

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L698 Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-758-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.588212012>

1. Educação - Brasil. 2. Licenciaturas. 3. Políticas Públicas. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

No campo epistemológico da Pedagogia, a temática de formação docente inicial e continuada trata-se uma clássica agenda de estudos com ampla relevância no desenvolvimento das políticas públicas educacionais ao possibilitar distintas trajetórias educativas fundamentadas na construção de competências sedimentadas em conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora do ambiente escolar.

Estruturado em quatorze capítulos, o presente livro, “ Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores e Políticas Públicas”, trata-se de uma obra coletiva que somente foi possível pelo trabalho colaborativo engendrado por um conjunto de mais de 20 profissionais, oriundos de Instituições de Ensino Básico e Superior, públicas e privadas, de todas as cinco macrorregiões brasileiras.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo científico da Pedagogia, esta obra tem o objetivo de analisar a agenda teórica e empírica sobre a formação docente no Brasil com base no estado da arte e na experiência profissional dos pesquisadores e pesquisadoras, subsidiando assim conteúdos e debates para a construção da política educacional.

Por um lado, o recorte metodológico desta obra é caracterizado pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e pela adoção da abordagem qualitativa quanto aos meios, fundamentando-se pelo uso convergente do método dedutivo, partindo de marcos de abstração histórica-teórica-legal até se chegar à análise empírica de fatos e estudos de casos.








Por outro lado, o recorte teórico de estruturação das pesquisas deste livro é fundamentado por um conjunto diferenciado de debates em cada capítulo, demonstrando assim, como resultado global, a existência de um paradigma eclético de fundamentos teóricos e conceituais que reflete um pluralismo teórico.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira, por meio da oferta de um debate sobre a formação docente que é apresentado por meio de uma didática abordagem afeita aos interesses de um público leigo, não afeito a tecnicismos, e da comunidade epistêmica da área da Educação.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE Patricia Ribeiro Tempesta Bertochi  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120121	
CAPÍTULO 2	11
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DO PROCESSO FORMADOR Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120122	
CAPÍTULO 3	21
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOPARÁ – UFPA Maria do Carmo da Silva Dias  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120123	
CAPÍTULO 4	35
A PARCERIA ENTRE PÚBLICO-PRIVADA E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL Márcia Ângela Patrícia Rosângela de Fátima Cavalcante França  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120124	
CAPÍTULO 5	51
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA Luciana Cristina Porfório  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120125	
CAPÍTULO 6	63
NARRATIVAS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO: DE QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FALAMOS? Silvana de Alencar Silva Claudio Afonso Peres  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120126	
CAPÍTULO 7	75
PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA Fabiana de Jesus Silva Martins Rosemara Perpetua Lopes  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120127	


CAPÍTULO 8..... 84

A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Eleno Marques de Araújo

Thais Alves de Souza Aires Vilela

Vania Maria de Oliveira Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120128>

CAPÍTULO 9..... 95

A ESCOLA QUE ALMEJAMOS: ABORDAGEM HUMANISTA E OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO LADO A LADO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Maristela Pinto

Debora Zoletti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120129>

CAPÍTULO 10..... 112

PAIP: GESTÃO PEDAGÓGICA, CENTRADA NA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS


Ana Lúcia Gomes da Silva

José Carlos de Oliveira Silva

Mônica Moreira Oliveira Torres

Olímpia Ramos Viana Gordiano

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201210>

CAPÍTULO 11..... 125

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO TEXTO TEATRAL EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO


Maiete Sousa Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201211>

CAPÍTULO 12..... 139

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “RENATO FRATESCHI” DE UBERABA E SITUAÇÃO ATUAL DIANTE DA PANDEMIA DO COVID/19

Olivia Cristiane Rosa de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201212>


CAPÍTULO 13..... 148

A TEMÁTICA DA ELETROQUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

Aléxia Batista Fortunato

Bruna Manzani Leite de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201213>

CAPÍTULO 14.....	156
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO ENSINO: O CONTRASTE ENTRE A MATEMÁTICA CONTEMPLADA NA BNCC E NO CREP PARANÁ	
Helenara Regina Sampaio Figueiredo	
Graziella Amorin Natali Machado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201214	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	166
ÍNDICE REMISSIVO.....	167

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Data de aceite: 01/11/2021

Maria do Carmo da Silva Dias

UFPA

RESUMO: O presente trabalho aborda a formação docente no campo de estágio, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, disciplina sociologia. Demonstra as percepções de professores, estagiários e alunos sobre o estágio na educação básica a partir da realidade da sala de aula. Compreendem o estágio como fundamental para a formação docente e reconhecem que a formação possui dimensões técnica e política e que isso fica explícito na sala de aula. Aponta a necessidade da construção de metodologias próprias para esse nível de ensino e demonstra as diversas atividades do campo de estágio.

PALAVRAS CHAVES: estágio; formação docente; educação básica.

