeito que o Professor Formador 5 estava aprovando, só que o Professor Formador 3 tinha um pensamento totalmente diferente do Professor Formador 5 e meio que o que eu estava mandando pra ele,

né, da disciplina, né, para ele dar as notas, eu remodelei. Estava totalmente diferente do que eu estava mandando para o Professor Formador 5. Eu tentei falar com o Professor Formador 1 e pegar umas dicas, mas ele disse que 'eu não tô dando mais esse tipo de dica. somente para quem são meus orientandos'. E agora eu voltei, ele voltou e deu lida uma novamente. Ele já tinha me indicado a maior parte do dos autores que eu usei, né, até agora que eu escrevi foi o Professor Formador 5 que me passou.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Como eu venho citando, desde o começo, a maioria das disciplinas estão levando a gente pra uma área da pesquisa. Mesmo que talvez eu não siga pra isso, né, pra essa área de pesquisa ajudou e muito, muito porque eu tenho... tinha o hábito de ler, mas lia algo mais banal, como, por exemplo, artigos eu só passei a ler artigos depois que eu entrei no curso de Ciências Sociais, né? Eu comecei a ter opiniões diferenciadas muitas coisas que eu que eu tinha em mente eu mudei minha visão de pensar baseado nos textos que os professores passavam né? A a única coisa que eu mudaria realmente em relação as disciplinas era isso, era elas serem focadas mais pra docência que é o que não muda não é o que não está acontecendo dentro... são raros os professores que fazem isso.

Fiquei no final do terceiro período, né? É... a gente é levado a ter um vocabulário extremamente erudito. É como se a gente tivesse, no curso ciências sociais até agora, né, ele tá criando sociólogos entre aspas, né, porque é o mais conhecido dentro da área de ciências sociais: sociólogos que vão dialogar somente com outros sociólogos. Tem pessoas ali que eu digo 'gente! vocês vão ter que pensar' e eu bati sempre na tecla que isso aqui é um curso de licenciatura e a princípio é pra ser professor. Eu chego numa sala de aula, ensino médio, adolescente que tem um vocabulário totalmente peculiar com um jeito de falar que é só dele, cheio de gíria e chega falando desse jeito. Falou, não vai entender nada. Por isso que muita gente acha as aulas de sociologia chatas. É justamente por causa desse modo de falar que a gente está sendo acostumado desde o primeiro período.

Em científico, tudo bem, é ótimo. Mas pra quem vai ser professor, é um vocabulário que ele não vai utilizar dentro de sala de aula, se ele utilizar ele não vai ter uma devolutiva muito grande dos alunos não.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

É eu sempre fiz, é, na, nessa linguagem mais curta os textos assim. Mas nos seminários eu sempre preparei está fazendo aula exatamente como se eu estivesse dando aula pra esse lugar. Um modo de falar mais simples possível, mesmo dando todos os conceitos que eram necessários, era sempre a forma de falar mais simples. Todos os os meus seminários foram feitos assim. Justamente pra não pegar esse vício.

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

Foi assim, muita gente, até eu no início do curso, achava que metodologia seria o quê? Eu pegar o livro didático ali ver qual era o capítulo que ia ministrar e preparar pra investir numa aula, ah eu vou usar o quadro, vou usar isso, usar aquilo. Pois a realidade dentro de sala de aula ela é totalmente diferente do que é passado. Você pode até fazer um plano de curso, um plano de aula bonitinho ali, mas hoje em dia ele não é viável.

E eu não estou dizendo né nem por conta da, da pandemia, com aula remota. Bem antes, o meu primeiro estágio foi antes do início da pandemia, né? Você pegar e dar uma aula, dialogada, né? Certo? Que dentro ali do do assunto, o tema daquele capítulo ali do livro. Você pode dar uma aula altamente proveitosa sem nem pegar no livro didático. E é justamente o que eu espero pra mim como professor. É não estar preso ali na na naquela formulazinha que é passado dentro da universidade. Vou fazer isso, fazer aquilo lá. Tem que procurar o meu que vai ser mais prazeroso pra você como professor. consigam pensar que neném sabe absorver aquilo que você está passando. Eles consigam realmente ter um entendimento. Conseguiu sequer chamar seus bebê. Meio meio complicado de fazer. Mas com você se preparando bem pelo menos os professores tem a liberdade enorme pra dar fica mais mais fácil né? Tem algumas escolas que não permitem que o professor tenha essa liberdade toda mas pelo menos no caso que eu estagiei do jeito que tu fala melhor. que é importante né pra um aumento de conteúdo né? É. Mas essa essa liberdade já já é uma coisa que já incentiva né? De certa forma. Já deixa uma maior abertura pro professor escolher eh eh atrativo, deixa de ser um atrativo. Eu eu vejo assim, né? Eu acho que também concordo co migo.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

É de início foi um pouco complicado... né, eu pensei. O professor tinha dito vocês não devem, a princípio, ter um contato direto com os alunos só depois de um certo tempo de estágio que vocês vão dialogar com os alunos e... eu percebi, quando eu costumava conversar desde o primeiro, eu vou logo porque eu já me livro dessa parte, né, porque eu odeio fazer essa parte do questionário com os alunos e aí me livro dessa parte, só que eu conversando com os alunos foi algo que eu vou trazer pra minha pele, estágio dois, é que hoje em dia tem tem a ideia de que 'ah muitas pessoas ainda tem né?' Não não experimenta, a minha turma, a maioria já mudou esse pensamento de que aluno de ensino médio não tem interesse pela sociologia "ah eles não opinam porque não entendem, por isso que a gente tem que passar só o conteúdo como está". Nessa escola que eu estagiei, eu fiquei surpreso com os alunos... muito surpreso mesmo porque os que eu conversei tem uma visão de mundo tão ampla, que não parece que é um adolescente, que consegue debater qualquer tipo de assunto com eles que eles vão dialogar direitinho contigo. E foi o que o que eu levei, tanto que é a minha primeira aula mesmo, que foi a aula remota que te falei da da revisão foi nesse diálogo com os alunos. Basicamente, a maior parte do tempo que a gente ficou, uma hora e meia, foram eles falando.

Bom, no caso mudou a primeiro estágio foi a Professora Escolar 4, né, realmente eu até entendo não aguentou mais, com dezessete turmas e só no turno da manhã fora o turno da tarde que ela também dava aula lá. E... nesse último estágio, os dois profissionais que não vou lembrar o nome dele, mas eu... assim... eu acho que foi por ordem da coordenação, o modo como foi passado pra eles porque ficou algo meio estranho porque eu peguei os terceiros anos pela manhã pra eu seguir com ele tinha aula a noite, a revisão que eu fiz com eles foi a noite, assista uma meia da manhã essa aula tinha que ser da manhã. Alguns alunos começaram a

trabalhar durante a pandemia assim tem esse porém também tem a maioria na verdade a maioria lá começou a trabalhar e a gente tem que ver essa parte mas nunca me vou explicar né? Eu perguntei isso pra pra própria diretora porque que havia até mudou depois que acabou o mudou pra bater mal no período normal faz tempo que eu fiquei com eles as poucas aulas que tiveram foi a noite e ela mandava um exercício ou mandava uma lista de frequência num grupo de WhatsApp viu? Tentei fazer da melhor forma possível.

Porque eh o professor lá do estádio sempre ele me adicionou no no dele né? Só ficava muito difícil de acompanhar porque tinha sociologia tinha geografia e é várias tudo junto é só dele eu tenho certeza que não é porque é pra você dar aula só uma disciplina só já é difícil imagine você dar em cinco disciplina diferente sei lá que ele faz isso mas enfim e o os grupos é difícil de interagir nos grupos de WhatsApp das turmas porque eu estava como estagiário né? Só quem era os administradores eram sucessores então eles liberavam um grupo pra fazer uma frequência por parte de de de sala de aula mesmo ou de quem tinha que dar exercício e depois fechava um grupo ninguém bate ia mandar mensagem em algum momento que eu podia naquele momento ali que o grupo estava liberado não pude fazer atividade com os alunos por conta própria era só alguma coisa que o professor liberasse talvez se se tivesse sido a mesma profissão do estágio talvez eu tivesse tido uma liberdade aí ó por conta do professor né? Porque se fosse por conta a diretora a liberdade seria muito maior tanto é que ela me ele saiu né? Pouco tempo antes de encerrar o estágio ele abandonou a noite antes da manhã. E ela queria que eu assumisse essa só não fiquei porque com letra I com essa letra volta sai e volta aí eu nunca sei quando é que eu vou estar indo quando é que eu vou estar lá quando é que está aqui aí ficou meio complicado pô se eu assumir esse eu ia ter certos dias na semana que eu ia ter que ir pra lá na escola.

Próximo um compromisso onde eu vou ter que falhar com ele eu prefiro e não assumi mas fosse pela leitura eu queria autonomia total se eu quisesse que manter a sala pela meia eu poderia. Se eu pudesse estar passando exercício pra eles eu poderia elaborar suas provas, eu poderia. É como tu falou, né? Que dá essa nessa escola já tem uma maior que não foi em todas, né? Acontece em todas mas na que tu está Jô já tem uma maior liberdade pra atuar. Já é uma coisa que tu que o o ele sendo ele estando bem preparado ele consegue fazer um trabalho um trabalho bom, um trabalho que instigue os alunos. Isso é importante, né? E tu falou dessa da questão do WhatsApp como é que é a coisa assim que eu eu tenho acompanhado o PBID de Sociologia da UEF mas eu não eu não entendo muito bem como é que se dá justamente porque eu estou fora dessa dinâmica né da da questão do ensino remoto na educação básica que pra gente do ensino superior isso já funciona de uma forma diferente e como é que se deu certo como é que era se despassava desse planejamento de atividade, como é que acontecia essa essa questão de fechar a participação dos alunos, fechar o grupo, que é uma coisa também que eu não não entendo, né? É, mas a questão do do planejar e executar atividades, como é que acontecia produzir algum material didático ou se pedia pra produzir essa essas essas coisinhas é do Paulo Ferraz como é tem cursos técnicos né então os grupos eram por curso né tinha as disciplinas do curso e tinha as demais disciplinas do e o médio né? Então era muito professor, eu mandava muita coisa eu tinha que estar a tempo que vocês tomavam porque foi o estágio ele ele não tinha muito diálogo comigo se eu não tivesse ali perguntando as coisas pra ele eu nem falei nada ele só jogava um assunto lá ou um trabalho dentro do grupo e já era por exemplo pra preparar uma atividade eu não chego não pude pela única vez mesmo que eu tive assim que eu pude ter liberdade de fazer alguma coisa com os alunos também sentia da revisão que ele não pôde entrar porque falta energia eles não conseguiam entrar mas ele ultrapassou não continua não que eu ia só perguntar se de alguma forma ele te fora essa esse momento, né? Que tu comentou se ele te auxiliou em alguma eu não sei no planejamento mesmo de falar, vamos tentar aqui,

vamos reunir aqui, vamos fazer alguma coisa pros alunos. Alguma coisa expressar alguma coisa a forma dessa revisão quando ele me passou ele falou assim ó vai ter revisão hoje foi no dia que eu pedi a ele pra pra estagiar né?

Ele falou olha vai ter uma revisão aqui foi exatamente cobrar a única coisa que eu fiz pros alunos foi no primeiro dia vai ter essa visão hoje eu perguntei como é não está aqui eu acho ele me mandou uma foto já estava grifada tu vai só passar isso aqui pra grifar. Era só isso que era pra fazer. Mais nada. Eu só consegui estender justamente porque eu estava sem ele durante a a chamada né? Com os alunos. Eita e nem e isso também não aconteceu com. Posso elaborar atividades por esse aluno não deveria um não limpo e seco nem deu motivo nem nada gente do céu autoritarismo aí da pessoa e não teve essa essa do do professor supervisor da UESP o professor da escritura de estágio dos dois estágios no caso né não teve esse esse acompanhamento essa como é que isso aconteceu do do estágio um foi o Professor Formador 7 né muito bom mas não explicou direito o que que a gente deveria fazer.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Mas o o meu problema maior na minha expectativa da docência porque isso já tenho noção que eu vou levar muito bem. Meu problema é realmente finalizar o curso. Eh eu comentei se eu não sei se chegou a ouvir eh eu vim repetir novamente a gente é levado pra pra e não pra docência. E apesar da gente ter tido muitos e muitos momentos de ter escrita e tudo mais poucas pessoas - e eu me incluo nessas... Na verdade eu não me incluo nessas poucas pessoas. Elas têm uma noção de um de uma escrita mesmo padronizada que é uma noção básica ou quase nula das normas da ABNT que é o que está pegando no no meu TCC. Que eu já acho algo desnecessário pra um curso de licenciatura. Pois pronto. Não posto de bacharelado sim bacana mas pra ser algo totalmente obrigatório você só se formar se você fizer um TCC eu já acho isso desnecessário pra uma licenciadora acho que deveriam eh preparar algo que fosse mais direcionado pra isso apesar do do do meu tema ser eu creio que seja muito relevante pra sociedade né? mas eu não vejo qual impacto ele teria diretamente no ensino médio. Como eu utilizaria isso? Porque no no caso o meu TCC é sobre o desafio da empregabilidade trans e travesti em Teresina. Como é que o aborda um tema desse tempo e uma sala de aula. Qual seria a relevância que ia ter? Em algum momento eu poderia encaixar isso. Né? Mas eu ter que basear o meu curso todo, a minha formação só nisso eu acho algo muito exagerado. Ah! Não é porque estava dando eco aí eu desliguei o áudio pra não ah tá. Deixa eu dar um problema aqui. Não tinha não. Eh que é aquela coisa que tu comentou né? Que até mesmo mesmo no final quando vocês tem quando a gente tem né? Também passa aí por esse momento contato

com a com a docência assim que tem o o teu tema que é extremamente relevante eh convenhamos né? Pelo amor de Deus e e tem um uma uma oportunidade de trabalhar no ensino médio, mas pra encaixar duas coisas é um pouco mais aí volta que é voltado mais pra pesquisa novamente, de novo. E não é uma uma questão só tua com o teu tema, é uma questão que for parar pra pensar com a o meu mesmo o meu que é o mesmo que eu estou trabalhando agora que eu te falei né autonomia entre os licenciados entre os licencianos não vai dizer agora que eu estou tentando pegar mais essa questão do estágio questão da da escola mas não não necessariamente seria uma coisa a ser explicada na no ensino médio, na educação básica. Aí a gente está todo sendo modelado assim pra essa conversa entre a gente mesmo, mas os alunos da escola totalmente a parte, professores da escola também não não tem essa essa comunidade, esse essa coisa, essa esse diálogo que vivencio é uma coisa tudo muito parece tudo muito fora da realidade tudo muito a gente está aqui eles estão lá longe e eles vão ficar lá longe pois é você tem alguma coisa muito estreita ao universo acadêmico fico pensando vez ou outra pensando como é que a gente vai fazer que ele tem pesquisa e mais pesquisa aí né sobre isso hum pra por essa bolha acadêmica mas parece sempre uma coisa tão distante então e que a gente possa tanto pra pensar. Ainda mais que eu estive em questão a TCC eh você tem que buscar basicamente uma perfeição. Você procura o seu tema você vai desenvolver ele é te passado autores que a maioria nem vivo mais é que eles escreviam em uma época distante onde a realidade daquela época era diferente da realidade de agora aí algo no meu caso teve um problema que é algumas situações né em que na mídia é uma coisa mas na realidade é outra que dentro do grupo fechado das é outra totalmente diferente mas quando eu passei e isso aí vem um questionamento ah mas será que isso não é porque elas estão acostumadas com essa sociedade que é desse jeito? Se você não levar a sua linha de pensamento pela mesma linha de pensamento dos autores que você utilizou pro seu TCC você está agindo de forma errada. Você tem um um pensamento livre mas se você não seguir essa linha de ação assim você está é porque aí foi descomplica. É porque dizem que a gente só tem algo a dizer né? A gente só tem a a ser levada a sério quando a gente tem determinado título. Que até a gente ser, sei lá, doutor, a gente não é nada. A gente tem nada a dizer. O que a gente falar a gente não tem que referenciar e é isso. Não, não tem uma, tem que ter uma opinião exige qual a sua opinião própria nossa coisa mais crítica se não for doutor não não é levado a sério não. Ainda mais o graduando. Aí é esse aqui não tem nada mesmo a falar. Estrelinha de de alguns professores inclusive professores que continuam aí no grupo infelizmente mas é isso ó.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 02

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira ainda me lembro de uma diretora que tinha

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explicar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

1.1. **Pseudônimo:** Velho Jack

1.2. **Idade:** 46

1.3. **Gênero:** Masculino

1.3. **Cor/raça/etnia:** Pardo

1.4. **Estado civil:** Casado

1.5. **Naturalidade:** Teresinense

1.6. **Residência atual:** Teresina

1.7. **Qual sua profissão e/ou ocupação?** Assistente de Coordenação da Escola De Música de Teresina Possidônio Queiroz

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

Sim, como eu te falei. Eu tenho 46 anos de idade, é... Na turma eu sou um pouco mais velho. Quando a gente ingressou na UESPI tinha um aluno mais velho do que eu, ele desistiu e eu permaneci. Minha trajetória escolar, eu fiz o ensino primário na década de 80, ali no final da ditadura, o que hoje, depois do curso, eu consegui identificar algumas coisas que na época eu não identificava e achava que era natural, que era a questão de cantar o hino nacional todo dia antes de entrar na sala de aula, ficar perfilado nas filas, uma fila só de meninos e uma fila só de meninas, sabe? O professor era aquele que ditava e dizia como é que era, bem tradicional mesmo, entendeu?

