

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

CAROLINA DINIZ SCHUMANN

**ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA DE
COVID-19: Relatos e análise de experiências de docência no Ensino Remoto
Emergencial da UFRGS**

Porto Alegre

2021

CAROLINA DINIZ SCHUMANN

**ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA DE
COVID-19: Relatos e análise de experiências de docência no Ensino Remoto
Emergencial da UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em
Ciências Sociais orientado pelo professor
Dr. Leandro Raizer.

Porto Alegre

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Solange e Ernani, por me incentivarem desde sempre a estudar, e por me darem todo o apoio necessário durante essa jornada, por me impulsionarem a alcançar meus sonhos e objetivos. À minha irmã, Gabi, por ser minha maior inspiração, por todo o esforço que tu fez para que eu pudesse entrar na universidade, pelos conselhos e por escutar meus desabafos. Tu é meu maior orgulho, minha melhor amiga e meu porto seguro. Agradeço ao Mateus, meu companheiro, por toda a parceria durante esses anos de graduação, pela paciência e suporte e por tornar mais leve o momento de produção desse trabalho. À todas as amigadas que formei ao longo desses anos, em especial à Andresa, que esteve ao meu lado em toda essa caminhada. Agradeço ao meu orientador, Leandro Raizer, pela disponibilidade e pelas orientações, e aos colegas e tutora do PET Ciências Sociais por acrescentarem tanto à minha formação.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o impacto da Pandemia de COVID-19 na realização dos estágios obrigatórios de docência do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Pandemia de COVID-19 fez com que as aulas ,tanto na educação básica quanto na educação superior, fossem ofertadas de forma remota e online, impossibilitando a realização dos estágios de docência presencialmente nas escolas. Através da análise de questionário aplicado pelo Google Formulários e de relatos pessoais, este trabalho apresenta como se deu a adaptação dessas disciplinas consideradas como a parte prática do currículo, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, assim como a avaliação de alunos e alunas sobre essa experiência. Foi também apresentado o histórico da Sociologia enquanto disciplina escolar e reflexões acerca dos estágios de docência supervisionados e as partes que os compõem.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT

The present work has as theme the impact of the Covid-19 pandemic in the realization of the mandatory teaching internships of the Social Science course at the Federal University of Rio Grande do Sul. The Covid-19 pandemic made classes both in basic education and in higher education be offered remotely and online, making it impossible to carry out teaching internships in person in schools. Through the analysis of a questionnaire applied on Google Forms and personal reports, this work presents how the adaptation of these subjects considered as the practical part of the curriculum took place, in the form of Emergency Remote Teaching, as well as the evaluation of students about this experience. The history of Sociology as a school subject and reflections on the supervised teaching internships and the parts that compose them were also presented.

Keywords: Supervised internship. Pandemic. Covid-19.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 Histórico da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.....	9
3 Estágio de Docência em Ciências Sociais	11
4 A Pandemia de COVID-19 e seus impactos na educação básica e superior – contexto e decretos	13
5 Estágio de Docência I no formato ERE – relato pessoal	14
5.1 Estágio de Docência II no formato ERE – relato pessoal.....	17
6 METODOLOGIA E RESULTADOS DE PESQUISA.....	20
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos como se deu o andamento dos estágios de docência em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o Ensino Remoto Emergencial, no contexto do segundo ano de pandemia de COVID-19. O objetivo deste trabalho é mostrar como foi a adaptação dessa disciplina prática para o formato à distância.

O contexto no qual escrevi esse trabalho foi durante a pandemia de COVID-19. Meus dois últimos anos de graduação, 2020 e 2021, foram durante o Ensino Remoto Emergencial. Neste cenário de crise, insegurança, esgotamento mental e emocional, ansiedade, crise política e econômica, que estamos coletivamente passando, escrever um Trabalho de Conclusão tornou-se um desafio ainda maior, e considerei que escrever sobre um tema que estivesse relacionado com esse período histórico em que estamos vivendo seria de suma importância. Ter eu mesma realizado os estágios de forma remota – esses que foram aguardados com tanta ansiedade desde o início do curso, pois nunca havia tido contato com a sala de aula do ensino médio enquanto docente – me impulsionou a querer deixar registrado como passamos por esse período.

Como forma de avaliar as experiências dos graduandos em licenciatura em ciências sociais, foi realizada uma pesquisa online através de um questionário feito no Google Formulários contendo 28 questões. Também contém uma seção dedicada a um relato pessoal sobre minha experiência de ter realizado os estágios de docência durante o ERE.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos um resumo da história da Sociologia enquanto disciplina escolar, os momentos em que esta era obrigatória nos currículos e os momentos em que foi retirada, mudanças em leis e diretrizes, e como a regulamentação sobre essa disciplina nas escolas impacta na formação de professores de Sociologia e nos currículos dos cursos de Ciências Sociais.

A seguir, no segundo capítulo, falamos sobre os estágios de docência em Ciências Sociais, seus objetivos, os momentos que os compõem, sua importância na formação dos estudantes de graduação e como se dá sua organização no currículo do curso de Ciências Sociais da UFRGS.

Na sessão seguinte, contextualizamos a pandemia de COVID-19 e seus impactos na educação básica e superior, descrevendo os decretos e portarias que regulamentavam a oferta de aulas à distância na rede pública e na UFRGS, que adotou o sistema de Ensino Remoto Emergencial, possibilitando que os estágios obrigatórios de docência pudessem ser realizados.

A quarta parte deste trabalho consiste no relato da minha experiência nos Estágios I e II, realizados durante o ERE. Nesta seção eu apresento como se deu a organização das disciplinas de estágio na Universidade, o contato com os professores das escolas, a elaboração das sequências didáticas e os temas propostos nessas, e também como foi a aplicação dessas aulas com as turmas e os resultados obtidos na realização das atividades por parte dos alunos.

O próximo capítulo é dedicado a mostrar a pesquisa realizada com alunas e alunos que fizeram um ou os dois estágios de docência em Ciências Sociais durante o ERE, com o objetivo de apreender como os participantes avaliam essa experiência, para em seguida trazer reflexões acerca dos resultados e respostas obtidos, e assim entender como foi possível a realização da parte entendida como prática, de forma remota.

2 HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A história da disciplina de Sociologia no Ensino Médio é marcada por recorrentes inserções e retiradas de sua obrigatoriedade nos currículos da educação básica. Sua ausência ou obrigatoriedade é diretamente influenciada pela conjuntura política no momento, e também pela mobilização de profissionais da área. A primeira vez em que a Sociologia esteve presente no currículo da educação básica foi durante a década 20 do século XX, como consequência das Reformas Rocha e Vaz (1925) e posteriormente Francisco Campos (1931)¹. Nesse contexto, as aulas eram ministradas por intelectuais autodidatas com as mais variadas formações acadêmicas, e que possuíam interesse pela Sociologia. O curso de graduação em Ciências Sociais só foi aparecer no Brasil na década de 30 do século passado.