INTRODUÇÃO

É sempre um dilema, para muitos pesquisadores, escolher por onde começar quando se trata de falar dos resultados de pesquisa. Como início, a obra de Ítalo Calvino, “As Cidades Invisíveis”, serve de inspiração. Nela, o autor trata das histórias que o grande navegador Marco Polo contava a Kublai Khan, imperador dos tártaros, “pois somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Khan conseguia discernir através das muralhas e das torres

destinadas a desmoronar, o miligrama de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins” (Calvino, 2003). Aí se concentra o arquétipo dessa obra com as questões tratadas neste artigo, a saber, os significados do estágio na formação de professores de sociologia na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, ou seja, o significado do estágio, na percepção dos atores envolvidos.

Historicamente, para Nóvoa (S/D, p. 3), do ponto de vista do estágio, a formação do professor deve contemplar a reprodução do saber e do poder socialmente legítimo, tendo em vista que a formação se dá na “perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. É por meio da formação que se “produz a profissão docente. Mas, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, S/D, p. 4).

Segundo Pimenta (2001), a formação do professor ocorre por muitos processos, sendo que o estágio ou a prática de ensino, independente da denominação que se atribua, sempre fez parte na formação docente.

Ela mostra que a formação docente possui marcações históricas bem definidas. De 1930 a 1940, o ensino normal consistia na formação de professores para o ensino primário e a prática de ensino era a repetição e imitação

de experiências bem sucedidas dentro do espaço escolar. Sendo o magistério, uma ocupação predominantemente feminina, contextualizado como uma extensão do papel de mãe e esposa. Nos anos 1960, cresceu a necessidade da mulher contribuir com a renda familiar, essa demanda limitou a escola normal enquanto espaço de formação de professores, pois o magistério já não era o objetivo da formação. As escolas “modelos”, “padrão” de “aplicação” e *tidas como referências para o ensino primário, foram aquelas frequentadas pelos filhos* das elites, cujo resultado foi o fracasso do ensino/aprendizado das crianças que não possuíam os requisitos demandado pelo “modelo” de ensino das elites. O que restou disso foi o fracasso da maioria dos alunos das camadas mais pobres que, ainda, foram culpadas pelo insucesso.

Ainda de acordo com Pimenta (2001), o fracasso escolar desses alunos, o baixo salário do magistério e a perda do status social e econômico dos professores fizeram com que pessoas sem habilitação passassem a ocupar a profissão docente.

Esta autora evidencia que a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 criou a profissionalização no ensino médio, sendo o magistério incluído nessa orientação. A prática se constituiu em “instrumentalização” realizada por disciplinas de didática e metodologia tanto nas universidades como nas escolas. Consistia em aprender novas técnicas para dar aula, o importante era o planejamento, o controle, as ações programadas, “uma Didática instrumental” (CANDAUI, 1984 apud PIMENTA, 2001), pois os recursos técnicos, ainda que importantes, não podem prescindir da análise do real. O resultado foi que os cursos de formação e o ensino primário se distanciaram.

A década de 1980 foi marcada pela insatisfação dos professores, pela abertura política após 20 anos de ditadura, pela constituinte (Constituição Federal de 1988), pela eclosão dos movimentos sociais, o que se converteu em terreno propício para a revisão dos cursos de formação, no tocante à *técnica e à relação teoria e à prática*. Constatando que o fazer pedagógico, o “que ensinar” e o “como ensinar” devem ser relacionados com “para quem” e em “quais circunstâncias”, expressão da unidade entre conteúdo técnico e instrumentos do currículo (PIMENTA, 2001).

Assim, de acordo com a autora, o discente deve dispor de capacidades técnicas e dialogar com a realidade para que o aprendizado se realize, para isso é necessário planejamento, objetivos bem definidos, definição dos conhecimentos a serem disponibilizados como parte de uma realidade histórico-social. Isso, porque a educação é prática social e deve permitir que os seres humanos usufruam dos bens que a sociedade produz (PIMENTA, 2001).

Nóvoa (S/D) demonstra que nos anos 90 as demandas à formação do professor dizem respeito à formação continuada, na qual se aglutinam os êxitos da Reforma do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente, não só no aspecto da reciclagem daqueles educadores, mas também, para o exercício de novas funções, tais como gestores escolares, orientadores, etc.

Essas orientações de várias maneiras também estão presentes nas licenciaturas explicitamente ou de forma latente, tendo em vista que no campo de estágio se coadunam questões muitas vezes expressas pela desvalorização da profissão, inclusive na forma como o professor percebe a si mesmo, dada à desvalorização das experiências acumuladas ao longo da vida profissional, em que não lhe sobra tempo para a reflexão crítica da sua práxis, para compreensão/ação sobre as vinculações políticas nas quais está inserido, que se traduza numa cultura profissional entre os professores e organizacional nas escolas (NÓVOA, S/D).

No contexto dessas transformações sociais, a LDB n°. 9394/96 (BRASIL, 1996) reconhece que à educação cabe “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, art. 27, 1996), e que a finalidade do ensino médio é “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e assegura a “necessidade do exercício da cidadania” (BRASIL, art. 35, 1996).

Assim, a proposição deste artigo é abordar a formação de professores, sobre a perspectiva do campo de estágio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), para alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, por meio das percepções de estagiários, alunos e professores, quer dizer, chamar atenção a sala de aula, para o fazer pedagógico e para a percepção de estagiários, professores da disciplina e alunos da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre o estágio.