Ainda me lembro de uma diretora que tinha no colégio, que eu não gostava mas não vou citar o nome pela ética, e eu cheguei a ser transferido desse colégio porque a diretora, essa diretora ela tinha, nessa época que era a década de 80, era tida com uma mão de ferro da Zona 2, do

colégio na Zona 2. Tipo, ela era bem ditadora mesmo. tipo, era como se colocasse o filho lá ele ia se ajeitar com aquela diretora, ela era bem carrasca. Ainda me lembro também que havia muita punição com os alunos, no qual esse que vos fala foi muito punido, qualquer coisa era vai pra diretoria, porque eu era, sempre fui meio rebelde, vamos dizer assim. Meu fundamental foi esse.

Logo logo, quando eu completei 12 anos eu deixei de estudar, porque tinha que trabalhar, ajudar meu pai e minha mãe, e mais os irmãos, eu tive que encarar o trabalho. Trabalhava na olaria pra fazer o tijolo, na Zona 2, pra ganhar um pra botar dentro de casa, então eu abandonei. Inclusive eu me empreguei, não era menor aprendiz, era uma empresa na Zona 2 que ela contratava de menor pra trabalhar meio expediente. Então eu trabalhava meio expediente, estudava, eu consegui chegar até a 8ª série. Quando eu concluí a 8ª série eu comecei a trabalhar novamente, eu trabalhava pra ajudar os irmãos. Nessa época, chegou a passar fome e na década de 90, o dinheiro dessa empresa, os direitos eu dei pra mamãe, era carteira assinada, a gente montou um comércio e meu pai acabou com esse comércio, ele acabou bebendo, acabou com bebida. Só nos restou um saco de farinha que foi com o que a gente se sustentou, os cinco irmãos. Então eu já tava na mecânica e larguei os estudos.

Só que na década de, isso de 92, de 92 eu só trabalhei, eu não estudei mais, só concluí até a 8ª série. Aí quando foi no início dos anos 2000, fui tentar fazer o que se chama EJA, supletivo, e lá eu assisti algumas aulas e eu vi que não dava pra mim, eu precisava da presença do professor, porque eu trabalhava, levava os módulos pra casa, nós tínhamos 3 dias, e não deu pra me acompanhar. Aí uma amiga minha do serviço me recomendou me matricular no colégio convencional, e bem no ano, no início dos anos 90, aí eu abandonei novamente os estudos, em 97, em 2002, eu abandonei novamente os estudos no colégio convencional.

Só que eu não parei de ler. Tinha uns livros interessantes, um livro que eu tenho até ali, do Pedro Laurentino, aí eu ia lendo, sempre lendo. Aí quando surgiu o ENEM, que esse ENEM lhe dava o direito de tirar o ensino médio, né, e eu fiz, aí meu vizinho disse “olha, dá pra tu fazer a prova do ENEM” e eu “tá bom”. Aí eu sou alcoólatra em tratamento, tô com 1 ano e 3 meses que não bebo, nessa época eu bebia muito, mas eu sempre lia. Aí eu fiz a prova do ENEM, acho que em 2013 ou 2014, eu fiz a prova do ENEM e consegui tirar o ensino médio pelo ENEM, sem estudar em nenhum, sem participar de nenhum colégio convencional, só com as minhas leituras mesmo. Aí em seguida, eu fiz mais 2 vezes o ENEM, pra ingressar na universidade, como a minha filha me sugeriu, e meus amigos, fiz uma vez pra História e como eu não tinha acesso a essa tecnologia, eu perdi.

Até quando foi agora em 2016, praticamente mais de 20 anos sem pisar numa sala de aula, eu fiz, e a minha filha e o meu vizinho foi que me matricularam no curso de Ciências Sociais, que eles falaram que era a minha cara, sem eu saber, entendeu? Aí meu vizinho e minha filha me matricularam no curso de Ciências Sociais que então eu não sabia o que era, então foi assim que eu entrei na universidade, entrei no curso de licenciatura em Sociais.

No 1º período foi muito difícil pra mim porque eu tava recém separado da minha esposa, um casamento de 22 anos, e como eu te falei, eu sou alcoólatra em tratamento, já tô com mais de ano que eu não bebo, e eu bebia muito ainda, indo pra universidade, mas eu conseguia estudar, entendeu?

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Assim, na turma, era muito complicado ter 46 anos e estudar à tarde, com a garotada que tinha idade de ser meus filhos, né, praticamente a turma toda. Aí falei pro professor, eu me sinto bem, porque eu me dou bem com a galerinha mais jovem, sempre fui muito aberto, eu me dou bem.

No curso, a dificuldade pessoal, que eu mais enfrentei, foi eu não ter acesso a celular, a computador, aos meios pra facilitar o estudo, entendeu? Tipo assim, no início eu pegava os textos, pegava as xerox, aí quando tinha que fazer um trabalho eu fazia ele manual, manuscrito, e depois eu pedia pra alguém, e esse alguém eu posso dizer que foram meus anjos da guarda, que geralmente eram o Abdias, a Anastácia, a Licencianda Não Entrevistada 8, os que tavam ali mais próximos de mim.

Aí quando fazia o trabalho eu pedia pra eles digitar pra mim, e eles digitavam, faziam as correções, porque como eu, a minha maior dificuldade, como eu não cursei o ensino médio, saí do fundamental com aí, 20 anos sem estudar, e caí no nível superior, eu tinha um conhecimento assim, empírico, de leituras fora, de conhecimento de livros, mas não com os temas que assim, eram discutidos em sala de aula, tipo algo do ensino médio, que a turma tinha acabado de sair do ensino médio, eu meio que me perdia. Mas como eu já tinha um certo, alguma leitura, eu consegui me sobressair, né? Entendeu?

Muito diferente. Como o ensino fundamental já foi bem no finzinho da ditadura, eu só vim ver mais uma relação já na oitava série, já em 1982 que eu estava na oitava série e a escola já era mais aberta os professores já tinham mais diálogo. Mas antes disso, os professores eles eles mantinham aquela ideia do tradicionalismo, né? Eu vim aprender agora e tá muito na mão do diretor. Quem mandasse pro diretor e pronto. E que a gente ia cumprimentar a gente não tinha liberdade. Quando a gente era criança. Eu não tinha liberdade pra gente libertar essas coisas. Qualquer coisa que fizesse tinha que passar no diretor. Já 1998, que eu já tinha mais uma abertura, a gente estudava a noite, já tinha mais uma liberdade pro professor, a gente já fazia parte do Grêmio estudantil e lutava pelos direitos na escola. A diferença que eu posso te falar é muito essa. E realmente até o final dos anos 80, o ensino fundamental era muito rígido. Essa questão da disciplina, nós tínhamos aula de educação moral e cívica, não tínhamos aulas de Sociologia, não tínhamos aulas de filosofia.

Vou te contar uma coisa, meu sonho era assistir uma aula de filosofia. E um dia eu passei na primeira aula que eu tive na minha vida, foi na UESPI, com o Professor Formador 9. Esse dia eu chorei, assistindo aula dentro de uma universidade, com um professor doutor, eu me senti muito realizado. Porque, como eu te falei, devido eu já tenho algumas coisas, quando a gente foi estudar Ciência Política, [a obra] O príncipe, eu já tinha lido O príncipe, já tinha lido O manifesto do partido comunista, então eu já tinha essa leitura antes de entrar na universidade, mas quando eu assisti a minha primeira aula de filosofia foi um marco pra mim, na UESPI, ainda tinha essa lacuna a ser preenchida. Os professores, eram professores que diziam “não, vocês viram isso no ano passado. Vocês viram isso? Está com dois anos” e eu não.

Eu não tinha celular nenhum. Até hoje eu estou muito com muita dificuldade com a tecnologia. Eu soube pegar agora do ano passado pra cá, eu que continuo computador com celular pra poder tá fazendo isso aqui no dia. Os trabalhos eu fazia tudo manuscrito e eu pedia pra alguém digitar, tá entendendo? Aí aqui a galera enviava pro professor.

Então nos dois primeiros anos eu dependi muito, não de conseguir esquecer da, da ajuda intelectual de escrever, mas da ajuda, de acessibilidade até o professor e mandar trabalho, de apresentação. Eu não tinha acesso a isso é é uma distância muito grande de 20 anos fora da sala de aula e, não romantizando meu passado, mas um cara que sempre trabalhou, só trabalhou, tanto tempo sem tá na sala de aula, que não teve isso. Cai logo na sala, numa numa sala, numa sala de aula, que muito complicado de ter que me adequar. Não que fosse muito um problema, porque eu sempre fui muito aberto, entendeu? Então, bem, logo logo conquistei a galera. E os problemas foram superando, trabalho em grupo.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre? Se não, por quê?

Sim, eu participei de uma atividade extracurricular no Projeto de Extensão 1, projeto do Professor Formador 1, e ele ocorria que... Nós tínhamos reuniões quinzenais, escolhíamos temas, os temas, e cada um durante um mês ele ficava incubido de fazer um vídeo, de - não sei os termos técnicos lá do instagram -, mas de fazer algum tipo de postagem e colocar no instagram, na página do Projeto de Extensão 1, era assim que nós fazíamos.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

Assim... Eu não entendi bem essa parte da escola, mas na licenciatura eu organizava da seguinte forma: sempre à noite. Trabalhava durante o dia, e onde eu trabalho a minha chefe me liberava pra ir pra universidade, eu passava a tarde lá e retornava pro serviço, chegava em casa dez horas da noite, e assim que eu organizava. Lendo os textos, e fazendo os trabalhos né, e lendo.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

Hoje a minha perspectiva em relação a me tornar docente na educação básica é pouca. Teve toda essa dificuldade política que foi imposta pelo sistema e eu não me vejo com essa facilidade de me tornar um docente na educação básica. Mas que elas [as expectativas] foram atendidas durante a licenciatura, boa parte sim, mas eu acredito que nós deveríamos ter mais disciplinas, é, mais ligadas à pedagogia do ensino, porque algumas disciplinas a gente ainda via muito como bacharelado, e eu acredito que o curso, ele deveria ter mais disciplinas voltadas pra pedagogia mesmo, entendeu?

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Sim, eu considero que sim. Nós tivemos bons professores no curso. Porque, é, as ementas do curso, sempre foram bem passados, bem debatidos dentro da sala de aula, e eu sentia que o professor dominava o assunto, dominava a disciplina.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

Meio complicada, porque a nossa comunicação foi muito falha, não sei se por minha parte ou pela parte dele, pois desde quando começou a pandemia a gente se distanciou mais. Como eu tenho uma certa dificuldade em manuseio da tecnologia em relação a e-mail, essas coisas, acho que nos distanciou, e a nossa comunicação, nossa relação não tá boa. Inclusive eu tô tentando retornar com ele, porque eu acredito que deveria partir também dele, é, a ideia de me procurar, que tá sabendo como é que eu estou, e isso não ocorreu. Então minha relação com ele não é boa, mas eu pretendo procurar melhorar ela.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Nas disciplinas ofertadas eu gostei de todas, e eu destacaria o aspecto positivo a criação - principalmente em mim - desse senso crítico, desse olhar diferente. Como eu lhe falei antes, passei muito tempo afastado da sala de aula, quase que uma vida, 20 anos, e as disciplinas serviu pra me mostrar que eu só olhava a sociedade, e hoje eu vejo a sociedade com outro olhar. E sim, houve algumas dificuldades em relação à compreensão do texto como eu lhe falei, eu não vinha do ensino médio, mas essas dificuldades foram superadas com apoio da turma, com apoio da turma da sala de aula.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

Sim. Minha estratégia que eu utilizava era - não sei se é estratégia - mas eu via o texto e quando eu lia já ia separando algumas coisas, e quando o tema ele era, ele não chegava bem, não entendia direito o tema, eu procurava conversar sobre o tema com o pessoal na turma, como eu citei antes, com o Abdias, Licencianda Não Entrevistada 8, Hélix, Anastácia, e eles iam me falando 'olha, é isso, isso e isso', e eu superava assim. E também quando eu tinha que fazer algum trabalho, eu fazia manuscrito, e eu pedia pra eles me ajudarem, e eles que digitalizavam, enviaram por e-mail. Minha estratégia foi, acho que reconhecer minhas dificuldades e pedir ajuda, acho que isso seria a melhor estratégia.

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

O que eu entendo por metodologia de ensino é como o docente ele vai transmitir o conhecimento que ele adquiriu dentro das universidades, faculdades, como é que ele vai repassar esse conhecimento para os alunos do ensino básico, qual método que ele vai utilizar, como que ele vai, é, transferir esse conhecimento, se ele vai chamar mais pra um lado mais tradicional, só professor fala, ou se ele vai ter essa empatia com os alunos, totalidade com os alunos.

Acho que a metodologia de ensino é um universo muito grande e individual, somente, no caso, cada professor, cada futuro docente, e que ele venha a criar essa metodologia. O lugar dela é de que seja ímpar, o lugar dela é um lugar de criação do senso crítico para os alunos. A metodologia vai ser aquela ferramenta que eu como professor vou utilizar para despertar esse olhar crítico do aluno. A metodologia de ensino vai ser essa sementezinha que eu vou plantar na sala de aula, que eu sei que algumas podem vingar e outras não, entendeu? Então a metodologia de ensino é, pra mim, muito individual e vai depender muito de cada um.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

Ocorreu, pra mim, de forma bem simples, pois eu escolhi uma escola que a minha filha já havia estudado, e estudava, a Escola Pública 1. E foi simples porque, no sentido que eu encontrei um bom diretor, uma boa coordenadora de ensino pedagógico, que foi a Professora Escolar 3, e ela facilitou muito a acessibilidade à escola. E nesse foi só o estágio de observação, pra deixar claro.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

Como eu lhe falei, eu fiz o estágio de observação, o segundo estágio - que é o de docência - não foi realizado devido à pandemia, mas o planejamento e execução das atividades a gente não pode fazer isso, a gente foi mais, realmente só observar o professor. E o professor... Ele é sociólogo, o Professor Escolar 2, e foi mais isso. Mas nós participamos das atividades extracurriculares na escola. Participamos de semanas culturais, a gente participou da criação de um coral, das atividades de jogos educativos, então das atividades da escola como um todo, nós participamos bem. Mas já na sala de aula como docente, foi mais essa questão de observar mesmo, como o professor dava aula.

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

Não. Não, não encontrei. A interação com a gestão escolar, como lhe falei antes, foi muito boa, com os professores também e com os alunos. Não, não encontrei nenhuma dificuldade não, foi tudo tranquilo.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Eu me sinto... Se eu disser que eu me sinto preparado, preparado, eu vou estar mentindo, mas eu me sinto como se, em busca dessa preparação. Eu acredito que somente a gente vivendo o dia a dia da sala de aula é que nós podemos dizer isso, mas em relação aos conhecimentos adquiridos dentro da universidade, eu me sinto preparado sim.

Mas como eu falei da metodologia antes, eu, a minha metodologia seria uma metodologia mais próxima do aluno, tentando discutir os temas do livro didático na sala de aula, mas sabendo da pressão do livro didático dá em relação aos professores, dependendo também do diretor e do coordenador, a pressão política também. Mas eu me sinto preparado. Acredito eu que a gente possa ver dificuldade nisso, mas em relação ao conhecimento adquirido na universidade, eu acredito que dá.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 03

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.

Tema: Construção da autonomia entre licenciandos de CS - UESPI

Objetivo: Como o curso proporciona ou não essa construção de autonomia para o futuro exercício profissional

Analisarei 3 Eixos Temáticos: (1) trajetória discente; (2) o curso em si, disciplinas, professores, relações; e (3) estágios supervisionados ou residência pedagógica.