Inicialmente não existiam cursos de licenciatura, e na transição dos anos 30 para os anos 40 criou-se o que ficou conhecido como sistema 3+1, que eram 3 anos de formação no bacharelado, e +1 ano para uma complementação pedagógica para quem quisesse se tornar licenciado (BARBOSA; OLIVEIRA, 2013). O estágio era oferecido no final do curso e compreendido como momento de colocar em prática os conhecimentos científicos aprendidos ao longo da trajetória e de exercitar as habilidades pedagógicas.

Em 1942 a disciplina de Sociologia foi novamente retirada do currículo da educação básica como consequência da Reforma Capanema², tendo um breve retorno durante os anos 60, mas, devido à ditadura militar, foi novamente retirada em 1971.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, em 1980, a sociologia passou a ser aos poucos introduzida nos currículos, começando a aparecer primeiro

¹ O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que, entre outras coisas, instituiu um curso ginásial seriado com duração de seis anos e obrigatório. O objetivo dessa reforma era organizar de forma seriada as matérias. A reforma Francisco Campos, considerada por muitos autores como responsável pela modernização do ensino secundário, trouxe diversas estratégias escolares, como frequência obrigatória dos alunos, seriação do currículo e um sistema de avaliação discente (FGV, [s.d.]).

² A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942 e conhecida também como Reforma Capanema instituiu, entre várias coisas, um ciclo do ensino secundário que ficou conhecido como ginásial, e um segundo ciclo de três anos que se dividia em duas modalidades: curso clássico e curso científico, também tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica. Essa lei permaneceu em vigor até 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

nos currículos de escolas do Sudeste. Na LDB de 1996 a Sociologia, assim como a Filosofia, voltou a aparecer, e os conhecimentos nessas áreas foram considerados indispensáveis para o exercício da cidadania. Contudo, de acordo com Oliveira:

O tratamento oferecido pela LDB não garantiu a existência de uma disciplina específica, indicando que a Sociologia deveria ser tratada de forma *interdisciplinar*, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação referente ao Ensino Médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98 (2014, p. 357).

Em 2006, no primeiro mandato do governo Lula, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer que favorecia a volta da Sociologia e da Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Esse parecer foi aprovado em 2008, culminando na Lei nº 11.684. Foi a partir desse momento que surgiu a necessidade de se debater sobre os conteúdos abordados pela Sociologia, bem como sobre a formação de professoras e professores habilitados. Os cursos de Ciências Sociais já existentes tiveram que se adaptar, segundo Costa:

[...] dois modelos formativos são majoritários nestes cursos: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados (2015, p. 4).

Nesses novos debates em torno da formação de professores de Sociologia emergiu a questão de que a maioria dos cursos de Ciências Sociais priorizam uma formação teórica e conteudista consistente, deixando muito pouco espaço para um aprendizado prático e didático, como se para ser professor bastasse apenas dominar os conteúdos do curso.

Com a Lei 13.415/2017, que trata sobre a reforma do ensino médio, a Sociologia aparece junto com arte, educação física e filosofia, sendo obrigatório nos currículos seus “estudos e práticas”. Essa reforma prevê que cada estado e município possa implementar a BNCC de forma distinta, portanto podemos interpretar que a Sociologia enquanto disciplina tornou-se optativa nos currículos da educação básica, e que seus conteúdos podem diluir-se em “áreas de conhecimento”.

3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Os Estágios de Docência em Ciências Sociais são o primeiro contato com a realidade escolar, e com o exercício de articulação entre teoria e prática (COSTA, 2015), exercícios obrigatórios na grade curricular para licenciandos e licenciandas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a carga horária do estágio supervisionado passou a ser de 300 horas, antes disso era de 120 horas. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, a carga horária foi ampliada para 400 horas.

No curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a carga horária total dos estágios obrigatórios é de 405 horas, divididas em dois Estágios. A carga horária no Estágio I é de 180 horas, sendo 93 horas de carga horária autônoma, 72 horas coletivas e 15 horas individuais. No Estágio II a carga horária total é de 225 horas, divididas em 120 horas autônomas, 90 horas coletivas e 15 horas individuais. Carga horária autônoma se refere aos momentos na escola onde serão realizados os estágios, carga horária coletiva refere-se aos encontros das disciplinas de estágio na Universidade, e carga horária individual refere-se ao planejamento das atividades de ensino.

Os Estágios de Docência têm por objetivo, segundo os planos de ensino das disciplinas disponibilizados pelos(as) professores(as), pensar sobre os conhecimentos das áreas de Ciências Sociais como sendo objetos de ensino na educação básica, elaborar e aplicar na prática um plano didático pedagógico sobre algum tema das áreas de Ciências Sociais, “de forma a potencializar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades na área de Ciências Humanas”. Outros objetivos que merecem destaque se relacionam com o exercício de analisar e compreender o contexto sociocultural das escolas e dos alunos nelas inseridos, levando em conta que esses espaços são permeados por relações de poder e desigualdades.

Para muitos estudantes o estágio é o primeiro, e em muitos casos o único, contato com a realidade escolar na posição de docente durante a graduação, também o primeiro momento de fazer a transposição didática de conteúdos estudados ao longo do curso.

O estágio pode ser dividido em quatro momentos: planejamento de aulas a serem aplicadas, observação de aulas ministradas por professora ou professor

regente na escola, exercício prático de aplicação das sequências didáticas e elaboração de relatório final.

O planejamento é o momento de fazer a transposição didática dos conteúdos do curso para o contexto escolar. A questão que se coloca aqui é como fazer essa transposição sem cair em um academicismo que não cabe no ambiente da educação básica. Para Moraes e Guimarães (2010, p. 52 apud Oliveira, 2014):

A atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que eles sejam associados a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes.

O segundo momento, de observar as aulas na escola, possibilita que o(a) licenciando(a) perceba como professores já experientes administram o tempo em sala de aula e as questões de convivência que possam surgir, como este(a) professor(a) trabalha temas das Ciências Sociais, os recursos didáticos que utiliza e a distância que existe entre aquilo que é planejado e a realidade na prática. Para Oliveira e Barbosa:

O processo de observação, de forma mais específica, enquanto momento que antecede o momento da regência em sala de aula, deve contemplar não apenas a observação da aula em si, ou seja, não unicamente o ato de lecionar do professor, mas também deve abarcar os múltiplos momentos em que essa aula é concebida, com destaque para o processo de planejamento individual, e discussões coletivas que culminam com a aula observada, pois, é interessante que o estagiário observe inclusive o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, uma vez que nenhum plano de aula apenas se reproduz plenamente na aula, uma vez que as interações que ocorrem em sala de aula possuem um impacto inegável sobre o que acontece nesse espaço (2013, p. 7).