Os dados apresentados decorrem da pesquisa realizada sobre o ensino de sociologia na educação básica nos últimos quatro anos e das vivências como professora dessa disciplina na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

O artigo está estruturado da seguinte forma: Primeiro, apresenta-se a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, em seguida, procura-se demonstrar a realidade do campo de estágio destacando o ensino da disciplina sociologia e percepção das partes envolvidas. Assim, espera-se contribuir com o debate em torno da formação de professores, a partir da percepção do campo de estágio, da EAUFPA.

1 | ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) foi fundada em março de 1993, pelo então reitor, José Rodrigues da Silveira Neto, com base no dispositivo pelo qual, as empresas com mais de 100 funcionários deveriam oferecer escolaridade aos filhos dos funcionários que delas faziam parte.

Na trajetória de mais de cinquenta anos, a escola, antes denominada Núcleo Integrado Pedagógico (NPI), passou por muitas modificações, sendo que hoje possui os seguintes objetivos: a) desenvolver atividades de pesquisa para o aprimoramento do

trabalho docente e da educação básica; b) servir de campo de estágio às disciplinas de Didática e às licenciaturas; c) atender as demandas da comunidade por meio de atividades de extensão.

A escola atualmente está aberta para receber alunos das comunidades em geral. Possui 1.513 alunos, distribuídos em Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuindo em seu quadro de professores especialistas, mestres e doutores.

A EAUFPA recebe, em média, 1.000 estagiários ao ano, a maioria dos cursos de licenciaturas, mas também, alunos de medicina, odontologia, serviço social, informática, nutrição, fonoaudiologia e psicologia, oriundos na sua maioria da UFPA, além de acolher alunos de licenciatura de outras instituições de ensino superior.

A gestão é realizada por meio de uma diretoria eleita por voto direto e universal, composta por diretor, vice-diretor e coordenadores, podendo candidatar-se professores e servidores, para os referidos cargos.

A estrutura organizacional dá-se por meio de duas secretarias. A Secretaria Executiva, com a Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação e Serviço de Saúde Escolar e a Secretaria Acadêmica, da qual fazem parte: 1) Coordenação de Educação Inclusiva; 2) Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX); 3) Coordenação Pedagógica; 4) Coordenação de Estágio e 5) Coordenações de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Coordenação de Ensino Noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre essas coordenações, a COPEX coordena os projetos de pesquisa e extensão dos professores, dispõe carga horária para os professores realizarem tais atividades, contudo não dispõe de espaço físico nem de recursos para as pesquisas, que devem ser buscados por meio de editais, dentro e fora dos espaços da universidade. A Coordenação de Estágio é responsável pelas relações com os professores das disciplinas de Práticas de Ensino, no caso das Ciências Sociais, e de Estágios em geral.

Contudo, cabe instigar um debate crítico diante das ideias postas, para que sejam percebidas e superadas as possíveis dissintonias dessas proposições com a realidade da escola, visto que os objetivos da escola estarão comprometidos quando: 1) não se dispõe de infraestrutura física e material em seus espaços para realizar trabalho de pesquisa, planejamento, etc. Principalmente para as disciplinas de Humanas, como por exemplo, a Sociologia e a Filosofia; 2) quando a formação do professor é responsabilidade exclusiva dele mesmo, quer na formação continuada do professor que trabalha na escola, quer para o aluno estagiário; 3) quando o trabalho docente fica amarrado nos cânones burocráticos; 4) quando os processos democráticos de tomadas de decisões são atropelados por interesses – individuais e coletivos de grupos diversos – de várias ordens; 5) quando a relação entre os professores das disciplinas de prática de ensino, no caso das ciências sociais, e os professores do campo de estágio é quase inexistente; 6) quando professores e estagiários

não dispõem de tempo suficiente para planejarem e avaliarem suas práxis, de forma crítica e produtiva, submetidos, na grande maioria das vezes, a exigências burocráticas.

1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Plano Político Pedagógico (PPP/EAUFPA) define que a filosofia da escola consiste em “oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico” (PARÁ, 2012, p. 20), sendo a missão da EAUFPA, a partir do ano 2000, “ser Escola de referência da UFPA para o ensino, pesquisa e extensão, atuando como veículo de integração entre a Educação Básica e a Educação Superior, tendo em vista o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para o homem da Amazônia” estruturado em três eixos: I) formar criticamente os sujeitos; II) tornar-se referência no Estado para a Educação Básica; e III) identificar-se com a Amazônia (PARÁ, 2012).

A filosofia da escola tem caráter interacionista e prevalecem nas relações pedagógicas as “relações em salas de aulas bases, nas salas-ambiente e nos outros espaços de convivência”, tendo como relevância os projetos pedagógicos e os eixos temáticos, tendo como referência o discente, seus interesses e possibilidades (PARÁ, 2012, p. 21).

O processo educativo deve ocorrer em dimensão dialética, democrática de respeito à individualidade e à diversidade, sendo discentes, docentes e técnicos administrativos os sujeitos que produzem conhecimento a partir das relações entre si, no sentido da transformação social. Nesse sentido, as relações e práticas pedagógicas devem ser norteadas por princípios éticos, políticos e estéticos (PARÁ, 2012).