Pedir permissão para GRAVAR A CONVERSA EM ÁUDIO.

- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

1.1. **Pseudônimo:** Anastácia

1.2. **Idade:** 21

1.3. **Gênero:** Feminino

1.3. **Cor/raça/etnia:** Parda

1.4. **Estado civil:** Solteira

1.5. **Naturalidade:** Teresina/PI

1.6. **Residência atual:** Timon/MA

1.7. **Qual sua profissão e/ou ocupação?** Operadora de telemarketing

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

É, as minhas relações com os professores. Eu sempre tive uma relação um pouco distante com os meus professores, porque eu sempre fui muito quieta, né? Eu nunca me destaquei em sala de aula, nunca fui uma aluna que gostava muito de, de, de... Verbalizar o que eu achava, nunca fui de expor mesmo, opiniões, e acabava que eu nunca me destacava, é... Em nenhuma disciplina porque eu era quieta e, tipo, as disciplinas que eu tinha mais afinidade eram as disciplinas de humanas: História, Sociologia, Geografia... E como, é, são disciplinas que têm

muito diálogo, acaba que eu gostava muito de ouvir, mas eu não gostava de falar. Então, minha relação com os professores sempre foi muito distante pelo fato deles... Meio que ter mais contato com alunos que conversavam, que gostavam mais de expor suas... Mais comunicativos, né?

E aí na minha escola, como era pública — eu sempre estudei em escola pública —, não sei se a palavra é que existia uma gestão democrática, porque na minha escola eu passei por duas gestões... Eu passei por duas gestões, né, foi onde eu estudei e assim... Tinha uma parte da gestão que realmente se importava em manter um contato com os alunos, mas... Questões de diretora, é... Sempre foi muito distante. É... Eu acredito que isso é muito... Prejudica bastante o aprendizado do aluno porque ele não sabe o que realmente acontece. São diretores que não tentam se manter próximos. Então quem se mantém mais próximo realmente dos alunos são os professores, né? Eles que sabem realmente o que acontece dentro de sala de aula, ou então coordenadores que se mantêm próximos de alguns, e outros, por exemplo líderes de turma. Normalmente coordenadores e a gestão da escola em si é mais próxima de... De líderes de turma porque enfim, eles se destacam, estão sempre representando alguma coisa assim aqui, outra acolá... Mas eu acredito que eu estudei até em uma escola que de certa forma dava uma certa atenção pro aluno, dava um certo tipo de apoio, não necessariamente em todos os aspectos né? Mas em alguns.

É... Deixa eu ver aqui... Se os alunos participavam da produção de conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores. Na minha escola os alunos sempre foram, sempre gostavam, muito de, sempre estava muito bem com os professores. Ainda mais porque era sempre os mesmos professores, então você entrava no primeiro ano, por exemplo, chegava no terceiro você já conhecia aquela pessoa há três anos. Então na minha escola eu acredito que os alunos sempre conseguiram manter um certo diálogo, a maioria, né? Não 100%, como eu, por exemplo, não conseguia, mas eles sempre conseguiam manter uma relação de respeito, é... Alguns até de amizade com os professores, apesar de alguns serem um pouco mais distantes, né? Acredito que a maioria sempre conseguiu sempre conseguiu se expressar, é, tá conversando na sala de aula...

Com relação ao estagiário, eu tive alguns... De Sociologia, eu nunca tive nenhum estagiário de Sociologia durante o meu ensino médio. É eu assim, eu sempre gostei mais de professores que se mantinham, mantinham próximo aos alunos. Eu, como tinha muita dificuldade em me expressar em sala de aula, acabava que eu precisava de um uma certa proximidade em sala de aula. Então professores que eram muito distantes pra mim, eles já eram muito inacessíveis, entendeu? Porque eu já era uma pessoa que não gostava de conversar, não, não conseguia ser tão comunicativa. Então, professores que eram mais próximos, que tinham cuidado, que conseguiam transformar a disciplina em algo mais dinâmico, algo que eu poderia me encaixar e me sentir confortável de alguma forma, é... Sempre foram os meus preferidos.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

A minha trajetória do curso, ela foi muito parecida com a minha vida escolar, porque eu permaneci é... Nisso de não, não, muitas vezes não conseguir me destacar, não conseguir conversar, não conseguir expressar o que eu achava, é... Aquilo que eu tinha conhecimento e eu estudava e que eu sabia sobre aquilo, sabe? E na universidade acaba que, muitas vezes, os professores, eles são bem mais distantes. Apesar de que os professores que a gente tem uma certa “sorte” (entre aspas) com os professores em gerais da UESPI, porque eu acredito que

eles são bem próximos, eles se mantêm próximos, eles têm uma relação de proximidade com a gente com relação a outras universidades. Mas... É... Essa é a questão, dos professores sempre darem destaque a pessoas mais comunicativas, pra mim sempre foi um problema, porque a questão da comunicação ela vai bem mais além do que você falar em sala de aula né? Às vezes você não fala, ou então você às vezes não consegue prestar atenção no assunto, então, se você não verbaliza que você acaba se dispersando muito e acaba ficando pra trás, então... Eu acredito que eu senti falta de professores que me incluíssem, sabe? Com relação a isso.

Mas, a minha trajetória no curso, ela foi um pouco complicada pelo fato de... Eu trabalhar, né? E eu, assim, “trabalhar” (entre aspas), fiz dois períodos de Bolsa Trabalho, na universidade, e é muito puxado. Tipo, o meu setor era muito puxado, e eu dedicava muito do meu tempo pra isso. E aí quando eu não estava no... Quando encerrou os 2 anos de Bolsa Estágio acabou que eu entrei pra... Pesquisa... Iniciação Científica. Porque eu precisava da bolsa, eu precisava me manter na universidade, então acabou que eu me dedicava muito, tinha que dedicar muito do meu tempo pra me manter na universidade, e pro curso em si, eu não conseguia me dedicar tanto. E muitas vezes eu não sentia vontade, nem motivada a estar participando do curso.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

Como eu falei na questão anterior, eu participava de iniciação científica, eu participava de projetos de extensão... Eu participei de muita coisa dentro da universidade, assim, mas... Foi tudo muito difícil e eu não tinha tempo pra me dedicar pra outras coisas. Assim... Quando você tem que se manter dentro da universidade, acaba que você tem que abdicar de muita coisa, ainda mais quando você precisa daquela renda. Então eu chegava bem cedo na universidade, saía, é, seis horas da tarde, chegava em casa quase oito. Então a minha vida era UESPI, era pesquisa, era trabalhar lá, enfim, pra me manter. Então, participar de algumas coisas na UESPI, eu acredito que elas foram fáceis pra mim porque eu tive sorte de conhecer, é, ter acabado conhecendo algumas pessoas que abriram portas pra mim na universidade. Mas eu acredito que essas portas elas, eu não acredito, elas não foram abertas pelas Ciências Sociais, elas não foram abertas por algum professor do curso, também não foram abertas por coordenadores, nem nada. Elas foram abertas por pessoas de outros cursos, professores de outros cursos que eu consegui me apoiarem, né? Mas eu sinto, eu senti muito essa falta, dentro das Ciências Sociais, de um apoio, de incentivo com relação a isso.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

Deixa eu ver. Deixa eu lembrar. Ah... Era muito difícil. Então, tanto na escola quanto na universidade, sempre foi difícil. Na escola porque não me sentia motivada. Então, eu fui estabelecendo aula aqui nos estudos, estudos, bem mais intensa terceiro ano né? Que é bem mais intenso e tudo mais. Tentava me organizar depois das aulas pra eu estudar um pouco pelo menos uma, duas horas por dia, e fui conseguindo manter essa rotina.

Na licenciatura foi um pouco mais complicado, como eu falei, eu fazia iniciação científica, eu participava de projeto de extensão, eu estagiei, eu participava de Bolsa Trabalho, e às vezes era muita coisa ao mesmo tempo, e... Deixei minha vida pessoal, e acabou que na licenciatura eu tive muita, muita, muita, muita, muita dificuldade de estabelecer rotina de estudo, muita, ainda mais porque eu tinha muita dificuldade sempre tive muita dificuldade de aprendizagem. Então, o meu processo de aprendizagem era muito lento... Era completamente diferente das

peessoas com o qual, com os alunos da minha turma, por exemplo. Era bem mais lento, eu tinha bem mais dificuldade, eu precisava de muito mais tempo do que algumas pessoas, e eu não tinha esse tempo, sabe? Então, sempre foi difícil de estabelecer uma rotina. Primeiro porque não tinha tempo, eu tava sempre na universidade fazendo alguma coisa. Segundo porque era muito, eu tinha muita dificuldade. Então, sempre foi uma coisa que faltou muito pra mim durante a graduação, eu conseguir estabelecer uma rotina, eu não tinha rotina de estudos na universidade, nunca tive, nunca consegui.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

Quando eu entrei pro curso foi, assim. Eu sempre quis estudar questões sociais, então Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais e Pedagogia também, eram áreas que me interessavam muito e eu acabei entrando pras Ciências Sociais. Então eu tive esse interesse, essa curiosidade sobre essa área, mas quando eu decidi, não, eu vou fazer uma licenciatura, porque assim, às vezes, no ensino médio a gente não conhece, né? Aí você não sabe o que é Ciências Sociais. Quando eu entrei eu não sabia, tive que pesquisar, o que é que, qual o curso que eu tenho que fazer pra sempre professora de Sociologia, aí descobri as Ciências Sociais e eu nunca tive, eu nunca nunca, gente. Eu acho, eu vou falar uma coisa aqui: eu nunca assisti uma aula de um cientista social. Nunca, nunca, nunca assisti, nem no meu ensino médio, nem na graduação [durante o estágio curricular]. Eu nunca assisti aula de Sociologia de um ciência social formado. Nunca. Nunca então eu via, é, eu tive aula de professores de Pedagogia e quando eu fui estagiar, eu continuei assistindo aula de Sociologia com professores de Pedagogia. Mesmo assim eu gosto muito, entendeu? Eu tinha aquela curiosidade de, de querer aquilo, de sabe? Cara, eu quero poder compartilhar esse tipo de conhecimento pra outras pessoas.

E comecei a me interessar muito, e eu não entrei no curso como muitas expectativas, com relação a campo profissional, porque eu queria conhecer aquilo, eu queria fazer aquilo, mas eu não entrei no curso pensando, ai, vou ser professora, vou passar em um concurso, eu vou conseguir um estágio, tal, tal e tal. As minhas expectativas profissionais sempre foram baixas, porque eu sempre tive consciência da dificuldade que é você conseguir ser professora de Sociologia aqui em Teresina. Ainda mais porque professores de Pedagogia, de História, eles podem acabar nos substituindo, né? No ensino básico. Então... Eu acredito que o curso também não incentiva muito isso, eu acho que falta muito as Ciências Sociais na UESPI ainda têm que caminhar muito pra atender certas necessidades do aluno, sabe?

Eu acho que faltou muito incentivo com relação a gente ser uma licenciatura, pelo menos eu senti isso na turma, e pelos professores também — claro que não se aplica a todos os professores, mas alguns sim —, é, falta realmente esse incentivo, essa conversa, sobre a gente está entrando em um curso que é licenciatura. A nossa formação pedagógica eu acho muito falha, na verdade em todos os cursos de licenciatura, eu acho que a parte pedagógica ela é muito, ela é deixada de lado. E aí acaba que a gente pensa tanto ah eu tenho que fazer tal trabalho, tal trabalho, tal trabalho, nota, prova, trabalho, num sei o que, seminário, artigo, que a gente esquece, cara, que uma hora aquilo vai acabar, e não para pra pensar se a gente realmente tá preparado pra chegar na escola e pegar sei lá, administrar 6 turmas. Porque quando tu chega uma escola de ensino médio, é isso que tu vai pegar, várias turmas de uma vez, e tu tem que conseguir lidar com aqueles alunos, tu tem que ter domínio do conteúdo, então... Eu acho que é o nosso curso ainda é muito falho com relação a isso, com relação à, à licenciatura mesmo. Eu acho que ele é muito falho tanto quanto à pesquisa, tanto com relação

à licenciatura, mas com a licenciatura pra mim não sei, eu acho que ainda falta um pouco, não só dos professores, sabe? Mas da coordenação também, tá promovendo mais eventos, eu sinto muita falta de eventos como uma pegada mais pedagógica também e acho que é isso.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Eu acredito que tem bons professores sim. Eu gostei muito de alguns professores que, que eu tive, durante o curso, mas acho que falta uma diversidade na didática, pra conseguir, hm, como é que eu posso explicar, pra conseguir conquistar um pouco mais o aluno. Porque quando você tá dando aula você quer compartilhar aquele conhecimento, né, com a sua turma, mas existem diversos empecilhos, tanto com a questão didática, metodologia que você utiliza ou então também os alunos, né, que cada aluno é um aluno. E muitos professores, eles se mantêm muito engessados, com relação à forma deles de ensinar, e não se dispõem, não se, eles não se propõem a tentar novas possibilidades, como uma forma até de melhorar, sabe, é, a formação dele. Porque quando você chega na sala de aula você vai aprender com seu aluno, e parece que meus professores eles não não não me colocam essa possibilidade, sabe?

Eu acredito que existem sim, os professores, mas que tem, eu acredito que os professores são muito capacitados com relação à teoria e tudo mais, eles têm domínio do assunto, não, durante a graduação eu nunca tive nenhum professor professora que eu falasse “cara esse que essa pessoa ela não tem domínio, ela não foi bem informada, não, ela não está preparada pra estar em sala de aula”. Como a questão mais tradicional, né, compartilhar o conteúdo.

Mas com relação às didáticas, a metodologias eu acho que os nossos professores vêm, os professores da assistência social eles poderiam se manter um pouco mais abertos, principalmente professores que já estão lá há algum tempo.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

Como eu falei, eu sempre tive dificuldades que se mantinham muito distantes. Então, quando eu tava na graduação, ainda tô, né, mas, no início, eu busquei, eu buscava um professor que tivesse aquilo que eu achava que faltava nos outros, pra que eu pudesse me aproximar, e que assim eu pudesse me destacar de alguma forma. Não necessariamente me destacar mas consegui me expressar melhor, conseguir me deixar melhor. Então, foi isso que eu procurei durante a graduação pra eu escolher meu orientador e eu acredito que é uma relação boa.

É, nós temos algumas questões parecidas, conseguimos nos dar, a gente se dá bem, e é um professor muito presente, é um professor que se mantém presente e é um professor que se mantém próximo. Então, acredito que isso ajuda muito e é uma pessoa que sempre está disponível né, com responsabilidade também, porque alguns orientadores acabam meio que deixando muita coisa em cima do aluno e às vezes o aluno, ele, o aluno ele não sabe pra onde ir, ele literalmente não orienta o aluno, mas nunca tive esse problema com relação ao meu orientador; apesar de que demorei muito encontrar, porque eu queria ter percorrido outros caminhos pra minha defesa, pra minha monografia. Tentei vários outros mas, infelizmente, não consegui encontrar professores que pudessem orientar, as temáticas que eu queria trabalhar.

Então eu tive que ir me ajustar até encontrar uma temática que eu me identificasse e se eu pudesse encontrar alguém que fosse me orientar nela, até que eu encontrei.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Assim. Eu tive muita dificuldade, principalmente quando eu entrei no curso, porque eu vinha de escola pública e eu era nova ainda né? Eu tinha 16 anos quando eu entrei no curso, eu vim em escola pública e assim: o ensino lá não era, não que fosse ruim, sabe, mas tinha as suas deficiências. E quando eu entrei no curso, eu me deparei com pessoas que, que vinham de escola particulares, eram pessoas que estavam bem mais preparadas do que eu pra entrar em um ensino superior, e alguns professores eles não se atentam a isso e eles não têm cuidado nem atenção com relação a esses alunos como se todos nós tivéssemos vindo no mesmo lugar e a gente não veio eh cada um cursou a própria trajetória né? Até chegar ali todos conseguiram chegar né? Os que estão ali, mas... alguns aos trancos e barrancos, outros com uma maior facilidade, né? Entre aspas. As portas talvez tenham se aberto mais facilmente e algumas disciplinas, não necessariamente disciplinas, mas, ah, sim disciplinas, eu tive essa dificuldade de compreensão.

Eu já respondi isso, acredito que eu respondi uma parte nas outras perguntas que essa dificuldade, né, de cada um ser diferente do outro e aí eu tive muita e a falta de tato já que alguns professores e acredito que alguns não realmente não estão preparados pra isso pra lidar com essa diferença eh... de alunos na sala de aula, diferenças de aprendizado e eu tive acho que essa foi a minha maior dificuldade durante a graduação sentir alguns deles não... não se atentavam pra isso e eu tive muita dificuldade de fazer uma estratégia né eu fazia o que eu podia com o tempo que eu podia. Então, a minha graduação em si ela tem muitos... muitos buracos né?