O terceiro, e *a priori* o momento mais importante, é o da prática docente. Para a maioria é a primeira experiência como professor(a) em sala de aula, momento de testar se funcionam na prática as aulas planejadas, de exercer a didática e a oratória. Pode ser também um momento de grande nervosismo, talvez o mais esperado de todo o curso, e para alguns pode significar um desencanto por ser muito diferente da expectativa, por não funcionar a aula que havia sido pensada, ou o contrário, a

afirmação de tudo aquilo que se esperava. O fato é que os primeiros momentos de docência em sala de aula são experiências ricas e privilegiadas na formação docente.

O momento final, de elaborar um relatório sobre a experiência do estágio, permite ao licenciando(a) refletir sobre o fazer docente e tudo o que foi aprendido nos estágios. É também um exercício de importante contribuição para a área, ao registrar o que funciona ou não na hora de transpor conteúdos, enriquecendo tanto as disciplinas de formação de professores na Universidade, quanto trazendo novas didáticas para professores(as) nas escolas.

4 A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR – CONTEXTO E DECRETOS

Em dezembro de 2019 foi detectado na China um novo vírus contagioso e com grande potencial letal. O SARS-Cov-2, popularmente conhecido como coronavírus ou COVID-19, em poucos meses já havia se espalhado pelo mundo, e em fevereiro de 2020 chegou ao Brasil, sendo decretado estado de pandemia mundial. Para prevenir as contaminações e tentar conter o avanço do vírus, a Organização Mundial da Saúde recomendou a adoção de distanciamento social, evitar aglomerações, manter ventilados locais de acesso público, assim como restringir o número de pessoas nesses locais, e a adoção de máscaras e equipamentos de proteção individual.

A partir desse momento, diversos decretos foram publicados informando medidas de restrição para contenção e prevenção ao vírus. Dentre essas restrições, muitas empresas adotaram o trabalho remoto, escolas públicas e privadas, universidades, faculdades, cursos, creches e todos os espaços de encontros coletivos tiveram suas aulas presenciais suspensas, e, no fim de março de 2020, o Senado decretou no país o estado de calamidade pública. Logo em seguida o MEC lançou a portaria nº 343/2020, permitindo o ensino à distância em todos os níveis educacionais enquanto durasse a pandemia. Essa mesma portaria autorizava que as instituições de ensino superior pudessem suspender suas aulas nesse prazo, sendo essa a posição adotada pela UFRGS naquele momento.

Em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a portaria nº 544, onde autorizava a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus”. A partir daí se iniciaram várias reuniões e debates entre comissões da UFRGS para discutir como se daria o retorno às aulas

no formato remoto. Em seguida foi lançada a proposta do Ensino Remoto Emergencial, sendo aprovada pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) em julho, com calendário acadêmico iniciando em 19 de agosto de 2020, referente ao semestre de 2020/1.

O formato ERE permitiu que as aulas na UFRGS pudessem ser tanto de forma síncrona, quanto assíncrona, ou seja, os(as) professores(as) poderiam gravar vídeos ou áudios que os alunos pudessem acessar a qualquer momento, assim como as aulas com encontros síncronos puderam ser gravadas e disponibilizadas na plataforma Moodle para quem não pudesse comparecer no momento do encontro, viabilizando o andamento do semestre referente a 2020/1.

Entretanto, ainda existia incerteza quanto aos estágios obrigatórios de docência. As escolas da educação básica continuavam a funcionar apenas na modalidade remota, e os professores dessas escolas estavam com sobrecarga de trabalho. Havia também o receio de entrar em contato com as escolas para solicitar a realização do estágio e não obter retorno.

5 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA I NO FORMATO ERE – RELATO PESSOAL

Fiz a disciplina de Estágio I com as professoras Célia Caregnato e Rosangela de Fátima Soares. A turma foi dividida em duplas para a produção dos planejamentos de aula, e como estávamos em número ímpar, acabamos formando um trio. Me uni aos colegas Bibiana da Silva e Felipe Cavalcanti Ferrari para construir o planejamento didático.

O contato com as escolas onde realizaríamos o estágio foi feito pelas professoras. Foram selecionadas para que pudéssemos escolher, as escolas, os anos e os temas a serem trabalhados. As escolas selecionadas foram E.E.E.M. Padre Réus e E.T.E.S. Ernesto Dornelles. Meu grupo ficou com a escola Padre Réus, e escolhemos desenvolver os conceitos de cultura, alteridade e estranhamento como forma de introduzir a Antropologia às turmas de primeiro ano do Ensino Médio.

Estávamos tendo contato com o Marcos Machado Duarte, professor regente de sociologia na escola Padre Réus, através de mensagens e eventualmente por encontros online, onde ele nos orientava sobre os conteúdos já trabalhados até então, seus métodos avaliativos e metodologias de ensino. Os alunos da Escola Padre Réus estavam tendo aulas através da plataforma Google Sala de Aula. Não tivemos acesso

ao mesmo ambiente virtual que os alunos, então o professor Marcos criou uma página no Google Sala de Aula só para estagiários da UFRGS, onde carregávamos as aulas e ele repostava para os alunos. Dessa forma também tínhamos acesso às aulas e recursos didáticos produzidos pelos colegas de disciplina.

Todo o planejamento didático-pedagógico teve que ser elaborado de forma que as aulas pudessem ser aplicadas de forma assíncrona, pois não tivemos contato direto com os alunos. Nesse sentido, foram realizadas: a) três atividades que objetivavam maior interação com os alunos, por meio de material de apoio, no formato de texto adaptado ou vídeo; b) duas aulas expositivas contando com apresentações em *powerpoint* gravadas; e c) uma aula de retorno de uma das atividades dos alunos, na qual procuramos avaliar o processo de ensino-aprendizagem, além de uma aproximação junto aos estudantes.

Estávamos apreensivos frente ao desafio de realizar o estágio docente à distância e sem contato algum com os alunos, duvidando da efetividade desta experiência para nossa formação enquanto futuros professores. A seguir farei uma breve descrição das aulas, as metodologias e recursos didáticos que escolhemos.

Na primeira aula trabalhamos com o conceito de cultura, primeiramente questionando se os alunos e alunas possuem cultura, para em seguida apresentar uma definição desse conceito. Como recurso didático criamos um formulário no Google intitulado “Você tem cultura?”, contendo imagens sobre diversos elementos culturais, como teatro, funk, futebol, carnaval, onde os alunos responderam com quais imagens se identificavam. Em seguida apresentamos o texto “O que se entende por cultura”, resumido do livro “O que é cultura” de José Luiz dos Santos, contendo duas concepções básicas sobre o conceito de cultura e a relação delas entre si.