Enquanto laboratório pedagógico para as demais escolas da rede pública de ensino paraense, a escola propõe-se: a) a buscar a produção do conhecimento; b) comprometer-se em levar os discentes a atingirem patamares de excelência independente de condições socioeconômicas; c) a procura promover ações integradoras entre as áreas de saberes e disciplinas; d) a identificar o conhecimento como patrimônio coletivo, tendo em vista os seus significados humanos e sociais; e) a valorizar as experiências e inovações; e f) ao resgate do “papel do educador enquanto interlocutor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e sua prática social, considerando as condições concretas de vida dos discentes” (PARÁ, 2012, p. 21; 22).

Eis a distancia abismal. Por um lado, registra na atualidade, as fortes mudanças no sentido de ser professor, o mesmo já não é visto como alguém que produz conhecimento, mas como “um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino, surge então as ideias de “treinamento em serviço” e de “serviço de estágio” (EVANGELISTA, 2003, p. 56). Essa concepção encontra amparo sobretudo em professores que ingressaram mais recentemente no magistério, o que tem como consequência a exigência sobre a produtividade docente, deixando um lastro de insatisfação, adoecimento e, questionamentos sobre a formação docente.

Por outro lado, em que pese o Plano Político Pedagógico da EA, na concretude daquela Escola como laboratório pedagógico das licenciaturas, espaço de debate sobre o ensino educação básica em diversas acepções ainda é uma utopia e não se fará de fora para dentro, será preciso romper com o sentido de posse e democratizar todos os espaços da escola. Que sentido de pertencimento existe naquela escola? Que utopias movem professores e alunos? A escola campo de estágio, para a concepção e aplicação de novas teorias pedagógicas como registram os documentos especiais da UFPA, é, ao mesmo tempo, um desafio e um problema. O que se sobressai, é a precarização crescente do trabalho docente, a redução do quadro de pessoal. As atividades pedagógicas, na grande maioria, com exceção das aulas, são realizadas por bolsistas, que ali deveriam estar na condição de aprendizes.

A realidade da EAUFPA, e de falta de funcionários e técnicos o que é minimamente suprida por bolsistas. Faltam psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais para atender às dificuldades dos alunos. Bolsistas são aprendizes e, para que se aprendam, faz-se necessário alguém com experiência que os oriente, aponte caminhos e ajude-os a formular perguntas significativas. Bolsistas é hoje, na UFPA, sinônimo de mão-de-obra barata.

Os professores não possuem espaços para as suas pesquisas e a participação em eventos, muitas vezes, torna-se um incômodo, por falta de quem os substituam e por ser uma despesa extra aos mesmos.

Por sua vez, de acordo com o Regulamento do Ensino de Graduação, Resolução nº. 3.633/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP), que rege os cursos de graduação da universidade, os objetivos do estágio supervisionado – cabendo também neste item, os estágios docentes – são:

I – Possibilitar a ampliação dos conhecimentos teóricos aos discentes em situação real de trabalho;

II – Proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento técnico cultural e científico, por meio de atividades relacionadas com sua área de formação;

III – Desenvolver atividades e comportamento adequados ao relacionamento profissional.

O referido estágio é atividade curricular obrigatória nas licenciaturas e deve ser distribuído em uma carga horária de 400 horas. Porém, quais os significados desse estágio para os estagiários, professores e para os alunos da EA? Ao refletir o PPP da EA e os objetivos do estágio, cabe indagar como se dão as práticas de ensino dos alunos do curso de Ciências Sociais na EAUFPA?

2 | O CAMPO DE ESTÁGIO – COMO ELE SE APRESENTA

O campo de estágio docente é o lugar central na formação do professor, pois, para

além do conteúdo das disciplinas da grade curricular das licenciaturas, da carga horária legalmente destinada ao estágio, diz respeito também, às múltiplas relações que se desenvolvem no espaço escolar entre professores, entre professores e estagiários, alunos, técnicos, diretores, supervisores, orientadores pedagógicos. Desse modo, a formação do docente processa-se atravessada pelas formas de compreensão, críticas ou não do contexto no qual está inserida, ou seja, pelas formas como se tecem no cotidiano da escola com as questões do seu tempo, pelos processos democráticos ou autoritários presentes nas tomadas de decisão internas e nas metodologias utilizadas na relação ensino *versus* aprendizagem. Pois é lugar do estágio *strito sensu*, onde o graduando, aluno de licenciatura, terá acesso a um ambiente real de exercício da profissão docente. Como se pode perceber na visão dos entrevistados:

- **Professor de Prática de Ensino:** “Estagiário tem um papel fundamental na comunidade escolar, por ser um espaço de formação, oferece vasto campo de pesquisa”.

O estágio é importante, são vivências da realidade profissional (...).

- **Professor de Sociologia da EA:** “É importante porque o estágio é aquela atividade de transição entre a vida acadêmica e a vida profissional, e o aluno estagiário tem que vivenciar essa vida profissional como ela é, a janela que permite fazer esse olhar é o estágio”.