Eh eu gosto muito do meu curso, mas acredito que eu tive, eu tenho muito ainda, hm não sei que palavra te dizer, mas existe alguns pontos da graduação que tá vazio, sabe? Que eu não consegui preencher porque eu não tinha tempo, eu não conseguia e eu não consegui elaborar uma estratégia pra superar essas dificuldades que eu tive, eu só senti, tipo, fui fazendo como podia, como dava, quando eu tinha um tempo com a ajuda de alunos também acredito que essas... essa teia de apoio, essa rede de apoio que a gente tem na universidade é muito importante nesses momentos. Porque alguns professores eles não... não vão apoiar você, então é você e as pessoas, né? Ajuda a compreender algumas coisas... é muito importante também.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

Eu tive essa de compreensão eu já respondi isso acredito que eu respondi uma parte nas outras perguntas que essa dificuldade né de cada um ser diferente dos outros e aí eu tive muita e e falta ditado já o que alguns professores e acredito que alguns não realmente não estão preparados pra isso pra lidar com essa diferença eh de alunos na sala de aula, diferenças de aprendizado e eu tive acho que essa foi a minha maior dificuldade durante a graduação sentir alguns deles não não se atentavam pra isso e eu tive muita dificuldade de fazer uma estratégia né eu fazia o que eu podia com o tempo que eu podia então a minha graduação em si ela tem muitos muitos bura né? Eh eu gosto muito do meu curso, mas acredito que eu tive, eu tenho muito ainda ahm não sei, tenho palavras te dizer, mas existe alguns pontos da graduação que tá vazio, sabe? Que eu não consegui preencher porque Eu não tinha tempo, eu não conseguia

e eu não consegui elaborar uma estratégia pra superar essas dificuldades que eu tive, eu só senti tipo fui fazendo como podia, como dava, quando eu tinha um tempo com a ajuda de alunos também acredito que essas essas percas de apoio, essa rede de apoio que a gente tem no universo e é muito importante nesses momentos. Porque alguns professores eles não vão apoiar você, então é você e as pessoas, né? Ajudem, compreende algumas coisas é muito importante também.

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

Adoro falar sobre o meu estágio porque foi, assim, uma experiência totalmente surreal pra mim. Eh... eu entrei na docência, né, no observação porque a escola em que eu fui estagiar a professora colocou a gente pra lecionar, mesmo em estágio de observação. A gente não estava preparado, quinto período, e eu tinha dezoito anos na época, como eu entrei cedo no curso, acabou que no estágio eu ainda tinha dezoito. Então, eu tive um pouco de dificuldade tanto com relação a minha chegada na sala de aula eh... há um certo, como é que eu posso dizer, uma confiança. Confiança nos alunos, de certa forma, você consegue estabelecer porque você tem a mesma idade que eles. E ele se sentem mais confortáveis pra falar com você. Mas ao mesmo tempo isso é uma linha bem tênue. Até o momento que você vai ter muita dificuldade justamente pelo fato de você ser muito nova e você não estar preparada. Eu não estava preparada pra dar aula.

E aí, a gente teve o estágio e nós passamos três meses no estágio eu e outra aluna, né? Na mesma eh... nós assumimos turmas de primeiro, segundo, terceiro ano, eram três, três turmas... duas turmas de cada série, e a gente assumiu todas, tipo, a gente assumiu e tinha o técnico também, era ensino normal né, regular e tinha um técnico. Então, a gente estava responsável pelas duas turmas, não... a gente estava responsável pelas turmas de terceiro ano, na realidade. Só que a professora do nosso estágio da escola, ela colocava assim, a gente dava aula mesmo, a gente preparava as aulas para as turmas de terceiro ano, só que na... nas de segundo e de primeiro a gente sempre estava presente nas aulas e ela se ausentava.

Então, era pra deixar assim, ah passei tal atividade eh... só peguem e tal eh as respostas, deem notas, não sei o que... visto né? que os professores dão nas atividades feitas. Acabava que muitos alunos tinham dúvidas sobre aquela temática pelo fato dela ser muito ausente, né? E a gente explicava, conversava, às vezes ela realmente não estava presente de forma alguma, não tinha elaborado nada e a gente assumia a turma e ia dar aula. Então, a gente chegou a dar aula em todas as séries, a gente chegou a dar aula em sete turmas, então a gente conheceu sete salas de aula. Foi muita coisa pra alunas que estavam no quinto período, sabe? Primeira experiência com estágio foi essa. Muito problemática. Mas, é, foi isso. A nossa entrada foi dessa forma.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

A gente teve muita di..., assim, teve um estágio de observação que a gente lecionou e teve o estágio docência realmente, né? Último estágio, segundo estágio que a gente já estava em época de pandemia, e foi toda de forma remota. Então foram dois estágios que eu não... assim o primeiro estágio ele foi muito proveitoso, mas ele teria sido mas... mais se eu estivesse em observação, se eu estivesse observando um professor da área dar aula e eu estivesse lá pra apoiar, né? Mas não, eu estava dando aula. Então foi muito complicada. E o docência foi o segundo, gente estava em pandemia e eu não fiz, assim, estágio estágio, eu estava na residência pedagógica e de forma online. Nós nunca tivemos acesso aos alunos, nós não conhecemos eles. A gente só sabe deles porque eles mandavam atividades de lá e tinha o nome deles, mas a gente nunca teve um contato, sabe? A gente gravava a aula, mandava pra professora, e a professora encaminhava. A gente não teve nenhum feedback com relação a isso, a gente só tinha feedback quando, sabe, os alunos tinham dificuldade de estar mandando, de ter tempo ou quando tinha alguma coisa da escola e tal que a escola repassava pro professor e o professor repassava pra gente. Mas com relação a conversar sobre o que a gente tava fazendo, não teve, não, não teve. Isso não existiu durante o segundo estágio. Então ele foi bem pior do que... o primeiro já não foi bom, o segundo, então, já não foi nem um estágio. Não sei o que... como eu poderia explicar como o segundo estágio.

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

Professores do curso, burocracia, questões pessoais, metodologia de ensino, planejamento, tudo. A gente teve dificuldade com tudo. Tanto no primeiro estágio, quando eu fiz em dupla, quanto com relação ao segundo estágio que eu fiz sozinha, né, de forma remota. Mas com relação a gestão de escola, no segundo estágio, a gente nunca teve contato. No primeiro, a gente tinha um pouco mais porque era presencial e como a gente tava dando aula a gente ficava na sala dos professores, precisava de algumas coisas, mas os... a gestão nunca se mantém assim próxima dos estagiários, né? Então nunca... nunca tive muito contato. Tive um pouco de problema quando... cara, eu tive problema quando eu precisei da documentação da escola né? Até esqueci como se chama o... acho que pc... não, esqueci, mas tive dificuldade porque eles não queriam disponibilizar. Professores e alunos: tive muita dificuldade com a professora do estágio de observação pelo fato dela ter... eh... colocado a gente nessa posição né? De não... não de observação, mas de estar atuando, né? Lecionando.

E com relação aos alunos foi uma experiência muito boa... muito, muito boa. Eu gostei muito eh... e eu saí, sabe? Eu saí do quinto período foi quando eu falei assim: não, eu vou fazer minha monografia sobre o ensino, né, da sociologia. Já tinha tentado outras áreas e não tinha conseguido. Depois do estágio, eu tive a certeza de que eu queria trabalhar sobre isso, mas depois acabou se complicando um pouco porque entrou a pandemia e tudo mais, mas foi uma experiência muito boa, muito complicada porque eram alunos de primeiro, segundo e terceiro ano e a maioria trabalhava então era é uma turma de alunos muito novos, mas que já estavam muito exaustos e já estavam acostumados com a dinâmica da professora. Então, eles esperavam que a gente continuasse a mesma dinâmica, então a gente teve um pouco de dificuldade de estar mudando algumas coisas, tentando novas formas, né, de ensino, novas metodologias, mas acabou que a gente conseguiu eh... ter contato com cada um deles. A gente tentava sempre incluir todos, não só aqueles que que conversavam mais, que falavam mais, que sempre faziam as atividades, como, também, aqueles que estavam ausentes, tanto nos debates quanto... quanto presencialmente.

Hm... com professores do curso com relação ao estágio, eu não tive nenhum problema com isso, o professor que estava na nossa disciplina sempre foi muito prestativo. Então, ele esteve

presente na escola durante o... o estágio. Na realidade, a escola que eu fiz estágio foi a mesma escola que eu fiz o ensino médio. Então, eu já conhecia os professores, conhecia, inclusive, a professora que... é a mesma, né? Então, não tinha muita coisa de diferente da época que eu dava aula, oh... da época que estava no ensino médio, né?

Burocracia também não tive. Foi tudo muito rápido, muito simples, só tive com relação a documentação da escola porque elas não queriam disponibilizar.

Ah, o planejamento foi muito complicado porque a gente não sabia o que planejar. A gente não tinha, não estava preparada pra aquilo. Então a gente precisou de muito, sabe, ler, ler muito, procurar muita, muita coisa por conta própria. Porque não tinha ninguém pra dar esse suporte pra gente.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

É... assim, durante a graduação acontece muita coisa. Eu entrei com dezesseis anos, né? E aí era pra eu ter me formado no final de dois mil e vinte (2020), mas como a Universidade passou um ano parada por conta da pandemia, tive que adiar e aí quando voltou eu já estava no trabalho de CLT e tive que ir adiando. Eu fazia o que eu conseguia, o que eu chegava a tempo, eu não conseguia assistir as primeiras aulas. Então, eh... eu tive muita sorte de, pelo menos nesses período, ter tido professores muito compreensivos com relação a isso que abonaram faltas e tudo mais, que eu não chegava a tempo. Eu não não não chegava a tempo de assistir todas as aulas, porque eu trabalhava no período da tarde e as minhas aulas eram no período da tarde também. Então, eu só consegui assistir quando eu chegava em casa e, às vezes, eu chegava em casa no final das aulas e... pra ter tempo de fazer os trabalhos. Então foi muito complicado. E eu tive no tive que adiar meu TCC porque eu não tinha tempo.

Então acaba que, com o passar dos anos, eu tive muitas dificuldades tanto com relação ao custo ao curso mesmo, na minha formação como professora, tanto na minha vida pessoal e acho que essa questão de eu achar que... ainda tem muito a desejar. Eu gosto muito nas ciências sociais, acredito que as ciências sociais da UESPI ela tem, vai crescer muito, ela pode sim formar profissionais muito bem capacitados para estar em salas de aula, mas a minha experiência eu acho que ela foi muito falha, tanto por questões pessoais mesmo, tanto por questões do curso. Hoje em dia dois mil e vinte e um(2021) acredito que no próximo ano eu devo me formar né?

Eu não não quero ser professora de sociologia. Não quero. Não é algo que eu tenho expectativas de conseguir eh... eu tive alguns atritos com relação a professores por conta disso de falar que eu não tinha perspectiva de estar em sala de aula eh... de professores que. é claro que professores sempre esperam que a gente se sinta motivado né, até pra não deixar a sociologia de lado... do nosso curso, né, que é muito importante. Mas, como professora... professora assim, tá em escola de sala de aula, eu não me vejo mais. Até o momento não... também não penso em fazer um mestrado na área. Não... não penso mais sobre isso, mas... as ciências sociais, ela foi muito importante, sabe? E eu gostaria muito de conseguir encaixar ela

em uma profissão de fazer uma junção dela em outra área. Mas em sala de aula, não me sinto preparada pra exercer, não me sinto preparada pra pegar turmas novamente. Um trabalho de professor é muito exaustivo, muito, muito, muito e você tem que estar preparado pra aquilo, entendeu? E eu não me sinto. Eu não me sinto é... e é isso não me sinto preparada pra exercer a docência, mas tenho tenho consciência do... de tudo que aconteceu no curso da... a capacidade do comprometimento de que alguns professores têm com as ciências sociais, mas eu acho ainda falta um pouco para que o nosso curso é... em realmente ser uma potência maior e é isso! Ai, eu acho que me embolei em algumas... em algumas respostas, mas acredito que dá pra tirar alguma coisa de cada uma delas.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 04

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.

Tema: Construção da autonomia entre licenciandos de CS - UESPI

Objetivo: Como o curso proporciona ou não essa construção de autonomia para o futuro exercício profissional

Analisei 3 Eixos Temáticos: (1) trajetória discente; (2) o curso em si, disciplinas, professores, relações; e (3) estágios supervisionados ou residência pedagógica.

Pedir permissão para GRAVAR A CONVERSA EM ÁUDIO.

- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

1.1. **Pseudônimo:** Joaquim

1.2. **Idade:** 39

1.3. **Gênero:** Masculino

1.3. **Cor/raça/etnia:** Pardo/Negro

1.4. **Estado civil:** Casado

1.5. **Naturalidade:** Teresina-PI

1.6. **Residência atual:** Teresina-PI

1.7. **Qual sua profissão e/ou ocupação?** Assistente social e Professor de Ciências Sociais

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

Quanto à questão da gestão democrática, eu estudei numa escola privada. Então pode se diferir um pouco da relação pública. Mas eu observava, pensando retroativamente, que havia uma boa relação sim entre a direção e os demais funcionários. Eu lembro que havia uma harmonia entre as tomadas de atitudes que ocorriam no espaço escolar. Então eu penso sim que havia, nesse quesito, uma gestão democrática que era eficiente e que realmente primava por uma escola melhor e por uma formação melhor dos alunos.

Sobre as práticas docentes que me encantavam, não em relação propriamente ao conteúdo, eram aquelas práticas que me ensinavam a ser uma pessoa melhor. Eu lembro bem de um professor que nos ensinou e estimulou a, por exemplo, estar numa roda de conversa e chega uma pessoa com um menor grau de intimidade e você saber inserir aquela pessoa. E se você for sair de um diálogo, você pedir com licença. Se você for interromper um diálogo, saber como interromper esse diálogo. Então, essas coisas... essas informações sempre me encantavam. Lembro também de um professor que sabia falar sobre essa questão de como se comunicar com as pessoas de modo que não pudesse ofendê-las, destrató-las e por aí vai. Então, nesse quesito, sem ser “conteudista”, isso me encantava demais!

Sobre a questão do conteúdo que me encantava, era aquele professor que fazia eu enxergar na minha própria mente, na minha imaginação, o conteúdo. Isso fez com que eu aprendesse. Eu lembro também daqueles professores que conseguiam transmitir o conteúdo de uma forma prática que eu pudesse aplicar na minha realidade era uma maneira também que me encantava, porque eu começava a entender o motivo daquele conteúdo, o motivo daquela disciplina.

A minha relação com os professores, por um lado, era boa e, por outro lado, era ruim porque com alguns professores eu conseguia me comunicar e com outros não. Talvez por causa do meu comportamento que não era lá muito exemplar. Alguns professores que tinham um pouco de maior paciência, eu não sei se mais... enfim, ou qualquer outra característica, eu não quero aqui julgar, eles conseguiam sim conversar comigo e... e... e... e fazer com que eu participasse da sala de aula, que eu prestasse atenção e, enfim, realmente fosse um aluno. Agora com outros não e eu também não tiro o motivo deles de ter algum... um sentimento negativo pela minha pessoa, até porque eu não era um aluno lá que se fosse muito quieto. Mas assim, a relação era uma relação dúbia, era boa por um lado e ruim por outra.

Sobre os alunos participar da produção do conteúdo, é nessa época eu não tinha muito essa questão não (de participar de conteúdo) a não ser que fosse na feira de ciências. Feira de ciências era a maneira que a gente tinha pra se expressar, até nessa época era complicado você... contrapor alguma posição do professor em sala de aula, porque era ainda um pouco autocrático, era uma visão ainda muito limitada em relação ao que nós temos hoje. É... e também nenhum professor, em nenhum momento do meu ensino médio, recebeu algum estagiário da... de ciência sociais, por exemplo.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Eu posso afirmar que minha trajetória no curso foi excelente, até porque foi nesse momento que eu descobri o que eu queria fazer realmente da minha vida, que era ser professor de ciências sociais.

Sobre as semelhanças ou diferenças entre espírito formativo e a vida escolar, eu posso afirmar que houve mais diferenças do que semelhanças porque é... como eu aprendo a partir é... do estímulo, da criatividade, da imaginação é... a utilização, por exemplo, de um data show ou de vídeos pra mim foi bastante interessante e eficiente porque eu consegui aprender é... adequadamente o que as ciências sociais nos propõem. É claro que as rodas de conversa também foram importantes, os debates de textos, coisa que ainda não havia de uma forma tão profunda e pensada na minha época de Ensino Médio.

Então... essas diferenças, elas foram essenciais. Também tem a questão do questionamento, do duvidar, da contestação, da produção, é... do compartilhamento de ideias, isso também foi bastante diferencial porque até então, na minha época, isso não era bem aceito, a não ser que você fosse algum queridinho em sala de aula. Então acredito que há mais diferenças do que semelhanças.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

Eu já participei de várias atividades extracurriculares e pretendo continuar participando é..., claro que depois dessa questão da pandemia. E como isso ocorria? Eu participava, por exemplo, de palestra socioeducativa em escolas públicas e privadas, e em penitenciárias masculinas e femininas do estado do Piauí. E também participando com apresentações musicais com grupos que tratam sobre saúde mental e o suicídio.

É... como se dava a primeira, por exemplo? Eu participava de uma ONG e a gente recebia a demanda das escolas. A gente apresentava então uma lista de palestras que nós tínhamos e elas escolhiam as que eram mais adequadas para o momento e para aquela realidade. Então, a partir disso, eu participei de vários momentos em escolas tanto de Teresina como do interior.

É... sobre essa as palestras socioeducativas nas penitenciárias masculinas e femininas, isso se dava de uma maneira mais individual, mais freelancer, digamos assim. As pessoas sabiam que eu era palestrante, sabiam quais eram as áreas que me direcionava e me chamavam pra que eu pudesse conversar, né? Com recursos tanto com os homens como com as mulheres da... dessas instituições.

Sobre a participação musical com grupos de saúde mental e também grupos que tratam sobre a questão do suicídio, se dava é... através das minhas próprias composições ou composições que tratam acerca da saúde mental porque a... a minha obra ela se direciona pra temáticas específicas. Por exemplo, eu trato sobre a depressão, eu trato sobre insônia, é... eu trato sobre relações sociais, eu trato sobre o comportamento humano na sociedade e isso se direcionava para o que eles queriam naquele momento. Então, tudo isso eu fiz de forma voluntária e faria e faço novamente.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

A minha rotina de estudos na época de escola era organizada logo após o almoço e um breve descanso. É claro que vez por outra eu precisava de um empurrão do pai ou da mãe pra que eu pudesse me empolgar e deslanchar é... nos estudos. Mas havia, sim, alguns momentos em que eu me dedicava é... por vontade individual de sentar, abrir o livro e estudar. Basicamente, era diferente do que ocorre hoje. Era mais fundamentado na leitura. Eu não fazia é.. nenhum rabisco, nenhum rascunho, nem nada. Nenhum mapa mental.

Hoje, na licenciatura, se dá de uma maneira diferente. Eu sei porque quero estudar, pra que eu quero estudar, pra quem eu quero estudar e também descobrir que existem formas é... que possam me possibilitar um aprendizado mais eficiente. Então, eu faço mapas mentais, eu falo como se tivesse ministrando uma aula para um público, eu faço rascunhos, eu sei sublinhar o texto, eu sei eliminar as partes é... não essenciais. Quando eu digo não essenciais, são aquelas que se tornam repetitivas dentro de uma produção literária. Então, há essa diferença da minha

rotina de estudos da escola e da licenciatura. A da licenciatura é extremamente mais organizada, mais focada e mais bem elaborada.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

As minhas expectativas profissionais da educação básica são as melhores, porque como falei anteriormente, eu realmente me descobri como docente das ciências sociais. Logicamente eu sei quais são as dificuldades estruturais, é, nas diversas áreas, é, numa escola, é, numa Secretaria de Educação, mas isso não limita a minha sede, o meu desejo de estar em sala de aula.

De que forma, é, essas expectativas foram ou não atendidas na licenciatura em Ciências Sociais. Eu posso afirmar categoricamente que elas foram plenamente atingidas na licenciatura em Ciências Sociais, é, na minha perspectiva falando por mim mesmo, eu posso dizer que eu consegui extrair tudo que é necessário pra ser um professor em sala de aula, porque eu amo a ciências sociais, eu amo o conhecimento trazido por cada disciplina e por aquelas que, por questão de grade curricular, eu pude apreender a parte de leituras extra, né? E também por conversa com docentes, é, no sentido de procurar aprender além daquilo que o curso nos oferece. Então no sentido da licenciatura propriamente dita, eu acredito que eu fui bem suprido pra ser um docente da área.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Eu posso afirmar que existem ótimos e excelentes professores no curso de ciências sociais da UESPI, por quê? Para além da sua qualificação acadêmica, que é indiscutível no, nesse momento, eu posso afirmar que esses docentes, eles me estimularam o raciocínio crítico, contestação ao questionamento, à dúvida, ao ceticismo positivo, à produção, é, também, saber como reagir diante do erro, como reagir diante do acerto; porque no erro nós queremos desistir, no acerto, nós achamos que estamos abafando, que somos o máximo quando ainda há um grande caminho, uma grande trilha a ser percorrida, né, a ser alcançada. Então, os professores eles contribuíram muito, né, pra minha visão de mundo, pra minha visão social, pra minha visão, é, até do que se refere à família, as minhas relações sociais mais básicas, eles foram fundamentais, porque do universo acadêmico eu conseguia extrair tudo para todas as áreas da minha vida.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

A minha relação com o professor orientador era excelente, era um professor que estava sempre disposto, era um professor claro e objetivo nas suas colocações, era extremamente justo quando ele me corrigia, ele estava assim, é, atento aos meus questionamentos, e conseguia responder com qualidade e ele sempre me orientava de uma maneira em que eu não ficava com dúvidas, eu tinha apenas certezas. Não que não tenha existido em algum momento, é, durante a minha produção, uma dúvida é individual, mas ele conseguiu responder satisfatoriamente tudo aquilo que eu levantei durante a minha produção científica.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Os aspectos que eu destaco são positivos. Eu acredito que essas disciplinas ofertadas e cursadas, elas foram claras, foram objetivas, elas foram propositivas, elas conseguiram nortear a minha visão, é, das ciências sociais. Então, desse modo, eu não tive nenhuma dificuldade em compreender o que que elas traziam, é, para a minha formação, para a nossa formação enquanto docentes de ciências sociais.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

A metodologia de ensino, grosso modo, ela é um caminho, uma via, uma trilha para se aprender, pra ensinar algo, alguma coisa. É, também ela é uma aplicação, né? De diversos métodos ou metodologias no processo de ensino e aprendizagem de uma ou de várias áreas do conhecimento humano. E, em se tratando da importância para o ensino aprendizagem, a gente pode afirmar que o lugar dela é servir de aporte para o sistema de troca de informações entre docentes e alunos, ele se pautar na objetividade daquilo que há uma necessidade que o aluno venha a aprender a desenvolver, a produzir, a pensar, a contribuir.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

A minha entrada no universo escolar enquanto estagiário se deu em dois momentos, a primeira em 2017, quando eu fui estagiário da Escola Pública 6, no Bairro 4, e o ingresso foi bastante tranquilo porque eu já conhecia o diretor da escola e os professores por ter palestrado naquela escola semanas antes. Então, a minha entrada foi bastante tranquila e saudável, fui bem recebido pelo diretor, pelos professores e pelas professoras e pelos alunos e pelas alunas.

O meu segundo ingresso, o estágio II, no caso, se deu na Escola Pública 2, que fica Bairro 2, o Professor Formador 8, ele apresentou uma lista de escolas que estavam recebendo alunos agora durante a pandemia e eu, é, solicitei à professora, que me aceitasse como estagiário e isso foi bastante tranquilo também, no que se refere a me tornar um estagiário naquela escola. eu não tenho o que reclamar da minha entrada, é, o meu recebimento digamos assim no espaço escolar.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

Nós infelizmente ficamos apenas no planejamento das aulas, ou seja, nós desenvolvemos os planos de aula e nós enviávamos para uma colega que postava no Classroom, de forma que os alunos tivessem acesso e dali eles pautassem a sua orientação acerca da disciplina.

Infelizmente a professora não cumpriu com a sua palavra de que nós teríamos, é, acesso aos alunos, de forma que pudéssemos ministrar a aula e interagir com eles, e isso ficou

extremamente limitado, até porque também ela não passou a senha nem pra mim, nem para um outro colega, e só uma das que tinha acesso. Isso dificultou bastante o nosso desenvolvimento, é, no estágio II.

Dificuldades, é, eu não tive tantas dificuldades e acredito que não terei em sala de aula porque eu já tive experiência em sala de aula e a minha especialização é em docência do ensino superior, mas eu fico a pensar como foi o resultado dos meus colegas e outros colegas também que passaram pela mesma situação.

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

Vou dividir em dois momentos. Estágio supervisionado I, por exemplo. Foi ótimo. A minha interação com a gestão escolar, professores e alunos foi a melhor possível. Eu tive uma relação muito boa no espaço da escola e no espaço extra escola. É, também tive uma boa relação com o meu professor orientador do curso, é, não tive problema com essa questão de burocracias, questões pessoais.

É, quanto à questão das metodologias de ensino que eram aplicadas em sala de aula, é, no estágio I, por exemplo, eu achei que foi bastante limitado pela professora, porque ela se preocupava em fazer com que os alunos lessem o conteúdo em sala de aula e respondessem ali, ou que trouxessem na aula seguinte. Então eu achei que pra ciências sociais isso é terrível. Eu acredito que o momento de sala de aula é um momento de debate, é um momento de produção, é um momento de questionamento, é um momento de estímulo e eu não vi isso naquele momento em sala de aula. Então, eu acho que a metodologia de ensino do estágio I foi horrível, né? A questão do planejamento, a aula dela era até organizada, tinha um começo, meio e fim. Ela usava, aqui e acolá também, um recurso didático, mas acredito que poderia ter sido bem melhor do que foi.

Quanto ao estágio II, eu não tive interação nenhuma com gestão escolar, com professor e aluno. A professora, que no caso seria a que me acompanharia no estágio II, ela não era da área de ciências sociais, parecia que ela sempre estava com pressa, nervosa, cansada. Então nesse momento não foi legal. Quanto ao meu professor do curso, que foi o Professor Formador 8, né, em contrapartida da universidade, foi muito bacana porque ele foi um professor compreensivo e que procurou estar conosco, é, nas nossas aflições.

Burocracias não tive questões pessoais no momento também não. Elas não me impediram de estar participando. A metodologia de ensino como eu falei foi somente, é, a produção de planos de aula, o que foi bastante limitante, né? E nós procurávamos sempre dentro desse planejamento, é, o local que nós faríamos com o uso de recursos didáticos que infelizmente nos foi impedido de concretizar falei no estágio II.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

Assim, a gente tentou utilizar como estratégia pra superar essas dificuldades, reunião com a professora, de modo que ela pudesse nos dar a senha de acesso, nos dar o material, pra que nós pudéssemos, é, montar o nosso plano de aula e a execução em sala de aula. Infelizmente isso acabou não ocorrendo. Também solicitamos que o professor interagisse, conversasse com a professora, o que foi feito, mas o nosso pedido infelizmente não foi atendido. Então nós

ficamos muito prejudicados, eu mais dois colegas de sala de aula no estágio II, na Escola Pública 2.

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Eu me sinto preparado para ser professor porque eu amo as ciências sociais, porque eu amo a docência. Segundo porque eu acredito que a docência é tão somente aquilo que eu quero fazer da minha vida. E claro, a docência em ciências sociais. O meu terceiro motivo é porque eu consegui extrair as informações necessárias pra que eu pudesse ser um docente que faça com qualidade, é, aquilo que lhe move dia após dia.

Eu acredito também que um dos motivos seria o quarto, é, porque a docência e a ciências sociais, elas são capazes de transformar a sociedade e contribuir pra que os indivíduos, eles tenham um pensamento autônomo, crítico, é, e transformador.

E também eu acredito que a universidade no que se refere ao curso ela me permitiu também buscar conhecimentos extra, não necessariamente nas ciências sociais e também dentro do espectro das ciências sociais o que me foi muito saudável, que permitiu que a minha mente se expandisse ainda mais quanto à questão das relações com outras ciências, com outras esferas, de modo que pudesse me desenvolver não somente como profissional, mas também enquanto pessoa.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 05

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.

Tema: Construção da autonomia entre licenciandos de CS - UESPI

Objetivo: Como o curso proporciona ou não essa construção de autonomia para o futuro exercício profissional

Analisarei 3 Eixos Temáticos: (1) trajetória discente; (2) o curso em si, disciplinas, professores, relações; e (3) estágios supervisionados ou residência pedagógica.

Pedir permissão para GRAVAR A CONVERSA EM ÁUDIO.

- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

- 1.1. **Pseudônimo:** Hélix
- 1.2. **Idade:** 27 anos
- 1.3. **Gênero:** Masculino
- 1.3. **Cor/raça/etnia:** Preto
- 1.4. **Estado civil:** Solteiro
- 1.5. **Naturalidade:** Teresina
- 1.6. **Residência atual:** Teresina
- 1.7. **Qual sua profissão e/ou ocupação?** Estagiário

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

A gestão democrática sempre foi o meio de decisão de qualquer demanda. Sempre estudei em escola pública, sou o mais novo de três irmãos. Então a minha trajetória escolar foi bem tranquila apesar das dificuldades do próprio ensino básico, como por exemplo algumas dificuldades de aprendizagem na área de exatas, o que nunca foi o meu forte de ter um irmão na época que era e ainda é muito bom na área, sendo hoje mestre em Matemática.

Passada essa etapa de ensino básico todo na Escola Pública 3, veio o ingresso na educação estadual o famoso ensino médio. Aqui as dificuldades continuaram, mas com uma menor frequência pois foi notório que a gestão na época da Escola Pública 4 vinha fazendo um serviço de excelência principalmente se tratando de uma escola recém criada em meio a uma vila, Bairro 1 (Zona 1 de Teresina) com alto teor de violência urbana etc. Mesmo com toda essa trajetória sempre me esforcei para que nunca viesse repetir de ano em nenhuma disciplina, concluindo o ensino médio em meados de 2011.

Fiquei um bom tempo afastado da academia, daí surge a oportunidade de cursar durante quase 2 anos o Curso Técnico em Logística, onde obtive êxito chegando a trabalhar na área durante quase 1 ano.

Passada a formação técnica fui aprovado em Ciências da Natureza pela UFPI. Não cheguei a cursar e logo depois veio a aprovação em Ciências Sociais em 2017 através de cota racial.

O meu primeiro contato veio com o estranhamento, pelo fato do curso ter um arcabouço teórico extenso enfrentei também dificuldades no início do curso, mas que foi algo passageiro e vim crescendo de forma acadêmica no curso.

Das práticas docentes que me lembro no ensino fundamental, não era algo que hoje com a minha visão de um futuro docente fosse algo tão plausível professores sempre com a mesma dinâmica conteudista etc, no ensino médio não foi diferente. Porém tínhamos um diferencial devido às formações de feiras temáticas. Isso valia para todas disciplinas do curso, fazia o aluno se sentir mais próximo do conteúdo, assim como também o sistema de avaliação já preparava o aluno para o vestibular, provas já direcionadas em formato de simulados.

Na UESPI o diferencial foi muito grande logo de cara em Sociologia com o (Prof. Dr Professor Formador 1), que emplacou a metodologia que podemos chamar de síntese no qual recebíamos textos e entregávamos sínteses do texto com a nossa crítica. Esse tipo de metodologia faz com que o aluno fique tenha seu senso crítico despertado.

Sobre a produção de conteúdo sempre foi algo da coordenação pedagógica, o que foi presenciado inclusive no meu estágio I.

Não, o único contato de estagiário mesmo foi quando paguei a disciplina de Estagio I, no meu ensino médio não presenciei a figura de estagiários.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Como já respondido anteriormente minha trajetória na graduação ainda não está concluída, faltando a defesa do TCC, mas se deu de forma tranquila atingindo as expectativas as diferenças sempre são a disponibilidade de tempo, estudo.

Ensino Básico e Graduação são bem distintas. Quando pensamos em ensino básico pensamos em algo simplório, mais leve, mas que tem seu próprio peso, assim como na graduação o peso é bem maior.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

Sim, participo de uma atividade extra curricular! Desenvolvo a função de estagiário na Instituição Pública 1, lotado no Setor de Instituição Pública 1, no qual é o setor responsável por Área de Atuação da Instituição Pública 1, a fim de que Impactos Sociais da Instituição Pública 1, trabalhamos diretamente com Área de Atuação da Instituição Pública 1 etc.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

A minha rotina é dividida levando em consideração o período de estágio e a graduação, sempre pela manhã o horário é dedicado ao estágio que, por motivos sanitários, trabalho uma semana no presencial e outra no remoto e o período da tarde é reservado para a graduação.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

Bom, minhas expectativas é de que realmente tenhamos oportunidade de lecionar em escola pública, pelo fato de que sou oriundo da rede pública e sei das dificuldades. E outra questão de formação é o fato da disciplina de Sociologia hoje ser enfraquecida em muitos aspectos.