Esse questionário recebeu alta adesão dos alunos, resultando em 125 respostas no total, de três turmas de primeiro ano do Ensino Médio, o que consideramos um resultado muito satisfatório, e que apesar de não termos tido contato direto com eles, essa foi uma importante ferramenta para criar reflexão acerca do que é cultura, e se eles possuem ou não. O questionamento de possuírem ou não cultura partiu da concepção popular de que cultura se refere apenas a um certo tipo de cultura, que estaria inacessível para algumas pessoas, e serviu para colocar em choque nossas expectativas sobre a realidade dos alunos.

Dessas 125 respostas, 94 alunos acham que têm cultura, 14 acham que não têm, 13 apenas deram sua definição sobre o que entendem por cultura, 3 não sabem

e 1 apenas colocou seu nome, sem responder nada. Cultura, para a maioria dos alunos, foi vista nos seguintes aspectos: enquanto conhecimento, gosto pessoal, tradições e costumes regionais, e enquanto todos os aspectos da sociedade. Muitos diziam não se identificar com o que entendem por cultura, ou com a cultura brasileira, mas afirmaram possuir outro tipo de cultura com a qual se identificam (jogos de videogame, filmes, séries, música, cultura aqui entendida como gosto pessoal). Essa atividade gerou um material muito rico, se sobressaindo às nossas expectativas quanto a uma atividade feita à distância de forma assíncrona.

Para a segunda aula, optamos por apresentar o vídeo “Afinal, o que é cultura?”, do canal Sociologia Animada, com duração de cinco minutos. O vídeo introduz o conceito de cultura e seus principais autores: Clifford Geertz, Ruth Benedict e Lévi-Strauss, utilizando exemplos e ilustrações. A escolha do vídeo se deu como uma complementação ao texto apresentado na aula anterior, de forma a apresentar de maneira dinâmica e acessível o conceito de cultura para os principais nomes da Antropologia. Em seguida, foi solicitado que os alunos enviassem para a plataforma do Google Sala de Aula músicas, filmes, vídeos ou qualquer tipo de manifestação cultural que considerassem interessante para discutir o conceito de cultura junto da turma ao dizer o porquê da escolha. Não tivemos retorno sobre a aderência das turmas nessa atividade, não sabemos se o foi o professor que não nos enviou as respostas, ou se não houve participação dos alunos. De qualquer forma, esse resultado evidencia os limites do estágio realizado de forma remota, seja pela sobrecarga de trabalho remoto do professor, ao não conseguir nos repassar as respostas, seja pela falta de contato direto com os alunos ou até mesmo pela falta de respostas.

Única aula expositiva do planejamento, a terceira aula foi feita em vídeos gravados no programa *powerpoint*. Procuramos retomar a discussão entre cultura erudita e popular, num primeiro momento, para então chamar atenção à história do uso, na teoria antropológica, do conceito de cultura. Chama-se atenção, então, para o contexto colonialista da produção do conhecimento antropológico, a produção de alteridade, o etnocentrismo e o relativismo cultural. Finalizamos a reflexão enfatizando o método antropológico e encaminhando o trabalho sugerido para as próximas aulas. Trata-se de um relato, como se fosse de um caderno de campo, no qual o(a) aluno(a) deveria relatar quais hábitos mudaram na sua vida desde o começo da pandemia do COVID-19.

A princípio, o proposto era de que fizéssemos cinco aulas, mas na prática resolvemos dividir a aula três em duas partes, devido à densidade do conteúdo e a forma com que os alunos estavam o acessando, sozinhos em suas casas, para que fosse menos enfadonha a atividade de assistir a essas aulas. O fato de a disciplina ter sido apresentada através de mídias digitais para os alunos, ao contrário de ser um empecilho como poderíamos supor de início, teve o lado bom de que os alunos poderiam acessar os conteúdos a qualquer momento, podendo revisar por conta própria as aulas anteriores. A última aula ficou reservada para enviarmos um retorno para as turmas referente aos relatos sobre as mudanças causadas pela pandemia de COVID-19.

A experiência de ter feito o primeiro estágio de docência na modalidade à distância foi mais positiva do que eu esperava inicialmente. Apesar dos muitos desafios impostos pelo contexto e formato, conseguimos criar um material valioso e obter respostas muito interessantes que refletem o momento histórico que estamos vivendo. Os encontros da disciplina de estágio foram momentos muito enriquecedores, onde pudemos trocar experiências com os colegas que estavam estagiando em outras escolas, assim como receber e sugerir ideias para os planejamentos didáticos pedagógicos.

5.1 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II NO FORMATO ERE – RELATO PESSOAL

Cursei a disciplina de Estágio II com a professora Célia Elizabete Caregnato e com o professor Leandro Raizer, e novamente formei um trio para realizar as atividades, com os colegas Bibiana da Silva e Taylor Aguiar. O contato com as escolas onde realizaríamos o estágio foi feito pela professora, e as escolas selecionadas foram E.E.E.M. Padre Réus, Colégio de Aplicação da UFRGS, E.M.E.M. Emílio Meyer e E.T.E.S. Ernesto Dornelles.

Meu grupo trabalhou com a escola Emílio Meyer, devido ao fato de a colega fazer Residência Pedagógica lá. Ao contrário da experiência do Estágio I, onde tivemos contato e orientação do professor Marcos, e nossas aulas foram aplicadas, ainda que assíncronas, no Estágio II não tivemos contato com a professora regente na escola nem com os alunos, e as aulas planejadas não foram aplicadas. Isso se deu porque durante a realização do estágio os alunos da Residência Pedagógica estavam

em fase de observação das aulas ministradas pela Carla, professora regente de sociologia.

O tema que escolhemos para construir o planejamento didático pedagógico foi racismo e relações étnico-raciais. Apresentamos no planejamento das aulas os conceitos de racismo estrutural, estigmatização, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, protagonismo histórico-social e a diversidade cultural de populações negras e indígenas brasileiras, além de branquitude e o lugar dos brancos na luta antirracista.

Para auxiliar no planejamento, contamos com um roteiro disponibilizado pela prof^a Célia, contendo cada ponto que deveríamos desenvolver, de forma clara e detalhada. Considero que isso foi fundamental para o exercício de pensar a sequência didática.