- O estágio é importante e toda comunidade escolar ganha com isso, os professores, pois entre esse e os estagiário se estabelece relações de troca, de aprendizado, para os alunos da educação básica que podem fazer outras interlocuções, vivenciar outros exemplos e aos estagiários, por ser nesses contatos que eles podem formular uma ideia do que é ser professor, experimentar, ser criativo (...).

- **Estagiário:** “o estágio tem o papel de agente desmistificador, Se havia alguma lacuna nas disciplinas ofertadas, estas foram preenchidas com o estágio, com a prática”. “Significou tudo na minha profissão, me fez acreditar que é possível passar uma educação de qualidade quando se ama o que faz. Mesmo que o sistema não nos ofereça estrutura para isso”.

- o estágio é importante, a gente até se empolga dando aula. É bom vê que a gente pode contribuir para mudar a forma como o outro vê o mundo e me surpreende como alguns alunos parecem tão indiferentes.

- **Alunos da educação básica:** “O estagiário ajuda, contribui no aprendizado da gente”; “auxilia o professor ministra as aulas”.

- Eles ajudam a gente. No início é muito estagiário, mas a gente acaba gostando, só que eles são embora e não diz nada, quando a gente já se acostumou. Tens uns que são muito bacanas.

É possível apreender dessas respostas e da própria convivência na sala de aula, que o estágio representa uma etapa muito importante da formação docente, que a presença dos estagiários oferece à escola uma motivação maior, que os estagiários contribuem muito com a formação dos alunos. Contudo, também se pode apreender que as partes envolvidas

no estágio precisam dialogar mais, planejar, avaliar e executar juntas. Pois, sendo a EA um espaço que se destina a formação docente enquanto campo de estágio, a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre essas práxis impera como uma necessidade fundamental.

Percebe-se que há vontade das partes envolvidas de que o estágio seja algo mais dinâmico e que sejam registradas as metodologias desenvolvidas, as formas de superar ou não as dificuldades, mas na grande maioria das vezes, parece que os esforços não se coadunam e com isso, trabalhos maravilhosos são reduzidos a experiências tímidas, sem apoio e sem continuidade, que se perdem prematuramente.

Sendo assim, como é o ensino de sociologia e as interlocuções na sala de aula, de ensino de sociologia?

2.1 Ensino de sociologia

Contextualizar o ensino na educação básica dessa escola é demarcar as especificidades existentes entre ensino diurno e noturno como realidades diversas, lembrando que as investigações que dão origem a esse trabalho foram realizadas no ensino noturno. É mostrar que os estagiários se deparam com uma realidade muito diferente da vivenciada com os alunos do diurno.

O ensino de sociologia na educação básica, ensino noturno, é marcado por alguns desafios: as procedências sociais, a base de formação trazida de outras escolas, notoriamente no caso dos alunos do noturno, e as diversas expectativas dos alunos.

Quais os desafios e as potencialidades presentes no ensino de sociologia a alunos do ensino noturno, da educação básica regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? E quais as “respostas”, ou estratégias de ensino/aprendizagem se apresentam ao campo de estágio?

A primeira questão diz respeito à sociologia enquanto disciplina da educação básica. Pois, enquanto ciência, a sociologia está ancorada a grandes correntes teóricas e em linhas de pesquisas capazes de contemplar os mais aguçados interesses e fomentar novos conhecimentos. No que diz respeito à educação, têm-se as correntes pedagógicas do século XX que lhe fazem frente. Mas, como transformar esses conhecimentos em linguagem didática para responder às necessidades do processo ensino-aprendizagem na educação básica?

O desafio é formar, desenvolver metodologias, capazes de tornar prazeroso e significativo o ensino da disciplina. Entende-se que em torno dessas questões deve se debruçar também, o trabalho de professores e estagiários. Trata-se pesquisar, registrar, desenvolver conhecimentos atravessados por outras formas de linguagens (das artes em geral, saberes, memórias) que se constituam em suportes metodológicos para a disciplina na educação básica e ainda, que ao buscar amparo teórico possibilitem a emergência de teorias e metodologias que contemplem a América Latina e as questões da Amazônia.

Como ensinar sociologia a alunos da educação básica da EAUFPA, com a seguinte diversidade: jovens adolescentes que querem ingressar no ensino superior, trabalhadores que voltaram à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e jovens maiores de 18 anos, alunos do ensino noturno com um histórico de reprovações e sem domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita concernente ao seu nível de estudo e que estão inseridos no mercado de trabalho em atividades precárias e informais, querendo “apenas” concluir o ensino médio. A apreensão dessa realidade remete a um trabalho interdisciplinar, com equipe de professores e a alunos estagiários com carga horária e espaço físico para trabalhar. Pois, não se trata de apenas de habilidade técnica, mas de recorrer as matrizes teóricas disponíveis e romper com elas ou não, no sentido de dar consistência aos recursos metodológicos a serem desenvolvidos.

Concepção que direciona o fazer pedagógico na EA, ensino noturno, é de que no ensino da sociologia, as questões devem ser debatidas, planejadas no sentido de despertar inquietação, não a banalização dos problemas sociais, levando-os a uma percepção que se pretende não conformista, não passiva e ética diante de sua realidade.