O meu retorno na escola que cursei meu ensino médio se deu com o meu Estágio I, e presenciei a dificuldade de aprendizagem dos alunos pelo fato da docente lotada na disciplina ser formada em Letras inglês e Espanhol, logo isso acarreta na má formação do indivíduo no que podemos colocar aqui a sua postura crítica, cognitiva. Não que a professora não tenha capacidade, mas o sociólogo repassa um determinado assunto com maiores referências, etc.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Sim, a Licenciatura em Ciências Sociais é privilegiada por ter em seu corpo docente professores de currículos invejáveis, profissionais dedicados e que zelam pela profissão e pelas suas atividades desenvolvidas não somente como professores, mas, pelos seus projetos seja eles de extensão, residência.

O curso por ser ainda relativamente novo já atinge excelentes notas no ENADE. Claro, precisamos de mais profissionais no curso, profissionais concursados. Tive a experiência também de ter contato com professores temporários e que foram excepcionalmente competentes nas suas passagens pelo curso.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

Relação orientador e orientando, a minha relação ao meu ver é boa, minha orientadora conheci em conversas do estágio a mesma queria executar uma atividade no arquivo público do estado então ali nasceu a amizade e logo e fomos trocando ideias do TCC do meu tema de pesquisa que está dentro do Tema de Pesquisa 1, então desenvolvemos muito já, ela sempre atualizada da temática, sempre buscando corrigir os vícios de erro do orientando.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Das disciplinas ofertadas, aspectos negativos que destaco são em dois momentos, o primeiro foi a falta de uma disciplina sobre metodologia científica e o outro foi o fato de que alguns professores por muitas vezes expressavam opiniões que ao meu ver extrapolava, eram opiniões pessoais e muitos fortes. E que por estarmos em ambiente acadêmico em uma universidade ao meu ver abriria a fala para que a turma pudesse argumentar de forma contrária, mas que de alguma forma o professor não permitia, e isso se deu em período conturbado da política brasileira que foi as eleições de 2018, discentes defendiam opiniões contrárias e logo se iniciava debates mais acalorados em sala.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

Metodologia de ensino nada mais que as ferramentas utilizadas pelos docentes usada para transmitir os seus conhecimentos teóricos, práticos e empíricos aos discentes. Era perceptível que cada professor utilizava um método para expor, nesse processo foi perceptivo e assumido por alguns que falharam em suas metodologias, mas que reformularam e se saíram super bem posteriormente.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

O estágio de observação se deu na escola em que cursei meu ensino médio, o estranhamento logo de cara dos alunos no ensino médio, mas percebi o estranhamento deles mais como uma curiosidade de saber muito mais desse processo de estágio.

Eram alunos carentes de um acompanhamento de professor da área, fiquei a frente da sala por alguns momentos e digo, não foi tão fácil, por motivos de o desrespeito de alguns com o professor, alunos em sala de aula ouvindo música, mas isso era irrelevante, pois a maioria queria de fato aprender. O Estágio supervisionado II é uma incógnita pelo fator pandemia, acabei fechando a carga horária com a Residência Pedagógica.

As dificuldades do estágio II estavam muito na questão dos meios de comunicação desses jovens com os professores, a falta de comunicação, o de interesse no meio remoto, a falta de equipamento deles para as aulas.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

O estágio de observação consistia em acompanhar a professora, fazer as anotações, as leituras do livro didático, aplicação de provas e até correções de provas da disciplina. O Estágio supervisionado II consistiu no primeiro momento, que foi com o início da Residência, na

gravação de vídeo aula, mas não podíamos passar de 5 minutos de gravação pelo fato desses jovens terem seus dados limitados e isso empobrecia os conteúdos passados.

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

A principal dificuldade mesmo foi não termos um feedback dos alunos, se quem sabíamos quem era nossos alunos, e eles também não sabiam quem eram os estagiários, isso dificultou o ensino aprendizagem.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Bom, foi árduo chegar até aqui e essas dificuldades de estarmos finalizando em uma universidade que passou por períodos de greve é gratificante. Estamos saindo extremamente preparados, pois o que nos foi ofertado foi de uma excelência como um todo.

O fato de ter experiência no estágio, residência pedagógica, PIBEU, estágio extracurricular, me dá conforto e segurança de mais na frente brigar por uma vaga na docência no ensino médio em um concurso público; tenho dito que minha formação é voltada para o ensino público, que hoje é o mais precário.

A universidade vem formando excelentes cientistas sociais: a prova disso são os egressos matriculados em mestrados dentro e fora do Piauí.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 06

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

1.1. **Pseudônimo:** Abdias

1.2. **Idade:** 27

1.3. **Gênero:** Masculino

1.3. **Cor/raça/etnia:** Preta

1.4. **Estado civil:** Solteiro

1.5. **Naturalidade:** Brasília DF

1.6. **Residência atual:** Teresina

1.7. **Qual sua profissão e/ou ocupação?** Autonomo (trancista e entregador)

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

Foi um sonho assim porque eu lembro de pouquíssima coisa. Mas tive bons professores também. Apesar daquela regra geral, né? Que ainda tem uma atitude muito professoral mesmo lá no no ensino fundamental um. Eh aliás principalmente lá né? Quando criança está entrando ali na pré-adolescência que não dão autonomia mesmo. Mas pelo menos na minha experiência assim era bem vertical a relação com as professoras aulas no fundamental um tinha aquele tratamento mesmo assim bem materno quase uma hierarquia familiar finge eu mando e vocês obedecem né? Aí na a partir da quinta série fundamental dois eu também não percebia isso. Na verdade tive exemplos de professores assim xingarem dentro de sala de aula de guitarra assim coisas absurdas mesmo. O professor tava falando palavrão, tava meio descontrolado.

E isso porque eu estudei em algumas escolas do fundamental II até o médio comecei uma depois na segunda metade do fundamental deles, fui pra outra o ensino médio, eu passei por duas

escolas no fundamental II eu passei por um estresse ainda teve a mudança de estado né? quando eu vim de Goiás, que eu estudava lá, aqui pro Piauí. Pra fazer o 9º ano. Mas em ambos os estados tem todas as escolas parceiras que trabalham na autonomia era bem mínimo mesmo. Era aquela, aquelas coisas mais pontuais, né? Ao invés de cadeiras enfileiradas. criar símbolos em sala de aula pra estabelecer espécies de roda de conversa, mas monopolizando a fala. E no ensino médio também não foi diferente.

Comecei a fazer o primeiro ano depois da infeliz experiência de passar 1 ano sem estudar, né? E tanto é que eu passei 1 ano sem estudar e reprovei 2 vezes pro 9º ano, fatalidade aí. E além da transição porque é a nota de a nota de aprovação lá no a média de aprovação lá é em Goiás né se não me engano aí cheguei aqui a nota de aprovação era 7, aí tanto é que o norte e nordeste é conhecido como tem essa cobrança maior do ensino básico, né? Aí cheguei aqui reprovado, foi por matemática. Eu senti assim, a antipatia do professor por mim, porque eu sempre gostei muito dessas áreas e humanidades. E senti ele me podendo bastante quando eu ia interrogar. É, assim, a ponto de me constranger algumas vezes.

E eu pudesse pontuar assim o momento em que eu mais senti que não existia essa autonomia do aluno no ensino básico foi esse momento em que eu fui reprovado duas vezes no 9º ano, que estava certo porque de fato, é, ficou bem evidente pra mim, que eles não eram realmente, enfim. Na verdade teve um uma vez que eu conversei com o professor de matemática e perguntei pra que ele serviria um teorema de Pitágoras né? Aí ele falou que pra você passar no vestibular aí eu na minha ingenuidade perguntei, mas só pra isso? Aí ele disse que eu quisesse fazer palhaçada que ia me tirar da sala, da turma dele. Então não havia essa abertura.

Sim, aí depois de velho, quando às vésperas de entrar na universidade eu comecei a ler filosofia clássica, aí filosofia antiga, aí fui vendo assim o quanto a matemática, que aqui na época do ensino básico não trabalharam essa finalidade, essa transdisciplinaridade na verdade né? Sim. Filosofia da matemática. Na verdade eu me senti bem deprimido. Hoje eu até falo. Pra mim a escola pra mim foi muito violência. Porque eu fiz dois anos na terceira vez que eu estava aí que assim que eu passei pro primeiro ano do ensino médio eu passei um ano que a gente está pra trabalhar.

Aí depois disso eu fui pro EJA, passei um ano no EJA aí lá minha experiência no EJA foi melhor. Inclusive foi onde eu passei a ter apreço pelas humanidades, aí falei “ciência social” e a professora, ela deu uma aula sobre como os clássicos viam a sociedade. A partir daí eu comecei a me apaixonar pelas leis humanas e foi um um trato mais humanizado que eu tive assim foi no, os professores vinham com mais complacência.

É, mas no geral mesmo pra mim a escola não foi esse ambiente em relações horizontalizadas, esse ambiente democrático. Algumas pessoas encham a boca pra dizer que é um um local de explosão mesmo. Depois consegui a certificação do ensino médio pelo Enem. Aí ingressei na universidade.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Deixa eu ver. Eu não sei se pela natureza do curso de ciências sociais, né, que é um curso participatório por si só. Eu não senti muito, eu já me, já me já cheguei assim, sentindo essa possibilidade de autonomia, tanto pela universidade quanto pela abertura dos nossos professores né? Então também foi bem surpreendente que a autonomia lá dentro, foi sem essa

imposição de ideias assim, um professor ou outro é menos aberto né? Mas não chega a ser autoridade, não chega a ser arbitrário e impositivo. Mas assim. A experiência foi bem horizontal., bem mútua mesmo.

Assim, particularmente, é, eu consegui exercer bastante a minha autonomia no curso. Tanto é que cheguei com algumas convicções, não foram impostas outras, mas assim, só pelo ambiente que foi criado, assim, que deu abertura e eu fui podendo já reafirmar algumas das minhas convicções, alterar outras... Então, achei uma ótica mais total, a minha experiência, eu posso dizer que foi muito enriquecedor pra mim justamente por esse contato com essas possibilidades né? Principalmente porque a gente está acostumado com esse mundo mais hierárquico. Você tá no ensino fundamental I, fundamental II, ensino médio, essa coisa impositiva, às vezes quase numa estrutura militarizada mesmo, é, que é bem típico né, da sociedade brasileira, esse autoritarismo.

É, no ambiente de trabalho, eu tive 3 experiências profissionais antes de ingressar na universidade. Eu ingressei aos 22 anos, então desde os 15 eu tive experiência de trabalho, então eu via no ambiente de trabalho essa coisa muito hierarquizada, e quando eu cheguei na universidade enxerguei mais essa polaridade de ideias, os professores mais abertos aí, às nossas opiniões. Assim, lógico que não é nenhum mar de rosas né? Professores doutores, um arcabouço literário maior, às vezes eles se colocam nessa nessa posição de detentores e determinadas verdades, quase automático. Também pela própria natureza das instituições, né, que são carregadas de hierarquia.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

O que a gente teve a experiência de lidar com alunos da escola do Tema do Projeto de Extensão 1. Aí é muito característico por ser o Professor Formador 1, né, com essa questão. Eu tive essa experiência com a instituição onde isso também foi muito presente. Tanto essa característica das aulas que aconteciam, nos formatos das carteiras. É isso que eu vi mais: os adolescentes os quais a gente está dando.

E, primeiro eu participei como palestrante em um evento que eu fui falar do coletivo político do qual eu faço parte, ali pros alunos entenderem como eles podem autonomamente se organizar nas cidades que eles vivem, né? Nas comunidades em que eles vivem, criar coletivos, criar iniciativas e tal. Então essa é minha experiência na extensão do Projeto de Extensão 1, com essa prática docente mais humanizada né?

É, foi um, é, ideias socializadas e laterais, não só da gente para com eles, a gente mais como mediadores do que professores, no sentido mais mediadores das ideias deles. Aparece muita coisa legal, você percebe quando é aberto à buscar esses valores, tem muito a acrescentar, principalmente na característica ali, porque a gente trabalhava com a pedagogia intermitente. Intermitente não, a pedagogia da alternância, que eles passavam 15 dias na escola deles e 15 dias na comunidade deles. Aí o que é que acontece? A gente como morador aqui em Teresina, na capital, não conhece muitas das coisas que eles conhecem por lá.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

Olha, na escola eu vou ser bem sincero. Aqui em casa a gente não tem necessariamente uma cultura intelectual, né? Então eu fazia o básico assim. E às vezes nem o básico. Que eu fui um

adlescente um pouquinho rebelde. metido a transgressor desde bem cedo, então a rotina era bem ir pra escola, fazer o básico, mas nem sempre, fazer as atividades que eram propostas pra casa, o mínimo pra passar, e como eu te disse não deu certo algumas né? Aprovação na escola.

Aí na universidade foi meio árduo, pra mim estabelecer uma rotina de estudos. Só que como eu entrei bem empolgado, e um pouco atrasado também, corri pra consumir muita coisa. Aí o que era que eu fazia. Como eu trabalhava à noite, geralmente pela manhã eu tava lendo, fazendo o resumo dos textos, fichando, aí a tarde eu ia pra universidade, e assim, muito aplicado, procurando prestar bastante atenção no conteúdo e eu tenho uma facilidade muito grande pra absorção, né? Quando eu me concentro. Então isso ajudava muito. Aí a noite eu ia trabalhar, trabalhava com call center nessa época. E a por algumas vezes eu já já li assim artigos em intervalos do trabalho assim, pelo menos trechos né? Pra adiantar bastante. No geral era isso.

Aí com o tempo eu fui amadurecendo essa questão. De resenha, de resumo, de fichamento. Aí foi facilitando pra mim. Aí saí do trabalho, eu estava na metade do curso, mais ou menos, saí desse emprego. Aí comecei a passar o dia todo na universidade, usando a biblioteca. Mais adiante ali já no 7º período integrei o centro acadêmico, então eu ia pro centro acadêmico fazer meus trabalhos, estudar, mas sempre conciliando assim, trabalhos autônomos com a universidade e tentando administrar o meu tempo dessa forma, né? Ali aproveitando o máximo de tempo na universidade justamente porque o deslocamento eu moro distante, moro aqui na Zona 3 e a universidade na Zona 2, então o tempo que eu tinha entre aspas disponível pra tá conciliando aí. Os meus estudos.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

É um uma pergunta complicada, né? Do ponto de vista da da conjuntura político-social atual e também do que a gente sabe, né? Do sucateamento estrutural da profissão mas eu acho assim que todo pessimismo que às vezes carrega as falas e as atitudes de alguns colegas ou de alguns professores com os quais nos deparamos aí na rede de ensino, a partir do estágio, a partir da residência pedagógica, apesar de tudo isso, eu sou, eu sou bem esperançoso né? Não otimista no sentido de que eu ache que a docência vem a ser as mil maravilhas, ou seja né?

Assim continuo achando bonito, continuo achando fantástico, continua mais que necessária e acho importante a gente lutar cada vez mais pela valorização da licenciada, do licenciado, mas, assim pra mim hoje, é, a educação no ensino básico ainda tem muito que que melhorar né? Ainda tem muito o que avançar, tanto nesse sentido mesmo da relação professor aluno quanto das questões políticas, as questões econômicas, das questões culturais, das questões sociais é difícil avaliar assim de maneira sintética, mas as minhas impressões são essas. Eu não perdi a vontade de ser professor e também não perdia a vontade de, de fazer assim alguma coisa diferente nesse sentido. Tanto reivindicações mais estruturais, como eu disse, né? Melhorias econômicas, melhorias das condições trabalhistas, quanto no no sentido da, da relação com os demais funcionários da instituição escola com os alunos e a esperança, né de que esse ambiente mais democrático realmente venha a crescer, a ser mais presente. Apesar também mais uma vez do pessimismo quanto as coisas são reproduzidas na escola, né?

Então esse preparo assim pra pro mundo que é bastante hierárquico, esse espelho que é da vida aqui fora que também é bastante vertical, né? Que não permite assim que a gente converse

de igual pra igual. Se você tem um diploma de professor, você já não pode falar tête-à-tête com o aluno, precisa se colocar num pedestal no altar. Você tem mestrado e doutorado faz se agravar mais ainda. Então não sei se eu estou sendo muito utópico mas a percepção tem é essa. A minha experiência no no no estágio um foi excelente o que alimentou mais ainda essa minha esperança.

O professor apesar de não ter essa essa posição muito verticalizada assim de praticamente erguer um altar em sala pra ministrar a aula eh ele desenvolveu alguns jogos pedagógicos com o pessoal alguns eventos nos finais de semana que deu um número significativo de pessoas então assim esses pequenos assim que a gente percebe que pode interferir e que pode causar alguma mudança mesmo que pequena vai alimentando aí essa minha esperança quanto a essa vida docente quanto a essa realidade docentes realidade escolar essa realidade do ensino básico.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Ana, quanto aos professores do curso, acho sim que a gente tem um corpo docente excelente. Com as críticas que cabem, que são críticas mais tópicas, não é perfeito, né? Mas assim, no geral, não, não deixaram a desejar na minha formação. Pelo menos, é, achei que os professores sempre deram ênfase assim, pra importância das Ciências Sociais, sempre demonstraram bastante gosto, bastante apreço pelo trabalho que desenvolvem, né, enquanto docentes universitários. Até professores e professoras das disciplinas didáticas eram... Eram bem eficientes assim né?

Não sei se eu eu estou num lugar de avaliar dessa forma, mas eu via bastante eficiência, é, filosofia da educação, política educacional, etc. Então, eu posso afirmar sem dúvida que os nossos professores são excelentes professores.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

A minha relação com meu orientador, foi o Professor Formador 8, né? Foi ótima. Eu acho que surge num primeiro momento, com todos os limites entre discente e docente, uma relação de amizade, porque desde o início me identifiquei com as disciplinas mais voltadas pra antropologia, né? Ah, os próprios módulos de antropologia, o primeiro, o segundo e o terceiro, é, antropologia da cultura negra indígena, e outras disciplinas derivadas ou adjacentes da antropologia. Então, num primeiro momento foi relação de amizade mesmo e que se estendeu pela orientação e tal orientação, apesar de ter tido todo o trato de rigor que é necessário pra uma produção de um trabalho de conclusão de curso, foi uma orientação bastante humanizada e nos integramos bastante.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

É, a respeito das disciplinas ofertadas, né, que foram cursadas por nós eu destacaria como positivos esse percurso assim, bem gradativo, que foi feito de ciências sociais mais introdutórias né? Bastante introdutórias, inclusive. E muito interdisciplinares, né?

Trabalhando aí em concomitância, com a literatura brasileira, com a história brasileira, com a economia brasileira, com a política brasileira.

Então isso foi muito positivo porque foi gradual, e de certa forma horizontaliza mais a relação entre o conteúdo e os alunos né? Porque a gente sabe que as pessoas entram em estágios de aprendizagem diferentes, tem coisas que algumas pessoas já tiveram acesso e outras não. No meu caso mesmo eu precisei correr tempo pra ver alguma coisa de literatura brasileira, né? Ali pra entender melhor o pensamento social brasileiro, sobre economia brasileira, sobre política brasileira e no no frigir dos ovos, no final das contas, deu tudo certo.

Como negativo eu destacaria as disciplinas que envolviam mais a atenção metodológica, né? Como metodologia de ensino da sociologia, ou como os métodos de pesquisa mesmo, né? Tanto a título de métodos quantitativos, quanto de métodos qualitativos. Eu senti que faltou um certo tato, porque parecia muitas vezes que a tratativa era com pessoas que estavam totalmente habituadas à produção de artigos científicos, à produção de TCC. Nós não não tivemos disciplina específica pra iniciação científica né? Então todas essas outras disciplinas que diziam respeito à metodologias, né, dizem respeito a métodos de pesquisa, de que forma eles poderíamos traçar os nossos caminhos enquanto professores pesquisadores, é, em todas essas havia um déficit, né? Porque não teve essa questão mais introdutória a respeito de como operacionalizar as enchentes sociais e como operar enquanto um cientista social, professor, pesquisador.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

A respeito das dificuldades sempre tentei conversar o máximo que eu podia com os meus colegas, assim, absorver a bagagem que eles já tinham, né? As pessoas tinham maior expertise em determinadas disciplinas, em determinados conteúdos. É, eu buscava me aproximar e estabelecer esses diálogos mesmo. Justamente pra ir me inteirando. Na base da colaboração.

E também reservava um tempo do meu dia pra fazer leituras extra-ementa, né? Porque a ementas do curso exigem alguns textos, aí sempre procurei buscar assim textos além, tanto da área de ciências sociais, quanto, é, interdisciplinares ou até transdisciplinares mesmo assim, né? Coisas diversas tivessem correlação com os conteúdos que foram passados.

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

Sobre metodologia de ensino penso como algo bastante orgânico né? Falei anteriormente dessa quanto a um cuidado maior ao introduzir a gente nessas, nessas metodologias tanto de pesquisa quanto de ensino, mas também é um processo muito orgânico, né? Ao passo em que a própria convivência com, é, nossos professores, eu tive a oportunidade de participar do núcleo de estudos, é, em educação e ciências sociais da UESPI, tive a oportunidade de participar de projetos de extensão, os próprios estágios né, residência pedagógica, me possibilitaram desenvolver essas metodologias de ensino que, pra mim, seriam, é, esse tato no trato com os discentes né, com o alunado. Porque óbvio existem caminhos ali mais positivos, né? Como o fato de você não estar no ensino básico pra formar pequenos sociólogos mas, é, trabalhar junto com os alunos o pensamento crítico e como essas pessoas podem melhor se relacionar. Tem que interrelacionar., na vida em sociedade, em todos os núcleos que fazem parte.

Mas também é a metodologia, pra mim, é isso que se constrói no caminho que se trilha né. Por exemplo. Quando fui trabalhar com o no Projeto de Extensão 1, Tema do Projeto de Extensão 1, tive que me inteirar da linguagem daqueles alunos pra falar sobre questões envolvendo sociologia, antropologia, política. Tanto é que eles se queixavam de uma professora que falava sobre política. Aí ao passo em que eu ia me relacionando com eles tentei trazer os conceitos de política, não os conceitos necessariamente, mas assim, alguns conteúdos de política que estão dentro da realidade deles. Como o ato de se associar, né, pra direitos, ou se organizar pra trabalhar extra institucionalmente de maneira política, pro bem-estar comum e etcétera.

Então é isso, metodologia, pra mim, é esse caminho de mão dupla né? Um peso de duas medidas, ao mesmo tempo que existe, existem essas normas que encaminham a gente pra um perfil de professor de sociologia, também é algo muito orgânico, algo muito espontâneo, que vai sendo formado na medida em que a gente se relaciona com as instituições de ensino, com os alunos, com os demais colaboradores, né? Direção, coordenação, administração dessas instituições escola ou universitários.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

Quanto à minha ingressão no ensino básico, enquanto estagiário, foi algo também bastante abrupto. Quando vi a gente já ia pagar a disciplina de estágio I e já tinha escolhido, de maneira não muito seletiva, a escola na qual eu iria trabalhar, era mais porque era próxima a uma barbearia onde eu estava fazendo uns bicos na época, e eu ia cair nessa escola mais ou menos de paraquedas, né? Porque foi também um estágio em colaboração com mais dois colegas de turma. Então eu cheguei lá assim pouco, pouco por dentro de quais seriam os trabalhos a serem desenvolvidos por mim, o que eu estava de fato fazendo ali naquele estágio, né, que é um estágio, é, em observação.

E, mas foi um, uma experiência interessante, no sentido de que deu pra eu observar o perfil que lá estava e analisá-lo juntamente com os perfis que a gente estudava na parte mais teórica, né, da disciplina de estágio, e fazer uma autoanálise também, uma autocrítica de entender até que ponto eu sou né, eu não praticando mas me imaginando naquela situação, o professor ideal, professor adequado pra disciplina de sociologia na educação básica e até que ponto não for, e fazer essas observações no sentido de, posteriormente quando eu viesse a desenvolver realmente o trabalho prático de professor, né, eu estar mais apto e desenvolver da melhor forma possível, né? Me integrar da melhor forma com os alunos.

Então a experiência foi essa, no primeiro momento foi tudo meio opaco, tudo meio fosco assim pra mim, mas no desenrolar ali do estágio eu fui compreender algumas coisas, relacionar o que a gente estudava em sala de aula e, e me desenvolver, né? Pelo menos assim, de maneira mais subjetiva enquanto profissional da educação.

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

Então. Quanto ao planejamento e à execução das atividades de ensino na escola, tive uma participação bastante passiva. É, era seguido, né, o que o PPP pedia, o PPP da escola, ali dentro das atividades normativas já estabelecidas. O professor tinha até uma característica assim bastante mecânica de educador, assim, bem conteudista mesmo, aquela coisa bem

professoral, então não havia muita abertura assim, pra elaboração, esse planejamento da execução de atividades.

Houve uma abertura maior num, num momento de, de atividade extra-classe, né? Foi uma questão de uns jogos pedagógicos que foram desenvolvidos pelo professor de história, juntamente com o professor de matemática e o professor de sociologia, que também era professor de filosofia, é, numa atividade ao sábado, inclusive, na biblioteca da escola, e jogos mesmo, de games eletrônicos quanto jogos de tabuleiro, pra relacionarem ao que estava sendo visto em sala de aula, né? Então, aí pediram a opinião da gente, pediram, é, que poderíamos participar, como poderíamos organizar. Então, nesse sentido trabalhamos essa logística opinando, né, como melhor poderia ser desenvolvido isso. Foi até bom porque me despertou a memória de um, de um de um minicurso que fiz em jogos pedagógicos num congresso de ciências sociais em Parnaíba. Então, no geral, foi isso.

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

E quantas dificuldades no período do dos estágios supervisionados, houveram sim. Assim, pra mim, mais no sentido pessoal, porque eu estava em concomitância, é, nas aulas né, à tarde, e num pedaço da manhã, quando eu saía da escola, eu ia cortar alguns cabelos, sendo que à noite eu ainda voltava pra barbearia, então tava bem difícil de conciliar, assim, falando primeiramente no sentido pessoal.

Burocraticamente, como eu disse anteriormente, não havia muita abertura, pra gente colocar mais ativamente, mesmo sendo um estágio de observação, um estágio supervisionado, se colocar mais, mais, se colocar mais, né? Nesse lugar de, de, de docentes em formação que estavam ali nesse estágio supervisionado.

E quanto às metodologias de ensino já comentei um pouco. Então, o exemplo que a gente encontrou ali na escola, em que foi desenvolver o estágio, não foi dos melhores, apesar da professora ser muito competente, tem essa postura muito professoral. E os recursos didáticos eram bem limitados: era lousa, livro didático e, tirando essa atividade específica extracurricular, não haviam mais recursos, não havia uma diversidade maior de recursos didáticos, né? Nesse sentido aí serviu mais pro que não fazer do que pro que fazer de fato.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Então, com essa questão da formação inicial quase finalizada né? Meu caso pra mim faltou só o diploma mesmo, é, me sinto preparado pra exercer a docência, tanto porque não caí no curso de ciências sociais aleatoriamente, sempre fui bastante apaixonado pela, pela educação né, especificamente pela profissão de professor. Então durante toda a formação, apesar da gente ter tido uma grade bastante bacharelesca, colocava na minha cabeça assim como eu poderia compartilhar aquele conhecimento que estava sendo apreendido ali no no período do curso né?

Então me sinto preparado pelas razões que eu já falei, foi de excelência a formação, no sentido da excelência na ministração das aulas por parte dos nossos docentes, e apesar de todos os percalços que tem sido enfrentado nos estágios, na extensão da residência pedagógica, serviu pra amadurecer bastante. Como professor, como pessoa também. Mas especificamente aqui como professor e melhorar a minha capacidade de de relação interpessoal né? De estabelecer um contato maior e de saber me colocar melhor, dependendo do contexto, dependendo do espaço e tempo.

Então nesse sentido me sinto apto sim a Universidade Estadual do Piauí, seu corpo docente e seu corpo administrativo não deixaram a desejar nesse sentido. Porque como eu disse, apesar do curso ter tido uma grade bastante bacharelesca no período em que estudei, é, as disciplinas pedagógicas me serviram bastante Filosofia da educação, psicologia da educação, política educacional, etc. Então me sinto apto por essas razões.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista nº 07

Título do projeto: Processos de construção da autonomia entre os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Campus Poeta Torquato Neto).

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Pesquisadora participante: Ana Caroline Jardim Oliveira

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explicar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.

Tema: Construção da autonomia entre licenciandos de CS - UESPI

Objetivo: Como o curso proporciona ou não essa construção de autonomia para o futuro exercício profissional

Analisei 3 Eixos Temáticos: (1) trajetória discente; (2) o curso em si, disciplinas, professores, relações; e (3) estágios supervisionados ou residência pedagógica.

Pedir permissão para GRAVAR A CONVERSA EM ÁUDIO.

- Anotar local – de maneira genérica, de modo a manter o sigilo do/a entrevistado/a – e data da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

- 1.1. Pseudônimo: Lina
- 1.2. Idade: 23
- 1.3. Gênero:
- 1.3. Cor/raça/etnia: Preta
- 1.4. Estado civil: Solteira
- 1.5. Naturalidade: Teresina
- 1.6. Residência atual: Timon
- 1.7. Qual sua profissão e/ou ocupação? Profissional da Cultura

2. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DISCENTE

2.1. Conte um pouco de sua trajetória escolar - (i) se havia uma gestão democrática; (ii) quais práticas docentes lhe encantavam; (iii) sua relação com professores; (iv) se os alunos participavam na produção do conteúdo ou se expressavam apenas nos corredores/no pátio; (v) se recebeu algum estagiário e como foi tal experiência).

Bom, minha trajetória escolar, né? É... Infelizmente a maioria das escolas que eu frequentei foram as escolas particulares, né? E isso trouxe uma consequência muito grande porque as pessoas que estavam lá não eram do meu contexto social, né? E aí tinha hm... Essa questão dessa questão da democracia. Eu fui entender depois né, que isso me afetou no meu momento escolar. Justamente por conta desse fator, desses fatores, né.

Em relação aos professores eh só no ensino médio que eu consigo visualizar, porque eu acho que quando o decorrer da tua vida escolar várias coisas vão te fazer criar traumas que vai te fazendo te esquecer de várias coisas, né? Então tipo, em relação aos professores, eu lembro só de uma professora do ensino médio que ela fez muita diferença na minha vida, que foi a Professora Escolar 1, que foi por ela, que eu conheci a Sociologia e tudo, né? Aí eu tive uma aproximação de um outro viés assim, sabe? Através dessa disciplina, em específico, né. Então basicamente foi só no ensino médio que eu consegui visualizar alguma coisa boa assim da minha escola, sabe, das escolas em geral, o resto foi trauma, foi só trauma.

Bom, se os alunos participavam na produção do conteúdo. Sim. Nessas escolas particulares geralmente a galera faz muita atividade, né? Tipo feira de ciências, né? Ou então alguma coisa pro cinema, com literatura, poesia, sempre rolava assim essa interação, né? Mas eu tenho total noção de que isso realmente é uma coisa de escolas particulares, porque eles investem mesmo nisso, né? Pra chamar atenção de uma concorrência, etc.

É... E não, não tive experiência com estagiários.

2.2. Como foi a sua trajetória no curso? Quais semelhanças ou diferenças existem entre esse período formativo e sua vida escolar?

Bom, a trajetória no curso foi diferente porque eu já senti um contexto social mais próximo a mim, né? A universidade, ela engloba, de algum, em algum sentido, então você se sente presente de alguma forma.

E aí eu vi, é, uma diferença nesse período formativo também porque eu estava estudando uma coisa que eu gostava, né? É, a, a... Os temas eram bem interessantes, embora eu sentia alguma dificuldadezinha nas leituras e tal. Então de qualquer forma eu me sentia atraída pelo conteúdo e isso facilitou de certa forma a minha vida acadêmica né? E aí, é, teve esse contexto que foi muito bom.

2.3. Você já participou ou participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, como se deu/ ocorre?

É... Eu participo de alguma atividade extracurricular, né? Que é a residência, a residência pedagógica; eu não sei se conto com bastante curricular, mas se for, sim, eu participo da extracurricular. E é bom. Agora no período pandêmico teve um, teve uma problemática muito grande, né? Mas é isso, né? A gente tá lidando o tempo todo com algumas adversidades mesmo, e aí a pandemia foi só mais uma, que abalou bastante as minhas estruturas, é, como estudante. Mas enfim eu aceitei isso de alguma forma.

2.4. Como você organizava sua rotina de estudos na escola? E na licenciatura?

Na escola tinha uma pressão maior, eu relaciono muito a escola com ensino médio, né? Porque realmente onde eu consigo visualizar melhor. Mas, é, na escola eu era obrigada a estudar de alguma forma por pressão ao ENEM né? E isso desencadeou vários problemas também, psicológicos, enfim mas, é, tinha aquela pressão de cumprir a tabela da escola, até porque eram muitas disciplinas, então você não poderia ficar em muitas disciplinas porque senão era mais recuperação e mais dinheiro pra pagar, tipo isso, né? E aí era obrigado a estudar, era forçado então era muito corrido era muito sufocante, né?

Já na, na outra [na licenciatura] não, eu já me sentia mais livre pra usufruir um pouco da universidade, né? Não em alguns períodos que apertava mais, mas era mais fácil lidar. Acho que principalmente pela afinidade com o conteúdo, né? Pela vontade de estudar mesmo aquilo que que está passando; em algumas disciplinas é mais complicado, a universidade tira um pouco o foco também nos sentidos. Mas, é, presencialmente, por exemplo, eu não tive problemas. Agora né pandemicamente eu tive. Quando no momento pandêmico eu tive muito problemas na universidade. E é isso né.

2.5. Comente sobre suas expectativas profissionais na educação básica e de quais formas elas foram (ou não) atendidas na licenciatura em Ciências Sociais.

Eu não sei se eu quero atender como licencianda de Ciências Sociais. É... Eu talvez me envolva mais, é, antropologicamente com a vertente da música, pra mim mesmo né? Mas se eu fosse, é, trabalhar as Ciências Sociais né? Como licenciada seria nas escolas públicas, né?

E as minhas expectativas seria que eu ia lidar com uma realidade muito muito árdua, muito difícil, porque infelizmente a gente acha que está preparado pra tudo, mas contexto são contextos né? Vivências são vivências, e isso querendo ou não interfere na vida do de como você vai, é, atuar como profissional né? Como professor na sala de aula. A partir das histórias das pessoas que estão lá que você está ministrando aquela aula pra quem você está ministrando aquela aula. Isso conta muito.

3. PRÁTICAS DOCENTES, CURRÍCULO DO CURSO E PROFISSIONALIDADE DOS LICENCIANDOS

3.1. Você considera que existem bons professores no curso? Por quê?

Sim no curso de Ciências Sociais com certeza. Muitos professores incríveis. Infelizmente eu acho que falta uma valorização muito grande né, para com o nosso curso, porque eu achava que ele poderia ser muito mais, é, concreto, mais denso e mais gostoso e proveitoso de ser por ser de Ciências Sociais, né? Mas, é, os professores são excelentes.

3.2. Como você descreveria a sua relação com seu/sua orientador(a)?

Eu gostei da maioria dos meus professores. É, superaram né? Minhas expectativas. A minha relação com o meu orientador, eu escolhi ele mais por uma questão de organização. Né? Não foi a questão mesmo de intimidade, de tema, etc. Foi mais por questão de organização. Eu sabia que aquela pessoa era organizada e queria ele como meu orientador, porque só pra minha na minha cabeça só serve assim, né. Eu sou muito distraída assim.

Mas foi muito boa a relação com ele porque não teve muito papo não. Foi, foi só o suficiente que eu precisava saber, né. É, eu ia perguntava, ele respondia e era isso. E eu senti e eu gostei assim. Que ele foi me dando logo os papo que eu precisava. E eu fui me ajeitando porque não tinha o que fazer.

3.3. Diante das disciplinas ofertadas e cursadas, quais aspectos você destacaria como positivos/negativos à sua formação inicial? Houve dificuldades?

Cara aspectos negativos assim, ausência muito grande de ir a campo, né? Porque, é, nós que somos das Ciências Sociais, eu não sei, é, se... Não só, não só antropológicas, não são antropólogos, mas acho que a gente tem uma necessidade de estar no campo né? Vivenciando algumas experiências e como cientista social, o que mais precisa tá à nossa vista, aos nossos olhos é o que acontece né? Socialmente, o que acontece. Então a gente precisa estar em campo pra entender esses fatores, entendeu? E eu senti uma ausência muito grande nesse sentido né? Acho que o que faltou no meu curso foi isso: uma experiência mais externa à universidade, né? Eu senti muito muito dessa ausência.

É, deixa eu ver outra questão. Positivos, né? Pontos positivos. Pontos positivos é que os professores eles tinham embasamentos muito bons, né? No, no conteúdo. É, que conseguia localizar, eu conseguia localizar bastante a fala deles, eu conseguia entender, né, as metodologias eram boas e tal. E o que faltava também nessa questão do conteúdo, de negativo era a questão da, de outras etnicidades no conteúdo, né, de outras outras, é, outras referências, assim. Que não sejam tão, é, europeias, França, aquela coisa, né? Mais eurocêntrica assim, da universidade.

3.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

3.5. O que você entende por metodologia de ensino? Qual o lugar dela no processo de ensino-aprendizagem?

Eu acho que a metodologia de ensino é justamente como você vai chegar até o aluno pra fazer o que, que ele aprenda, né? E eu acho que o lugar dela nesse processo é justamente, é... Se tornar inerente à vida do aluno, né? Aquela informação que você vai passar.

Então acho que através de conteúdos realmente que explorem né? Essa, esse campo, essa vivência, essa realidade desse aluno né? Articular o conteúdo com a sua vivência pra que ele tenha gosto de aprender né? Pra que ele consiga aprender, porque a partir desse processo é que ele vai conseguir se desenvolver, né? Se a absorção for completa. Então acho que é pra isso que a metodologia de ensino ela serve.

4. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (EM OBSERVAÇÃO E EM DOCÊNCIA)

4.1. Comente sobre como ocorreu a sua entrada no universo escolar enquanto estagiário.

Bom, no primeiro momento do meu estágio eu fui só acompanhar a aula de Sociologia e a assistência de psicologia da escola né? Então ela não não foi muita coisa assim pra mim né? É... Teve algumas execuções, é, de atividades, mas a gente só ficava mesmo monitorando na primeira parte né? Agora foi que no último, no último estágio né? Nesse estágio que é meio obrigatório, que você dá aula também, na pandemia foi difícil porque a gente não tinha muito contato com os alunos e tal, e aí isso bloqueava um pouco né?

4.2. Como se deu o planejamento e a execução de atividades de ensino na escola?

(Pergunta não respondida pelo licenciando.)

4.3. Você encontrou dificuldades no período dos estágios supervisionados? Se sim, quais?

Então. As dificuldades no meu estágio foi justamente essa, o contato mais próximo com os alunos, tanto no primeiro quanto no segundo. O segundo por conta da pandemia, né? Que a gente não conseguiu ir à aula mesmo. Infelizmente.

4.4. (Para os licenciandos que sentiram dificuldades): você utilizou alguma estratégia para superar tais dificuldades? Se sim, quais?

Por conta disso, a gente não teve muita chance de ter conflito, sequer conflitos com os estudantes em relação a conteúdos, nem nada, entendeu? E aí essa quatro ponto quatro não, não consigo responder ela né?

4.5. Com sua formação inicial quase finalizada, por quais motivos você se sente preparado ou não para exercer a docência?

Bom, eu me sinto preparada, né? Até porque esse sistema eu acho que ele peca muito com o nosso currículo de Sociologia, então meio que a gente se sente limitado até demais, né? A gente se sente pronto até demais, e o sistema é que não tá pronto pra receber nós, né? É, como cientista social né? E aí é eu tenho esse impasse, né? Como estudante.

AP06 - Subtemas identificados nas entrevistas, organizados cronologicamente conforme sua exposição e análise na seção “5.2 Resultados encontrados”

Subseção	Ordem	Subtema identificado na entrevista
5.2.1 Trajetória escolar e acadêmica dos licenciandos	1	Já tinha uma boa relação com a Sociologia na educação básica
	2	Se apaixonou pela Sociologia após entrar no curso
	3	Sempre quis cursar Ciências Sociais mas entrou no curso com poucos conhecimentos sobre o mesmo
	4	O curso de Ciências Sociais da UESPI - TN proporcionou o contato entre indivíduos com diferentes perspectivas e criação de redes de apoio entre licenciandos
	5	Tiveram problemas pessoais durante o curso
	6	Oferta e participação em atividades extracurriculares
	7	Organiza seus estudos a partir da quantidade de horas disponíveis
	8	Organiza seus estudos a partir da metodologia que melhor funciona para si
5.2.2 Práticas docentes atrativas e rejeitadas	9	Falta de interdisciplinaridade entre outras áreas do conhecimento e as Ciências Sociais
	10	Escassa contextualização dos conteúdos na realidade dos alunos
	11	Presença/ausência de interdisciplinaridade e nivelamento de saberes discentes no curso de CS da UESPI - TN

	12	Professor bom é quem se atenta às dificuldades dos licenciandos
	13	Professor bom é quem tem responsabilidade sobre as demandas exercidas
	14	Professor bom é quem domina o conteúdo/as temáticas das disciplinas
	15	Teve dificuldades com o arcabouço teórico do curso de Ciências Sociais
	16	Os professores do curso de Ciências Sociais da UESPI - TN instigam o pensamento crítico dos licenciandos
	17	Quer ser um professor que instiga o conhecimento crítico
	18	Curso focado em pesquisa e não em ensino, ainda que seja uma licenciatura
	19	Dificuldades com o TCC. Mesmo voltado à pesquisa, o caráter metodológico da pesquisa científica não foi bem trabalhado
	20	Mesmo disciplinas voltadas ao ensino não foram bem aproveitadas
	21	Professores do curso impõem seus posicionamentos políticos aos licenciandos
	22	Gostou de determinada disciplina, mas reprova a metodologia utilizada
	23	Professor fala, aluno obedece, é invisibilizado
	24	Licenciandos não podem reclamar do curso por receio de sofrerem represálias

<p>5.2.3 Estágios em observação e em docência: desafios e possibilidades</p> <p><u>Parte I</u></p> <p>5.2.3.1 Experiências vivenciadas (no geral)</p>	25	Sobrecarga de trabalho dos professores nas escolas em que estagiaram
	26	Sobrecarga de trabalho para os estagiários em Sociologia.
	27	Desvalorização da disciplina Sociologia devido a ser bimestral e não reprovativa
	28	Professor da escola em que estagiou ministra a disciplina Sociologia, mas possui formação inicial em outro curso
	29	Desvalorização da professora de Sociologia na escola
	30	Deseja exercer a docência em Sociologia
	31	Não deseja exercer a docência (seja em Sociologia, seja em outras áreas do conhecimento)
<p>5.2.3 Estágios em observação e em docência: desafios e possibilidades</p> <p><u>Parte II</u></p> <p>5.2.3.2 Dificuldades decorrentes do ensino remoto</p>	32	A pandemia como um todo ocasionou problemas
	33	Burocracias enfrentadas (ou não) durante a entrada no universo escolar
	34	Distância aluno-estagiário durante a pandemia
	35	Empobrecimento do conteúdo devido à pandemia
	36	Não participou da produção de conteúdo programático

(pandemia)	37	Dificuldades ou possibilidades para exercitar metodologias de ensino dialogadas e que incentivam o protagonismo discente devido aos alunos da escola estarem acostumados com um ensino de caráter expositivo
	38	Professor da escola não auxiliou no planejamento de atividades
	39	Professor das disciplinas de Estágio Supervisionados I e II não auxiliou no planejamento de atividades

AP07 - Modelo das anotações de campo, realizadas durante a observação participante online.

Diante da necessidade de digitação das anotações de campo, a princípio realizadas de forma manuscrita e, devido ao tempo para finalização da pesquisa, demonstrei o estrato de um dia de observação participante online na sala virtual.

Observação: todas as participações orais (via áudio) e por vídeo (com a *webcam* ligada) não são especificadas, assumindo-se que todas as que não tiverem tal categorização ocorreram dessa forma. Optamos por identificar somente as participações por escrito (via *chat* do *Meet*) como “(chat)” para melhor organização.

Aula 1 - Disciplina 1 - Professor Formador 1 - Terça-feira - 29.06.2021

Conteúdo: masculinidades, pedofilia e infantilização da sociedade.

Desenvolvimento:

- Exposição e explicação de 2 textos (1 por aluno)
- Discentes responsáveis: Bigbig e Velho Jack
- O professor aguardou Bigbig encerrar sua explicação/raciocínio para, então, intervir com cuidado;
- O professor utilizou-se do argumento discente para questionar como parte do conteúdo se relaciona com outra parte;
- Além disso, questionou que tais argumentos discentes tendem para o âmbito psicológico, não enfatizando as questões sociais no fenômeno analisado;
- Após o comentário do professor, os licenciandos apontaram exemplos de como a pedofilia agrega questões sociais, não somente psicológicas;
- Explicaram melhor devido ao direcionamento dado pelo professor.
- Bigbig: o que explicou está muito atrelado somente ao conteúdo dos textos analisados; estes, de caráter psicológico;
- Velho Jack: trouxe reflexões sobre o cotidiano, comentando como o tema se relaciona a determinadas situações que desencadeiam tais atos (considerados, pelos licenciandos, como transtorno psicológico - sem cura, mas com tratamento necessário e constante);
- O professor direciona para o conteúdo da aula, mas alguns licenciandos iniciam julgamentos de caráter moral;
- Licencianda Não Entrevistada 1 (chat): “é um desvio de caráter”;
- Licencianda Não Entrevistada 2 (chat): não considera como doença, mas crime;
- Antes disso, somente o professor havia citado a pedofilia como crime;
- A partir disso, Velho Jack explicou que a pedofilia em si é uma doença, e o ato praticado é um crime;
- Bigbig ampliou a reflexão ao expandir o conceito do referido crime e outros atos para além do ato sexual;

- Joaquim trouxe referências literárias (capital cultural) e de outras pesquisas (capital científico) sobre o tema, demonstrando autonomia na busca por novas fontes de conhecimento, para além das recomendadas pelo professor;
- Licenciando Não Entrevistado 3 (chat): comentou a questão do protagonismo juvenil, a qual o professor não localizou como pertencente ao tema da aula;
- Além disso, o mesmo discente trouxe um artigo não relacionado ao tema abordado, demonstrando uma ligeira confusão em se direcionar no conteúdo da aula;
- Licenciando Não Entrevistado 4: iniciou sua exposição afirmando que a discussão pouco tende para o âmbito sociológico, preocupação compartilhada com o professor;
- Também trouxe argumentos de caráter social, mas sem associá-los às leituras da aula.
- Ainda assim, até o momento, foi a única fala em sentido sociológico e humanizado (frisa que “a culpa não é da vítima”);
- Licencianda Não Entrevistada 2 (chat): “se é dito como doença, já não tem uma diminuição da pena?”;
- Licenciando Não Entrevistado 3 (chat): comentou de uma situação que evidencia a facilidade com que as pessoas têm acesso a esses materiais de caráter pedófilo, conectando o conteúdo da aula às situações cotidianas por ele conhecidas;
- Joaquim trouxe exemplos de decisões judiciais para questionar como tais decisões são tomadas e suas consequências para as vítimas (a discussão entra no âmbito legal);
- Licenciando Não Entrevistado 4 e Joaquim (chat): compartilham notícias para reforçarem seus argumentos;
- Até que ponto trazer a discussão para os âmbitos psicológico e jurídico agrega à discussão?
- Quando esses focos tiram a ênfase nos aspectos sociais do fenômeno?
- O professor novamente trouxe a discussão para o âmbito sociológico, citando exemplos de como o tema perpassa por questões sociais, além de afetar e ser afetada por estas;
- Joaquim (chat): indicou um filme (recurso pedagógico), relacionando ao tema, com uma breve síntese do por quê seus colegas de turma compreenderiam melhor o tema através desse recuso.

Encaminhamentos:

- Texto do Renato Ortiz para a próxima aula.

Observações da pesquisadora:

- Aula centrada nos licenciandos e em sua interpretação e argumentação sobre as leituras da disciplina;
- O Professor Formador 1 atua como mediador do conhecimento, intervindo em 5 situações:
 - A) Dúvidas discentes;
 - B) Aproximar o raciocínio discente ao tema da aula;
 - C) Pontuar o caráter sociológico do fenômeno analisado;
 - D) Preencher lacunas de caráter interdisciplinar quando os discentes fazem tal correlação a partir unicamente do senso comum;
 - E) Garantir o caráter científico do debate, considerando as experiências e discursos discentes.

- Os licenciandos aparentam não terem lido os textos da aula (somente os 2 responsáveis pela exposição utilizaram os textos em suas explicações);
- O Professor Formador 1 não utilizou slides e sua condução do debate é o suficiente para incitar a participação discente;
- Metade dos licenciandos se sente à vontade para participar oralmente, com a *webcam* ligada.