Na primeira aula, introduzimos o conceito de racismo estrutural, para isso apresentamos o vídeo “O que é racismo estrutural?”, protagonizado pelo autor Silvio Almeida e produzido pelo canal TV Boitempo. Criamos um questionário com o objetivo de sondar a percepção dos alunos sobre o racismo, se já viveram ou presenciaram situações de discriminação, como avaliam a sociedade e as instituições em relação ao racismo, o que eles consideram ser discriminação racial etc.

Na segunda aula introduzimos o conceito de estigmatização e seus desdobramentos. Essa foi uma aula expositiva, onde utilizamos como recurso *slides* de *powerpoint* contendo um resumo dinâmico do texto “Os Estabelecidos e os *Outsiders*” de Norbert Elias e John L. Scotson. A partir desses *slides*, os(as) estudantes seriam convidados(as) a realizar uma atividade escrita, a partir da indagação feita no 10º *slide*: “De que forma a Sociologia pode contribuir para a transformação de uma realidade social que exclui e marginaliza determinados grupos?”, procurando mobilizar ferramentas sociológicas para refletir e dissertar sobre a questão, a partir de exemplos presentes na realidade brasileira.

Para a terceira aula, escolhemos trabalhar com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que preveem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares de todo o Brasil, incluindo a disciplina de Sociologia, e também o protagonismo histórico-social e a diversidade cultural de populações negras e indígenas brasileiras. Como recurso didático o colega Taylor gravou um vídeo explicando o que são e para que servem as leis, de forma a estimular reflexões iniciais sobre a luta antirracista e o protagonismo histórico-social de populações racializadas.

Também apresentamos, com base no livro “A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus”, conceitos básicos de Antropologia, como cultura e etnocentrismo (relacionando-se este último com o racismo). Utilizamos como exemplo a diversidade cultural entre os povos indígenas, de forma a desmistificar certos estigmas homogeneizantes. A atividade proposta para essa aula era que cada aluno(a) deveria procurar na internet um material audiovisual que considerasse interessante para pensar e discutir a diversidade cultural de povos negros e indígenas no Brasil. A última aula destinou-se a uma avaliação com dez questões objetivas abordando os conteúdos das quatro aulas anteriores.

O Estágio II, que deveria ser um exercício prático, tornou-se puramente teórico, por não termos contato com os alunos, e como consequência nem a oportunidade de aplicar as aulas planejadas e ter um retorno sobre elas. Apesar desse caráter excepcional, considero satisfatório o resultado dos estágios e grande o aprendizado que tivemos com ele. Através do planejamento das atividades e com o auxílio da professora e dos colegas, foi possível que pensássemos formas de utilizar as ferramentas digitais de maneira a possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma dinâmica e autônoma, levando em consideração a diversidade social, cultural e o contexto de estar estudando em casa.

O fato de as aulas terem que ter sido pensadas através do uso de mídias digitais fez com que elas pudessem se aproximar mais da realidade dos jovens, que cada vez mais se utilizam das tecnologias como meio de expressão e comunicação. O exercício docente supõe uma constante atualização e auto avaliação, competência essa exigida na BNCC, para que o diálogo com as novas gerações se dê de forma mais próxima e clara, e para que os conteúdos sejam apresentados de maneira que se aproxime da realidade em que alunas e alunos estão inseridos. Nesse sentido, ter planejado as aulas através de mídias digitais foi favorável. É necessário sempre adaptar os conteúdos para o contexto e a realidade dos alunos, e não os fazer adaptarem-se a didáticas anacrônicas, descoladas da realidade cotidiana.

6 METODOLOGIA E RESULTADOS DE PESQUISA

Foi aplicado um questionário através do Google Formulários, contendo 28 questões acerca da realização do(s) estágio(s) de docência em Ciências Sociais durante o Ensino Remoto Emergencial, com o objetivo de apreender como os(as) estagiários(as) avaliam a experiência de ter realizado o(s) estágio(s) nessa modalidade, assim como as dificuldades e fatores de influência. Esse questionário é uma adaptação de outro questionário criado pelo professor Leandro Raizer, que tinha por objetivo avaliar as disciplinas de Estágio I e II realizadas de forma presencial, no período de 2018 a 2019. Neste capítulo, irei apresentar e comentar alguns dos dados obtidos sobre os estágios durante o ERE, e depois irei comparar alguns pontos entre as duas pesquisas, de forma a tentar apreender quais foram as principais mudanças nas experiências de fazer os estágios de forma remota.

O público alvo da pesquisa foi estudantes de licenciatura em Ciências Sociais que tivessem realizado um ou os dois estágios durante o ERE, e foi aplicada de forma online. Foram obtidas 10 respostas em dois meses de divulgação da pesquisa, fato que evidencia as limitações de pesquisar um tema tão atual.

Dentre os pesquisados, quatro realizaram apenas o Estágio I no ERE, um realizou apenas o Estágio II no ERE, e cinco realizaram os dois estágios no ERE. Três tiveram vínculo com alguma escola apenas no Estágio I; três apenas no Estágio II, e quatro não tiveram em nenhum dos estágios. Não ter tido vínculo com escola alguma durante o(s) estágio(s) significa que as aulas planejadas pelos/as estagiários/as não foram aplicadas nas turmas nem de forma assíncrona. Ou seja, não houve respostas às atividades nem retorno sobre o funcionamento das sequências didáticas na prática. O planejamento dessas aulas pode ser comparado a exercícios realizados em disciplinas anteriores, preparatórias para o estágio, como Sociologia no Ensino Médio, onde as sequências didáticas eram preparadas sem o objetivo de serem aplicadas.

Não ter tido vínculo com as escolas também impossibilitou que a parte do estágio dedicada à observação docente fosse realizada. Para Oliveira e Barbosa (2013):

Outro fator que merece ser destacado [...] diz respeito à necessidade de se observar o fazer discente, pois, por vezes, o licenciando tende a centrar seu relato de estágio apenas na observação da prática docente, todavia, devemos reconhecer que o que acontece na escola é mais do que apenas o que o professor faz, e mesmo que foquemos nossa observação apenas no fazer

docente devemos reconhecer que ela será estéril se não buscarmos o *feed back* dessa prática, afinal, quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados? Todas essas são questões de suma importância a serem observadas em sala de aula. O estagiário deve ter uma especial atenção para esta relação entre discente, docente e conhecimento escolar (p.146).

Na questão sobre qual foi a forma de realizar o estágio, se foi individual, em dupla ou trio, apenas um respondeu que fez individualmente o Estágio I, todos os outros fizeram em parceria com colegas, sendo a docência compartilhada a principal forma de trabalhar. Nas escolas o modelo ainda é um professor por vez em sala de aula. Como a disciplina de Sociologia consta com poucos períodos nos currículos, algumas escolas costumam ter apenas um(a) professor(a) para todas as turmas. Esse(a) professor(a) acaba por ficar isolado(a) em sua disciplina na escola e, a não ser que busque uma rede fora dela, não tem a possibilidade de trocar experiências e ideias com seus pares.

O estágio seria um momento importante de troca de experiências:

O estágio também possibilita a troca de experiência entre o professor regente e o formando, haja vista que, em muitas escolas há somente um professor de Sociologia, o que provoca o isolamento desse profissional (por não se ter uma comunidade de professores da disciplina no interior das unidades escolares e nem fora delas). Mesmo que o professor regente não possua formação inicial em Ciências Sociais, é possível que ele estabeleça essa relação com o estagiário, na medida em que expõe a sua experiência profissional na área, suas dificuldades, desafios e percepções acerca da prática docente (COSTA, 2015, p.197)

O estágio de docência tem uma dimensão com importância para além da Universidade:

[...] o estágio na escola assume uma dimensão que extrapola os limites do ensino da Sociologia, na compreensão de que o seu desenvolvimento só poderá se dar, na medida em que estejam articulados aos inúmeros elementos presentes na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a escola é pensada como espaço privilegiado de estágio e, a Prática de Ensino, como espaço privilegiado de formação inicial e continuada dos professores. Entendemos portanto que o curso de licenciatura pode cumprir um papel fundamental no intercâmbio entre a universidade e a escola básica (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 136 apud OLIVEIRA, 2014).

Das 10 pessoas que responderam o questionário, nenhuma teve encontros síncronos com as turmas nos dois estágios, e quatro não tiveram em nenhum deles.

Cinco tiveram encontros síncronos apenas no Estágio I, e uma pessoa apenas no Estágio II.

Um dos fatores que pode explicar este fato está na questão: os(as) estagiários(as) tiveram vínculo com alguma escola? A maioria só teve no Estágio I, alguns em nenhum. Outro fator é que, mesmo tendo vínculo com alguma escola, não eram todas que estavam realizando aulas síncronas, e inclusive, nas que estavam, acontecia de os estagiários passarem as sequências didáticas para os professores regentes e esses aplicarem nas aulas síncronas sem a presença dos estagiários. Os(as) professores(as) regentes das escolas já estavam com sobrecarga de trabalho³ devido ao fato de também estarem lecionando de forma remota. O contato inicial com as escolas por parte dos estagiários estava difícil, acabou ficando por conta da professora da disciplina de estágio fazer esse intermédio. Sendo assim, conseguir vínculo já era uma tarefa complicada, e isso por si só não garantia encontros síncronos.

Em relação a avaliação da experiência dos estágios de docência, cinco avaliam como insatisfatório, três como bom, um como satisfatório e um como muito bom. Ninguém votou em excelente.

Dos alunos e alunas que fizeram um estágio presencial e outro no ERE, quatro avaliam que presencialmente tiveram um desempenho melhor, apenas um votou que seu desempenho foi satisfatório nas duas modalidades. Desses alunos e alunas, cinco votaram que no estágio presencial adquiriram mais ferramentas, conhecimentos e experiências que foram úteis para a formação enquanto futuro(a) professor(a). Cruzando as três questões (sobre como avaliam a experiência dos estágios, em qual das modalidades avaliam que foi melhor seu desempenho e sobre em qual modalidade os entrevistados sentem que adquiriram mais ferramentas e conhecimentos), as duas últimas podem explicar, de certa forma, o resultado da primeira, já que a maioria dos que fizeram um estágio presencial e outro no ERE avaliam que no presencial adquiriram mais ferramentas e conhecimentos. Mesmo os alunos e alunas que só tiveram estágios no ERE, podemos interpretar que não avaliaram as experiências como excelentes devido à falta da dimensão presencial no ambiente escolar.

³ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>

Nas questões que mensuravam influência, cinco votaram que o fato de ter sido de forma remota foi muito relevante/fundamental, quatro votaram que influenciou. Um(a) colocou que não se aplica (resultado inusitado, já que a pesquisa exigia que os participantes necessariamente tivessem feito pelo menos um dos estágios durante o ERE). Era esperado que a maioria votasse que foi fundamental, ou no mínimo muito relevante, pois certamente foi o que moldou toda a experiência de estágio, foi o fator excepcional sem precedentes nessas disciplinas. Ao menos todos reconheceram que teve alguma influência.

Na questão sobre o quanto influenciou ter o conhecimento prévio de plataformas de produção de recursos didáticos, foi apontado que: foi fundamental (2 votos), muito relevante (1 voto), influenciou (5 votos). Talvez esse tipo de conhecimento tenha sido o mais acionado durante os estágios em ERE, pois, sem saber lidar com tecnologias e plataformas seria quase impossível planejar aulas remotas. No currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS constam duas disciplinas que abordam os temas de tecnologias na educação e educação à distância, que são: “Educação à distância e ambientes de aprendizagem e cultura digital” e “Mídias móveis na educação”, ambas de caráter alternativo (ou seja, não são obrigatórias), sendo a primeira da 3ª etapa, e a segunda da 4ª etapa.

Quanto ao quão relevante foi o uso de recursos audiovisuais, apenas dois disseram que teve pouca influência. Ainda assim, influenciou de alguma forma. A tendência, hoje em dia, é cada vez mais dinamizar as formas de apresentar os conteúdos, de maneira a conversar com as realidades em que as novas gerações estão inseridas: redes sociais e internet com conteúdos resumidos, de curta duração, com muitos estímulos. Nos estágios de docência em formato presencial também é importante saber lidar com tecnologias e plataformas digitais para a criação de recursos, porém não é um conhecimento indispensável, já que de modo presencial podem ser utilizados recursos mais analógicos, como quadro negro e papéis impressos. Já nos estágios durante o ERE, sem esse domínio seria praticamente impossível, ou no mínimo difícil, planejar as sequências didáticas.

Sete pessoas das nove responderam que o conhecimento teórico prévio foi fundamental/muito relevante para o andamento do estágio. Quanto ao conhecimento pedagógico prévio, seis pessoas responderam que foi muito relevante/fundamental. Essas respostas desmistificam aquela ideia retrógrada de que para ser um(a)

bom(boa) professor(a) na área basta dominar os conteúdos teóricos, ideia essa que ainda reverbera em muitos currículos da graduação

Geralmente privilegia-se uma sólida formação teórica conteudista do graduando, e os conhecimentos didáticos-pedagógicos (diretamente relacionados à prática docente) dispõem de pouco espaço no currículo, como se bastasse 'dominar bem' os conhecimentos específicos da área para ser professor; como se fosse suficiente ter ou desenvolver algumas habilidades pessoais: aquele que é professor (da educação básica) seria alguém que possui dom, talento ou vocação para a docência ou que já estava predestinado para isso. Por esse motivo, a formação didático-pedagógica seria desnecessária ou pouco relevante, já que não irá fazer falta (FREITAS, 2013, p. 9).

Sobre a questão de o quanto a reatividade dos alunos a temas sensíveis influenciou no desempenho do estágio, três votaram que foi fundamental/muito relevante, três responderam que influenciou, um(a) que não influenciou, um(a) que não se aplica e dois que influenciou pouco. Essa questão está relacionada com o fato de que muitos não tiveram contato com os alunos diretamente, e entre aqueles que tiveram, não foram todos que puderam ter encontros síncronos (o que possibilitaria discussões sobre questões polêmicas). Por esse motivo, poderíamos supor que a maioria votaria que não teve influência ou não se aplica, mas apenas duas pessoas votaram assim. Três votaram que foi muito relevante/fundamental, e outros três que influenciou e dois que influenciou pouco.

O nível socioeconômico dos estudantes antes da pandemia de COVID-19 já era um fator de grande influência nos estudos, durante a pandemia isso se intensificou ainda mais, pois para acessar as aulas remotas eles precisavam de conexão à internet e celular ou computador. O simples acesso à internet, ainda mais em conexões de baixa qualidade, também não garante que os alunos e alunas vão conseguir acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas. A maioria nessa questão respondeu que a heterogeneidade, não só socioeconômica, como também cultural, etária, e étnica, tiveram influência (apenas um(a) votou que não, e outro(a) que influenciou pouco). Na hora de planejar as aulas é fundamental levar essas diferenças em consideração, não ter a visão de que existe um estudante universal, mas sim pensar no alunado enquanto um grupo heterogêneo e diverso, e isso não só no estágio remoto, mas no presencial e durante a atuação como professores regentes.

Na pesquisa feita sobre o estágio presencial, a qual serviu de base para a pesquisa sobre os estágios em ERE, a questão de quanto influenciou a carga horária

limitada da Sociologia no ensino médio abrange todo um aspecto que não tem como ser abordado aqui: por ter um período semanal, a grande maioria das escolas tem apenas um professor de sociologia (que muitas vezes acaba também lecionando outras matérias na área de humanas, como Filosofia, História, Geografia, e até Religião e Artes), o acúmulo de turmas para um(a) só professor(a) faz com que haja sobrecarga de trabalho. Muitos(as) estagiários(as) relataram no estágio presencial que foram deixados(as) sozinhos(as) lecionando para muitas turmas, e se sentiram sobrecarregados(as). No estágio online isso não teve como acontecer, pois mesmo tendo sido aplicado em várias turmas, o plano de ensino foi elaborado uma única vez, muitas vezes pelo professor regente na escola, e não pelos estagiários. Mesmo nos casos onde os estagiários puderam ter encontros síncronos com os alunos, era possível juntar as turmas, e a presença do professor regente era obrigatória, não ficando assim sobrecarregados os estagiários.

Sobre o grau de influência que exerceu o fato de não ter tido contato com os alunos através de aulas síncronas, dois responderam que não influenciou e um que influenciou pouco, cinco responderam que foi fundamental/muito relevante. Gostaria de ter entendido o ponto de vista dos que responderam que não influenciou, ou que influenciou pouco, já que um dos principais objetivos dos estágios é justamente proporcionar o primeiro contato com os alunos, o que nesse caso, por não ter aulas síncronas, não foi possível.

Na questão que buscava investigar se os licenciandos e licenciandas pretendem atuar como professores e professoras, apesar de ninguém ter respondido que não atuaria como professor(a), e um(a) só colocar que não sabe, sete responderam à questão seguinte, sobre os motivos pelos quais não atuariam, e todos colocaram como motivos a baixa remuneração, condições de trabalho, alguns também indicaram a falta de legitimidade da disciplina de Sociologia no ensino médio. Uma pessoa, que respondeu que atuaria como professora, respondeu na questão seguinte que a baixa remuneração e as condições de trabalho não devem interferir negativamente.

O cenário para concluintes do curso de licenciatura em Ciências Sociais em 2021 não está favorável. Sociologia no ensino médio nunca foi uma disciplina consolidada e com garantias de permanência no currículo. Como consta no início deste trabalho, sua ausência ou não nos currículos da educação básica sempre dependeu da conjuntura política do momento. Para um(a) concluinte do curso em

2021, que deve ter ingressado no mínimo há quatro anos atrás, ou seja, em 2017, ele já entrou no curso em um momento crítico, quando foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, implementando que a Sociologia fosse optativa nos currículos da educação básica. No meu caso, que ingressei no curso em 2015 na PUCRS, o cenário era mais favorável: governo Dilma era vigente, Sociologia era obrigatória no ensino médio, o Brasil não tinha passado por um golpe – que fragilizou a democracia ao ponto de dois anos depois ser eleito para o maior cargo do executivo um partido de direita ultra conservador – e muito menos por uma pandemia. Após passar por todos esses acontecimentos críticos é difícil encarar que vamos nos graduar para atuar como professores na rede pública de uma disciplina que não é mais obrigatória, em condições péssimas de trabalho, baixa remuneração e deslegitimidade da Sociologia. As vagas para professores de Sociologia estão cada vez mais escassas. Os concluintes da licenciatura, se não forem para a pós-graduação, se não passarem pelo desemprego ou forem contratados em escolas particulares, enfrentarão péssimas condições de trabalho na rede pública.

Antes de comparar as duas pesquisas, é imprescindível falar sobre os limites e dificuldades de fazer essas comparações. Para fins práticos, vamos chamar a pesquisa aplicada sobre os estágios presenciais de Pesquisa 1, e a pesquisa sobre os estágios durante o ERE de Pesquisa 2.

A Pesquisa 1 foi aplicada no período de 2018 a 2019, seu objetivo era avaliar a experiências das/dos alunas/os nas disciplinas de estágio de docência e a experiência do estágio em si, bem como fatores de influência e desempenho pessoal. Foram obtidas 49 respostas.

Já a Pesquisa 2 foi aplicada no período de junho a setembro de 2021, divulgada através de redes sociais e grupos de Whatsapp, contando com a colaboração voluntária dos poucos estudantes que passaram pela experiência de realizar estágio de docência durante o ERE. Foram obtidas apenas 9 respostas.

Apenas esses dados iniciais já evidenciam as limitações de comparação entre as duas pesquisas. Ainda assim, por se tratar de um momento excepcional e vigente, os dados da Pesquisa 2 são suficientes para analisarmos a experiência de estágio prático em formato remoto.

O primeiro ponto que mais chama a atenção na comparação é justamente um aspecto que já poderíamos imaginar: as vivências dentro das escolas e seus enormes desafios e deleites. Como, por exemplo, as relações (harmoniosas ou conflituosas)

com professores regentes, cenas de violência que tiveram forte impacto, o fato das aulas serem à noite, o ambiente da sala de aula, docência compartilhada, sobrecarga de períodos e turmas, e diversos outros aspectos.

Todas essas dimensões acima descritas não podem ser simuladas em estágios vividos à distância. Entretanto, antes de partir para a conclusão de que os estágios no ERE foram rasos em questão de experiência, podemos levantar o questionamento: quais desses aspectos são realmente indispensáveis para a formação docente? Presenciar violências e sobrecarga de trabalho certamente não o são.

Longe de querer comparar as duas experiências como se fossem modalidades que competem entre si, de forma a ver qual é a “melhor”, os estágios durante o ERE foram uma exceção, uma saída para não interromper o andamento do curso, que não se pretende repetir no futuro sem haver extrema necessidade. Dito isso, ressalto que meu objetivo neste trabalho é analisar como foi essa experiência quase paradoxal de fazer de forma “teórica” a parte prática do curso, pois mesmo sendo um momento único na história, deixou grande impactos na formação de muitos profissionais que logo estarão (ou talvez já estejam) atuando em escolas da educação básica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ter sido um momento único e sem precedentes na história, haja vista outras pandemias que já existiram, como a da Gripe Espanhola (1918 – 1920), a pandemia de COVID-19 certamente teve particularidades que não existiram nas pandemias anteriores. Agora, com a popularização do acesso à internet e de *smartphones*, fomos capazes de continuar várias atividades à distância, o que seria impensável em outros tempos.

A pandemia de COVID-19 já deixou danos irreparáveis, como a perda da vida de milhões de pessoas, e de crises econômicas profundas devido à má gestão nas esferas dos poderes públicos. Na educação ainda é difícil mensurar totalmente o impacto que quase dois anos sem aulas presenciais tiveram no aprendizado de jovens e crianças, mas dados da Unicef (2021) informam que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso de crianças à educação, voltando aos números que tínhamos no começo dos anos 2000, e que crianças de 10 a 6 anos foram as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia.

Em cursos de graduação o impacto da pandemia se deu de forma diferente. Muitos alunos e alunas ou tiveram que desistir dos cursos, trancar o andamento ou adiar a formatura. Muitos e muitas não tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas práticas da forma que são previstas no currículo, e isso certamente terá um impacto na vida profissional desses estudantes.

Todos esses impactos poderiam ter sido amenizados, e o tempo de estudos à distância poderia ter sido menor, se os gestores públicos tivessem lidado de forma séria e com compromisso com a vida e segurança da população desde o início, implementando *lockdowns* realmente efetivos, garantindo auxílios financeiros significativos para que a maioria da população pudesse realmente ficar em casa, conscientizando as pessoas sobre como impedir a transmissão do vírus e investindo de forma pesada na saúde. O que vivemos no Brasil foi o contrário: o próprio presidente espalhando notícias falsas a respeito do vírus, *lockdowns* parciais ou inexistentes, ditados pelo setor financeiro, que não queria parar completamente, trabalhadores e trabalhadoras sendo obrigados a trabalhar presencialmente e dependendo de transportes públicos lotados.

Diante desse cenário, a finalidade deste trabalho não é fazer juízo de valor sobre como foi o andamento dos estágios de docência em Ciências Sociais durante o

ERE, nem comparar com a experiência que os estágios presenciais proporcionam, e tirar a conclusão de que esses são muito mais ricos para a formação de futuros professores e professoras. O Ensino Remoto Emergencial foi uma medida crucial para salvar muitas vidas, e ter a oportunidade de mesmo à distância poder cursar as disciplinas de estágio docente foi muito importante para a continuação de nossa formação profissional. Meu intuito nesse trabalho era mostrar como se deu a adaptação da dinâmica dos estágios nesse formato sem precedentes, que poderíamos até chamar de paradoxal: fazer a prática de forma remota.

Poderíamos adotar uma visão reducionista sobre o que é o estágio de docência, e defini-lo como a parte *prática* do curso, em contraposição à *teórica*. Nessa visão dicotômica, a conclusão *a priori* que teríamos da experiência de estágios de docência em modalidade remota é a de que foi uma experiência incompleta, já que não se diferenciou de disciplinas anteriores entendidas como puramente teóricas e por não ter tido a parte prática em sala de aula. Para fugir dessa dicotomia, vamos à definição de atividade de docência enquanto prática e enquanto ação, conforme Pimenta e Lima (2005)

[...] para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes. A ação (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando (p. 11).

Nessa perspectiva as teorias, longe de serem o oposto de prática, seriam entendidas como formas de interpretar a realidade e questionar as próprias práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos enquanto docentes. Para complementar o debate, Pimenta e Lima (2005) se utilizam do conceito de práxis,

[...] na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de

conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis (p.14).

Os estágios de docência realizados de forma remota aconteceram de acordo com a definição do conceito de práxis: uma dialética entre teoria e prática. A parte prática foi realizada, de maneira adaptada para o ambiente virtual, e a parte teórica esteve presente fundamentando a ação e a prática, mesmo quando essas últimas se deram sem vínculo com as escolas, pois, pela própria definição de práxis, essa diz respeito a “parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais” (definição do dicionário Oxford Languages). Ou seja, o exercício docente em contexto de pandemia, onde todas as ações devem ser pensadas e adaptadas para priorizar a saúde coletiva, é o mais puro reflexo da práxis. Podemos considerar que esse é o maior impacto dos estágios em ERE, formar professores e professoras capazes de adaptar suas práticas e ações de forma reflexiva levando em consideração o contexto social, histórico e político.

REFERÊNCIAS

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders**. In: _____. Os Estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 19 – 50.

FGV. A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Reforma do Ensino Secundário. **FGV CPDOC**, [s/d.]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREITAS, Revalino Antônio de. A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo. FREITAS, Revalino Antônio de. **Ensino de Sociologia**: currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: UFG, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

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**, n. 13, p. 140-162, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 24, n. 47, 2014.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Thiago; PEREIRA, Ingrassia. Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo. FREITAS, Revalino Antônio de. **Ensino de Sociologia**: currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: UFG, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos). 2006.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professore de 1º e 2º graus**. Brasília. MEC/MARI/UNESCO. 1995.

UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. **Unicef Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Vídeos:

AFINAL, O QUE É CULTURA? Publicado pelo canal Sociologia Animada. 1 vídeo (5 mim e 11 seg). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=x6JeS0TKSsg> > Acesso em

22/12/2021.

O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? Silvio Almeida. Publicado pelo canal Tv Boitempo. 1 vídeo (10 min e 28 seg). Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU> > Acesso em 22/12/2021.