Talvez seja esse o ponto de encantamento que marca a experiência concreta das salas de aula, na percepção de professores e estagiários, os alunos do EJA sentem-se motivados pela disciplina, debatem, perguntam, afirmam “essa é a oportunidade que tenho de estudar”, possuem dificuldades cognitivas, mas são interessados, além de as turmas do EJA estarem mais jovens e a realidade do ensino ser bastante mutável.

Esses são fragmentos da realidade vivenciada pelos estagiários no ensino de sociologia. As relações que se desencadeiam é de grandes trocas, de problematização de algumas “verdades”, no sentido da desconstrução de estereótipos, de enfrentamento dos preconceitos, do reconhecimento de direitos e da valorização do outro, com suas histórias de vida, seus saberes e da percepção de algumas formas de poder. O que se constitui em desafios assumido pelos estagiários.

Cabe ao estagiário ministrar aula que é também, debater filmes, notícias de jornais, dados estatísticos fazer relatos de experiências, é ancorar os pressupostos teóricos na realidade dos alunos. Espera-se que isso contribua para que entendam que ser professor é estabelecer relações e superar desafios. E, principalmente, compreender o lugar que ocupam ou querem ocupar nas lutas do seu tempo, pois na tessitura da sala de aula há lugar para falsas neutralidades.

2.2 Ensino da sociologia e estágio na EA

O que se espera do ensino de sociologia na educação básica? Já em 1955, o professor Florestan Fernandes (1955), no artigo “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira” traçava aquilo que seria o escopo da sociologia na escola secundária:

[...] é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas que lhe suscitem atitudes mentais capazes de levá-

lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas da crise, crise profunda e estrutural [...]. (COSTA PINTO *apud* FERNANDES, 1955, p.93).

Fernandes (1955) demonstrava as expectativas em torno do ensino da sociologia, dentre a quais a de se esperar que se contribua para a não banalização das questões sociais, que desperte inquietude diante das injustiças, que chame atenção para o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais e para a valorização da ética nas relações sociais, etc., ou seja, contribuir para o exercício da cidadania.

Contudo, torna-se necessário compreender os sentidos atribuídos a formação humana e como isso reverbera no ensino e na formação do professor.

Para a concepção liberal, a humanização relacionada à formação dos sujeitos dá-se abstraída da sua existência. Isso, do ponto de vista da educação, tem efeito letal, uma vez que o trabalho da educação enquanto ideal deveria ser a humanização dos indivíduos que se efetiva mediante a humanização do próprio professor. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam a sua existência (MARTINS, 2007 Apud MARTINS, 2010).

Prossegue a autora, a formação de professores aliada à universalização da educação escolar, mesmo no que se refere aos objetivos da alfabetização, precisa levar em consideração que a universalização da educação no Brasil nasceu aliada ao ideal de “modernização” que “pressupunha instrução dos indivíduos para a produção de conhecimento como uma das condições requeridas à sua implementação” (p. 16).

O que se procura demonstrar a partir das afirmações de Martins (2010) é que, ao longo da história do Brasil, registra-se a vitória da lógica mercantil na educação, orquestrada pelos organismos internacionais, o que confere à educação uma lógica estridente instrumental frente à dinâmica do capital (MARTINS, 2010, p. 18).

Nessa lógica, a propagada formação do professor, agora objeto de política pública, está transvestida pelo discurso da competência e da empregabilidade, que devem se ajustar às orientações das parcerias entre o público e o privado, no sentido da intervenção social.

Mesmo com os esforços pontuais desprendidos, os professores permanecem “fechados” em suas disciplinas, sem que, muitas vezes, tenham conhecimento do que o colega está ministrando para a mesma turma. Isso, aponta para a forma como são organizados os currículos, para as condições do trabalho docente e para própria formação dos professores. Práticas como essa apenas agravam a situação do ensino, uma vez que sobrecarregam os alunos com muitos trabalhos, textos, provas e concorrem negativamente

para a formação dos estagiários.

Em face desses atropelos, geralmente se percebem estagiários e professores envolvidos em grande quantidade de tarefas, responsabilidades a serem cumpridas, submetido a cobranças e ameaças veladas, que se fazem por meio de ofícios, memorandos e outras formas de cobrança. A competência burocrática exacerbada atropela o processo de criação. Então, nesse contexto, a formação do professor pode ser comparada a “mais um rito de passagem” desprovido de emoções.

Em compasso com o modelo econômico social vigente, as análises não podem perder de vista as orientações que primam pela quantidade, demandas que atendem ao projeto neoliberal de formação da mão-de-obra. Trata-se, conforme Frigotto (1995), de demonstrar que em torno do debate sobre os processos educativos e a qualificação humana, esta valorização do homem na condição de trabalhador está materializada no esforço de atender às demandas da “relação de poder econômico-político”, por meio do rejuvenescer da teoria do capital humano em conformidade com as orientações dos seus mentores¹.

A LDB (Lei 9.394/96) apresenta elementos conceituais da nova dimensão da formação humana, inovando no que concerne à educação formal, no sentido de que esta “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (FRIGOTO, 1995).

Assim, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da EA, mesmo declaradamente comprometido com questões socioambientais e com as avançadas proposições político-pedagógicas, só restará alguma esperança de não se constituir *em letra morta*, quando as praxes docentes estiverem imbuídas de fortes elementos e ações políticas que se sobreponham à aniquilação da educação pública e das escolas de aplicações propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). As medidas dessa massificação do ensino, nas precarizações das infraestruturas e no fortalecimento do ensino privado.

Cabe reconhecer os méritos dos trabalhadores da educação que se desdobram para desempenhar suas atividades e que sobre condições adversas conseguem realizar muitas coisas maravilhosas, mas encarar a realidade significa reconhecer que apenas boa vontade e excelentes propostas não são suficientes. Convém, portanto, que sejam garantidas as condições objetivas. Nesse sentido, é fundamental que os docentes, os estagiários e os trabalhadores da educação em geral, estejam conscientes de que a questão da educação perpassa por uma questão política e que a luta política deve se dar em todos os espaços possíveis, nas salas de aula, nas urnas e nas ruas. E, é precisamente por isso que tem ocupado a mídia nacional a proposta de “Escola Sem Partido”, a qual tenta cercear o debate de questões políticas nas salas de aula.

¹ Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), e seus parceiros nacional e regional.

a. A realidade do estágio

A partir de 2002, a carga horária do estágio foi ampliada a fim de possibilitar aos estudantes experiências com trabalhos docentes para além da sala de aula. Nesse sentido, cabe indagar: Como se caracteriza a formação de professor no campo de estágio da EAUFPA?

A resposta a essa indagação pode parecer assustadora. Observou-se que os alunos dentre os quais procuram a EAUFPA para estagiar, encaminhados por professores de prática de ensino de Ciências Sociais, na maioria das vezes, são alunos do final do curso, que associam estágio, outras disciplinas e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um único semestre. Esses alunos não possuem tempo para a reunião com professor da educação básica, e em muitos casos, nunca ministraram aula para alunos da educação básica. Portanto, suas experiências pedagógicas, do ponto de vista da regência, consistem, muitas vezes, em micro aulas realizadas nas turmas de Prática de Ensino. Esses alunos expressam muito interesse pelo estágio, mas não dispõem de tempo para assumir compromisso para além da sala de aula onde estagiam.

Ainda, no campo específico da formação de professores, os alunos das licenciaturas na condição de bolsistas e voluntários participam do grupo de estudo e pesquisa, das oficinas para elaboração de material didático e do Projeto Boca da Noite, o qual consiste na projeção de curtas seguidos de debates com a participação de alunos da educação básica. Esses alunos costumam declarar que essas experiências são profundamente significativas para as suas formações.

A relação entre os professores do terceiro grau, Prática de Ensino e o professor da educação básica, como mencionado, caracteriza-se pela ausência, “seria muito interessante se a gente tivesse contato mais direto com esse professor, porque às vezes o estagiário vem pra cá, para o campo de estágio, mas o professor orientador não vem, a gente não fala com ele”, declarou um professor da EA.

A experiência pontual de trabalho em conjunto entre os referidos professores, foi assim entendida pelo estagiário “percebi uma boa articulação e muito diálogo entre as duas professoras, ambas buscaram participar do que o aluno estagiário estava fazendo, ambas nos orientaram com o mesmo empenho para fazer o melhor”.

b. Outras percepções

Professores de Prática de Ensino: “A coordenação de estágio é muito bem organizada, os professores atenciosos, prestam um ótimo serviço com muito apoio e cooperação no acolhimento e na orientação dos estagiários”;

Estagiário: “fui surpreendido quando, ao me receberem, eles declararam que eu seria bem vinda ao estágio e ao inferno”; “a instituição está de parabéns pela forma como nos recebeu, apresentou interesse em nos passar como e para que o estágio contribuiria para a prática docente. Quanto à professora, é unanimidade. Só senti falta de um pouco

mais de interesse dos alunos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou demonstrar alguns resultados da pesquisa que tem como objeto de estudo o campo de estágio da EA e a formação de professores de sociologia e que faz parte do projeto PIBEX. Pontuou as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, bem como os projetos que são desenvolvidos pela equipe de professores de sociologia.

Em síntese, a EAUFGPA, enquanto campo de estágio para a formação de professores da UFGPA, no que concerne à disciplina sociologia, deixa muitas inquietações e lacunas, dentre as quais se sobressai o distanciamento entre os professores da disciplina Prática de Ensino e de sociologia da educação básica e a falta de tempo dos estagiários para participarem de preparação de aulas, correção de provas, reunião de conselho, dentre outras atividades pedagógicas e, sobretudo, uma definição clara, precisa de estágio que perpassasse todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1996. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB*. Disponível

em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf acesso em 17/05/2016.

FERNANDES, Florestan. (1955). *Comunicação e debates. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, SBS.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995). Educação e Formação Humana: Ajustes neoconservadores e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás. *Neoliberalismo qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, Lígia Márcia. (2010). *O Legado do Século XX para a formação de professores*. Disponível em: <http://books.scielo.org> acesso em 12/05/2016.

NÓVOA, Antonio. (S/D). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf acesso em 05/05/2016.

PARÁ. (2012). *Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*. Universidade Federal do Pará – UFGPA.

PIMENTA, Selma G. (1995). *O Estágio na Formação de Professor: unanimidade entre teoria e prática?* Cad. Pesq. São Paulo, n. 94, ago.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (2009). Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: *Caderno de metodologias de ensino e de*

pesquisa. (Org.) Ileizi Luciana Fiorelli Silva [et al.]. Londrina: UEL; SET-PR.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 7, 9, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 45, 46, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158

Aprendizagem 6, 13, 17, 18, 27, 28, 43, 49, 53, 55, 56, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 80, 82, 83, 92, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 158, 164

Atividades pedagógicas 26, 33, 36, 46, 48

B

Banco Mundial 31, 37, 39, 41

BNCC 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Brasil 2, 4, 5, 1, 7, 12, 13, 14, 20, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 54, 60, 62, 64, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 110, 134, 137, 138, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

C

Competências 4, 13, 17, 38, 52, 53, 56, 60, 115, 125, 126, 137, 155, 157, 158, 159

Conhecimento 6, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 39, 42, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 79, 82, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 110, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 129, 137, 144, 147, 148, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164

CREP 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

cultura 11, 12, 13, 16, 23, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 62, 65, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 111, 113, 114, 123, 139, 147

Cultura 10, 31, 84, 96, 99

Currículo 13, 22, 37, 61, 67, 96, 114, 117, 119, 126, 137, 156, 157, 158, 165

D

Diretores 5, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 27, 52, 68

Discente 22, 25, 136, 137, 146

Docência 4, 13, 14, 15, 19, 20, 51, 52, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 113, 123

E

Educação 4, 6, 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82,

84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166

Educador 6, 10, 13, 25, 56, 69, 76, 77, 95, 96, 99, 113, 123

Eletroquímica 6, 148, 150, 151, 152

Ensino 4, 7, 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164

Escola 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 158, 166

Escrita 12, 18, 19, 29, 36, 42, 45, 48, 97, 98, 99, 108, 110, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 136, 137, 138

Estagiário 5, 24, 27, 29, 32, 81

Estágio 5, 4, 5, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 46, 64, 65, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 148, 150, 154

F

Formação continuada 5, 3, 5, 19, 22, 24, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 72, 115, 116, 117, 118

Formação de professores 2, 4, 5, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 139, 148, 157, 158

Formação docente 4, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 74, 80, 158

G

Gêneros discursivos 126

Gestão escolar 2, 4, 9, 10, 113, 115, 116

Gestão pedagógica 6, 6, 112, 113, 114, 116, 121, 123

H

Habilidades 4, 4, 17, 26, 29, 56, 98, 99, 125, 127, 137, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

I

Identidade 8, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 69, 72, 88, 90, 91, 93, 114

IES 63, 65, 66, 67

L

LDB 14, 23, 31, 33, 37, 39, 41, 42, 47, 49, 52, 158

Leitura 4, 18, 29, 36, 42, 45, 48, 58, 62, 78, 79, 98, 99, 110, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 164

Língua Espanhola 6, 95, 97, 98, 100

Língua Portuguesa 15, 89, 125, 126, 127, 138, 164

Livro 4, 6, 72, 79, 113, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137

M

Matemática 7, 15, 41, 58, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 156, 157, 160, 164

MEC 31, 35, 36, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 60, 82, 87, 94, 110, 123, 137, 138, 165, 166

Memória 5, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 99, 137

Música 6, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147

O

ONU 41

P

PAIP 6, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Pandemia 6, 71, 139, 144, 145

PCN 42, 77, 78, 98, 134, 137

PEC-Municípios 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62

Pedagogia 4, 5, 4, 11, 15, 37, 38, 49, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 114

Políticas públicas 2, 4, 6, 10, 15, 35, 36, 41, 42, 45, 48, 51, 53, 84, 85, 87, 88, 93, 114, 124, 166

PPC 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 159

PPP 25, 26, 31

Processo formador 5, 11, 12, 13, 18, 19

Professor 5, 6, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 96, 115, 117, 122, 125, 129, 134, 138, 141, 146, 153, 154, 155, 157, 158, 166

Profissionalização 5, 16, 22, 49, 51, 52, 54, 55, 59, 81

Projeto pedagógico 5, 63, 66

Q

QSC 148, 149, 150, 151

Química 15, 148, 149, 150, 152

S

Sala de aula 13, 21, 23, 27, 28, 29, 32, 39, 40, 45, 46, 61, 78, 79, 80, 81, 117, 125, 127, 134, 136, 151, 155

Sociologia 5, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 60

T

terceirização 36, 41, 44, 47, 48

Terceirização 35


TERCEIRIZAÇÃO 5, 35


Texto teatral 6, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137

U

Universidade 5, 21, 23, 24, 26, 33, 51, 61, 62, 73, 75, 76, 78, 79, 87, 90, 92, 93, 112, 147, 148, 154, 155, 156, 166

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas

