Unoeste
http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2026.v23. h685
e-ISSN: 1809-8207
Colloquium Humanarum

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PRÁXIS E PESQUISA: DIÁLOGOS E INTERVENÇÕES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

## Supervised Internship as Praxis and Research: Dialogues and Interventions in Basic Education Schools

## Práctica supervisada como praxis e investigación: diálogos e intervenciones en escuelas de Educación Básica

**Érika Christina Kohle[2], Gisele de Assis Carvalho Cabral [3]**

**Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Marília – SP, Brasil**
**Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília; Prefeitura Municipal de Marília (SP)**

**RESUMO**
O presente artigo discute o estágio supervisionado como espaço de práxis, pesquisa e intervenção na formação inicial de professores. Objetiva-se problematizar dialeticamente a importância espaço-tempo do estágio ao analisar intersecções entre teorias educacionais e a prática de estudantes estagiários do quarto ano de Ciências Sociais, durante os seus processos de estudos e de pesquisa *in loco* ao longo de seus percursos na disciplina de Estágio Supervisionado de uma universidade pública do interior paulista. A partir de estudo teórico-prático, analisa-se o processo de inserção de licenciandos do quarto ano de licenciatura na educação básica e, consequentemente, a elaboração e a materialização de seus projetos de intervenção didática sob a perspectiva da experiência da pesquisadora, como docente da disciplina e como supervisora de estágio nas unidades escolares. Os resultados destacam o potencial formativo de propostas que articularam categorias sociológicas complexas a temas urgentes da contemporaneidade, tais como: ambiente digital, mundo do trabalho e desigualdade social e indústria cultural. Evidenciou-se a importância de se construir parcerias horizontais e colaborativas entre a universidade e a escola ao se valorizar as inter-relações não apenas com os professores da educação básica, mas também com a equipe gestora e com os demais servidores do quadro de suporte pedagógico. Conclui-se que o estágio, concebido como atividade investigativa, instrumentaliza os futuros docentes e promove o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica, ética e comprometida com a transformação democrática e com a humanização das relações escolares.
**Palavras-chave:** Formação Docente; Estágio Supervisionado; Práxis e Intervenção Pedagógica, Humanização das Relações Escolares.

**ABSTRACT**
This article discusses the supervised internship as a space for praxis, research and intervention in initial teacher education. It aims to dialectically examine the significance of the internship —in terms of both space and time—by analyzing the intersections between educational theories and the practices of fourth-year Social Sciences student interns. This analysis focuses on their study and on-site research processes within the Supervised Internship course at a public university in the interior of São Paulo state. Based on a

[1] Na elaboração deste artigo a IA não foi utilizada.
[2] Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, professor de Educação Básica II. Prefeitura Municipal de Marília (SP), Diretora de Escola. Doutora em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. ORCID id: https://orcid.org/0000-0003-0907-4420. E-mail: erika.kohle@unesp.br.
[3] Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, professora substituta. Prefeitura Municipal de Marília (SP), Diretora de Escola Municipal. Professora Coordenadora de Educação Especial. Doutora em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-4885-6874. E-mail: gisele.ac.cabral@unesp.br.

theoretical-practical study, the article analyses the process of placing fourth-year teacher-training students in basic education settings and the subsequent development and implementation of their didactic intervention projects. This analysis is grounded in the researcher's own experience as both the course instructor and the internship supervisor at the partner schools. The results highlight the formative potential of proposals that linked complex sociological categories to urgent contemporary issues, such as the digital environment, the world of work, and social inequality and the culture industry. The study underscores the importance of building horizontal, collaborative partnerships between the university and the school, valuing interrelationships not only with basic education teachers but also with the management team and other school staff providing pedagogical support. It concludes that the internship, when conceived as an investigative activity, equips future teachers with the necessary tools and fosters the development of a professional identity that is critical, ethical, and committed to democratic transformation and the humanization of school relationships.
**Keywords:** Teacher Education; Supervised Internship; Praxis and Pedagogical Intervention; Humanization of School Relationships.

**RESUMEN**

Este artículo aborda las prácticas docentes supervisadas como praxis, investigación y intervención en la formación inicial del profesorado. Su objetivo es examinar dialécticamente el significado de dichas prácticas — mediante el análisis de las intersecciones entre teorías educativas y prácticas de estudiantes de cuarto año de Ciencias Sociales. El análisis se centra en sus procesos de estudio e investigación en terreno, desarrollados en el marco de la asignatura de Prácticas Supervisadas de una universidad pública del interior de São Paulo. A partir de un estudio teórico-práctico, el artículo analiza la inserción de estudiantes de cuarto año en la educación básica, así como el posterior desarrollo e implementación de sus proyectos de intervención didáctica. Este análisis se fundamenta en la experiencia del propio investigador, quien desempeñó los roles de docente y supervisor de las prácticas en las escuelas. Los resultados destacan el potencial formativo de propuestas que vincularon categorías sociológicas complejas con cuestiones contemporáneas, tales como el entorno digital, el mundo laboral y la desigualdad social y la industria cultural. El estudio subraya la importancia de establecer alianzas horizontales y colaborativas entre la universidad y la escuela, valorando las interrelaciones no solo con los docentes, sino también con el equipo directivo y el resto del personal que brinda apoyo pedagógico. Se concluye que las prácticas docentes, cuando se conciben como una actividad investigativa, dotan a los futuros maestros de las herramientas necesarias y fomentan el desarrollo de una identidad profesional crítica, ética y comprometida con la transformación democrática y la humanización de las relaciones escolares.
**Palabras clave:** Formación Docente; Prácticas Supervisadas; Praxis e Intervención Pedagógica; Humanización de las Relaciones Escolares.

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui um espaço formativo singular e complexo na formação inicial de professores. Longe de se restringir à aplicação de técnicas, à observação passiva ou ao cumprimento de exigências burocráticas, configura-se como um espaço de articulação entre os fundamentos teóricos produzidos na universidade e a realidade concreta das escolas de educação básica. Na licenciatura em Ciências Sociais, essa articulação assume especial relevância, uma vez que o ensino de Sociologia exige dos futuros docentes a desnaturalização dos fenômenos cotidianos e a construção de uma postura crítico-reflexiva diante da realidade social. Nesse sentido, o estágio configura-se como espaço de práxis e investigação, marcado por tensões, negociações e ressignificações do fazer pedagógico.

Este artigo apresenta uma reflexão teórica e prática fundamentada na experiência como docente e como supervisora de estágio nas escolas de educação básica, desenvolvida a partir da experiência profissional vivenciada em 2022. A atuação ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado, voltada ao

quarto ano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (turma do período noturno), em uma universidade do interior paulista.

Desse modo, evidencia-se o grande desafio de ser docente, supervisora de estágio em busca de promover não apenas a formação inicial dos futuros docentes, mas também a formação crítica dos discentes participantes das propostas dos estagiários, uma vez que, principalmente na área de Ciências Sociais, essa imersão adquire um contorno ainda mais urgente, porque o ensino de Sociologia na educação básica deve promover, entre os estudantes, uma leitura crítica do mundo contemporâneo.

Desde a década de 1990, o estágio evoluiu de uma atividade meramente burocrática ou técnica até ser consolidado como um campo de conhecimento e como eixo articulador da formação docente. Suas atividades deixaram de se restringir apenas à observação passiva para se tornar um instrumento de emancipação humana e política, que desvela ~~a~~ ações desumanizadoras nas relações sociais e escolares. Desse modo, o percurso do estágio no país pode ser sintetizado pelo movimento de superação da dicotomia entre teoria e prática (Almeida; Pimenta, 2014).

Para compreender o estágio em sua máxima potência pedagógica, é imperioso evocar a premissa de que a formação do professor não ocorre por acumulação de conhecimentos teóricos abstratos, mas sim por meio de um processo de reflexão-na-ação e sobre a ação. Conforme aponta Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional do docente está intrinsecamente ligado à sua identidade pessoal e à capacidade de produzir saberes a partir da própria experiência, mediada pelo coletivo escolar. A constituição da identidade docente, portanto, não se dá no isolamento da universidade, mas na fricção e no diálogo constante com o cotidiano da escola pública. Para o autor, o professor se produz no seu próprio processo de formação, o que exige que o estágio seja concebido como um espaço de autoanálise, no qual o licenciando se defronte com a complexidade do *habitus*[4] profissional e aprenda a negociar sua inserção no ambiente de trabalho.

Já em 2019, o autor alerta para a necessidade de compreender que "a formação de professores deve construir-se dentro da profissão. É este princípio que justifica a necessidade de novos arranjos institucionais, que permitam uma ligação orgânica entre as universidades e as escolas da rede escolar" (Nóvoa, 2019, p. 8).

Nóvoa (2022), em suas discussões sobre o conhecimento profissional docente e sobre a reorganização institucional da formação educacional, propõe uma ruptura com os modelos puramente tecnicistas e academicistas que historicamente fragmentaram a preparação para o magistério. O autor defende que a profissionalidade docente se consolida no reconhecimento do magistério como um trabalho de natureza essencialmente coletiva e socialmente situada, conforme expressa textualmente:

[4] O conceito de *habitus*, em sua formulação original, especialmente na perspectiva de Pierre Bourdieu (2009), refere-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis, constituídas ao longo das trajetórias sociais dos sujeitos, particularmente por meio das condições de existência e dos processos de socialização relacionados à sua origem social. Trata-se de disposições internalizadas que orientam percepções, apreciações e práticas, sem determiná-las mecanicamente. Nessa perspectiva, o *habitus* não se constitui exclusivamente no momento da formação profissional, pois antecede esse processo e nele repercute. No estágio supervisionado, portanto, não se trata de constituir do zero um *habitus* profissional, mas de possibilitar que os licenciandos confrontem e ressignifiquem disposições anteriormente incorporadas, ao mesmo tempo que desenvolvem conhecimentos, saberes e modos de agir próprios da docência.

> O conhecimento profissional docente não se reduz a uma listagem de competências ou a um repositório de técnicas a serem aplicadas na sala de aula. Trata-se de um património coletivo, de natureza eminentemente prática e reflexiva, que se constrói no cruzamento entre a cultura universitária e a cultura escolar. A formação de professores deve, por isso, estruturar-se em torno de uma "casa comum", um espaço de partilha e de co-formação onde os saberes da experiência sejam validados e sistematizados à luz da crítica científica (Nóvoa, 2022, p. 12).

A proposição de uma "casa comum" de formação, defendida por Nóvoa (2022), reposiciona o estágio supervisionado no centro do debate pedagógico. Sob essa perspectiva, a universidade e a escola de educação básica deixam de ser polos isolados que se comunicam de forma horizontal para se tornarem parceiras orgânicas e coautoras do processo formativo.

O estágio deixa de ser visto sob a metáfora de "ponte" entre dois mundos distintos e passa a ser entendido como o próprio território da habitação comum, onde o licenciando experimenta o pertencimento à profissão.

> Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 9).

Como defende o autor, "[...] o lugar da formação não é a universidade; o lugar da formação não é a escola. O lugar da formação é o espaço de cruzamento, de transição, de articulação entre a universidade e a escola" (Nóvoa, 2019, p. 9). Essa zona de intersecção e diálogo permanente reconstrói a própria identidade do campo de estágio. Ao habitar esse "entrelugar", desconstrói-se a visão tradicional de que a escola atua como um mero cenário passivo para a validação de teorias universitárias ou aplicação de fórmulas didáticas predefinidas.

Essa perspectiva de transição exige um novo olhar sobre a natureza do trabalho realizado na educação básica. Esse espaço híbrido de formação retira da escola o estigma de ser apenas um campo de observação externa, elevando-a à condição de território ativo e pedagógico. Nesse sentido, esse território de cruzamento institucional e conceitual redefine, portanto, o sentido da vivência prática. A cooperação orgânica entre a universidade e a escola impede que o estágio seja reduzido a uma atividade burocrática de cumprimento de horas ou de repetição mecânica.

Assim, a imersão na realidade escolar não se justifica apenas pela necessidade de "ambientar" o estudante estagiário, mas também de inseri-lo em um ecossistema produtor de cultura e de conhecimento, conforme alerta o mesmo autor:

> Não há formação de professores sem uma imersão profunda e sistemática no cotidiano das escolas, entendidas aqui não apenas como campos de aplicação ou de treino, mas como lugares produtores de saber e de cultura profissional. É no diálogo com os professores mais experientes, na análise conjunta dos dilemas da prática e no compromisso com o sucesso dos alunos da escola pública que os futuros docentes

> constroem a sua profissionalidade e consolidam a sua pertença à comunidade educadora (Nóvoa, 2022, p. 18).

Essa urgência decorre do fato de que "[...] a metamorfose da escola exige que os professores assumam a sua responsabilidade na produção do conhecimento pedagógico. Não se trata apenas de aplicar receitas ou métodos predefinidos, mas de construir, coletivamente, as respostas para os desafios do nosso tempo" (Nóvoa, 2019, p. 9). Desse modo, a inserção orgânica e reflexiva no cotidiano escolar dialoga diretamente com o conceito de profissionalidade cunhado por Gimeno Sacristán (1991). Para esse autor, a profissionalidade docente abarca o conjunto de comportamentos, valores, atitudes e conhecimentos que caracterizam ato de ensinar em contextos sociais, históricos e culturais delimitados. Sacristán (1991) assevera que a teoria e a prática são indissociáveis no plano da subjetividade do professor, operando por meio de um permanente diálogo do conhecimento pessoal com a ação pedagógica.

Dessa forma, os estudos e as referências teóricas fornecidas pela universidade não servem como receitas prontas para a sala de aula, mas como ferramentas heurísticas que permitem aos futuros docentes interrogar a realidade escolar, problematizar as rotinas sedimentadas e desenhar alternativas didáticas conscientes e eticamente situadas. No estágio, o licenciando experimenta essa dinâmica subjetiva ao se deparar com a necessidade de tomar decisões pedagógicas em tempo real diante de realidades discentes heterogêneas.

Nesse horizonte de articulação entre os saberes teóricos e a intervenção pedagógica, sobressai-se o papel da Didática e da Pedagogia, visto que a Didática, como a disciplina pedagógica que estuda o processo de ensino em sua globalidade, articula os objetivos sociais e políticos da educação aos conteúdos e métodos de ensino (Libâneo, 2015). Nessa perspectiva, a Pedagogia atua como a ciência da e para a práxis educativa, cujo propósito fundamental é equipar os sujeitos — em especial os professores — para promover as condições de uma educação plenamente humanizadora e emancipatória.

Desse modo, enfatiza-se que a democratização da escola e a inclusão social perpassam necessariamente a apropriação crítica e sistematizada do conhecimento por parte dos estudantes das classes populares (Libâneo, 2018). O estágio supervisionado, sob essa ótica, converte-se no espaço privilegiado onde a Didática deixa de ser um percurso técnico e se revela como uma teoria da instrução comprometida com a emancipação humana e com a transformação social.

Para que essa apropriação dos conteúdos sociológicos ocorra de maneira verdadeiramente significativa, os processos de ensino e de aprendizagem precisam ser pensados como práticas não apenas discursivas, mas também sociais e vivas. Nesse sentido, Geraldi (2015) defende que o ensino e a aprendizagem devem ser pautados na interlocução ativa, em que os estudantes não são meros receptores de conteúdos dogmáticos, mas sujeitos ativos do processo enunciativo.

Assim, o ensino de Sociologia deve compreender que os conceitos sociológicos não devem ser ensinados de forma normatizada ou memorística, mas sim como instrumentos de linguagem e de pensamento que possibilitam ao estudante enunciar sua própria realidade social, problematizando as

desigualdades e as opressões que o cercam. A aula de Sociologia passa a ser compreendida, portanto, como um espaço de circulação de letramentos críticos e de partilha de sentidos sobre a vida pública.

Os resultados alcançados ao longo de 2022 revelam o imenso potencial formativo do estágio quando este é estruturado sob o prisma da pesquisa e da intervenção, os licenciandos demonstraram sensibilidade pedagógica e rigor teórico ao articularem categorias sociológicas complexas de autores clássicos e contemporâneos a temas urgentes e pulsantes da realidade dos estudantes do ensino médio.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo apresentado configura-se como uma pesquisa de caráter participante. A investigação centrou-se no acompanhamento e na análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas por licenciandos da disciplina de Estágio Supervisionado de Ciências Sociais no ano letivo de 2022.

Como pesquisadora, docente e supervisora de estágio, assumi uma dupla postura: 1) a de mediadora do processo formativo dos licenciandos e, consequentemente, dos estudantes da educação básica que foram contemplados pelas propostas didáticas desses estagiários; e 2) a de investigadora da própria práxis, debruçando-se sobre a complexa relação entre o ensino universitário e a intervenção dos licenciandos na educação básica.

O foco central deste delineamento consistiu em compreender a relação dialética estabelecida entre as discussões promovidas no espaço acadêmico e as ações propostas e executadas pelos estagiários no cotidiano das escolas parceiras.

Ancorado no arcabouço teórico que entrelaça a reflexão sobre a formação e sobre a identidade dos estagiários de licenciatura de Nóvoa (1992, 2022), sobre a profissionalidade dialética de Sacristán (1991), sobre a didática humanizadora de Libâneo (2015, 2018) e sobre a dialogicidade de Geraldi (2015), este artigo propõe-se a analisar uma experiência prática e investigativa de formação docente.

No estudo, foram analisados os conteúdos e as discussões das aulas teóricas da disciplina de Estágio, as leituras orientadas e, especialmente, os debates coletivos e individuais realizados entre a docente e a turma. Nesses momentos, priorizou-se a escuta ativa das necessidades dos próprios licenciandos, que buscavam adaptar os conteúdos conforme os desafios metodológicos e emocionais emergentes durante suas imersões no território da educação básica, mais especificamente, no ensino médio.

Desse modo, a atuação pedagógica acompanhou de perto o processo de inserção de licenciandos do quarto ano de Ciências Sociais no cotidiano de diferentes escolas da rede pública estadual paulista de educação básica. Essa imersão propiciou que os estagiários, agindo na condição de professores-pesquisadores, realizassem um cuidadoso diagnóstico da realidade escolar para, posteriormente, planejar, executar e avaliar projetos de intervenção didática.

Focou-se na postura investigativa dos estagiários ao adentrarem o campo de estágio. Longe de uma observação passiva, os futuros docentes foram estimulados a pesquisar ativamente a escola como um

território sociocultural vivo. Isso envolveu: 1) o levantamento de dados socioeconômicos dos estudantes; 2) a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; 3) a escuta ativa de docentes regentes, equipes gestoras e servidores de apoio pedagógico e administrativo; 4) a identificação das principais demandas e conflitos sociais que atravessavam a rotina escolar.

Ressalta-se que a escuta dos diversos agentes da escola foi fundamentada na perspectiva freiriana (Freire, 1996), compreendida não como mera coleta de dados, mas como abertura democrática ao outro e exercício do "falar com" os sujeitos da escola.

Para além do sucesso das intervenções em sala de aula, a pesquisa empreendida no estágio descortinou uma dimensão relacional e institucional de extrema relevância: a necessidade de se construir parcerias horizontais e colaborativas entre a universidade e a escola que acolhe o estagiário como instituições responsáveis pela formação dos futuros docentes, uma vez que essa parceria não pode ser restrita a um acordo burocrático ou à interlocução isolada com os professores regentes de Sociologia. Ela exige o estabelecimento de conexões profundas e formativas com a equipe gestora (direção, vice-direção e coordenação pedagógica) e com os demais servidores escolares integrantes do quadro de suporte pedagógico e administrativo (funcionários de secretaria, servidores de apoio escolar, agentes de desenvolvimento escolar, cozinheiras e servidores da limpeza). Ao interagir com toda a comunidade escolar, o estagiário compreende que a escola é um organismo vivo e que a formação democrática dos estudantes se constrói coletivamente no cotidiano relacional e na organização democrática do trabalho escolar.

Como o trabalho foi desenvolvido com pessoas e existem normas para o desenvolvimento de pesquisa que as envolvem, a pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da universidade a qual se vinculou, por meio da submissão de documentos à Plataforma Brasil, com o parecer favorável ao protocolo do CAAE de número 85686218.0.0000.5406 de 19 de março de 2021, em obediência às resoluções 196/96 e 251/97, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi conduzida em conformidade com as normas éticas vigentes para estudos envolvendo seres humanos, mediante a autorização dos envolvidos. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A análise concentrou-se na elaboração e execução de projetos de intervenção didática voltados especificamente àquela comunidade escolar e às suas necessidades concretas, em que se investigou como o domínio teórico das categorias sociológicas pôde ser instrumentalizado de forma criativa e dialogada para responder às demandas reais e urgentes previamente mapeadas pelos estagiários.

Para assegurar a coleta de dados gerados durante a investigação, eles foram documentados de forma sistemática por meio de múltiplos instrumentos de registro: 1) registros reflexivos realizados pela autora, sob os vieses de docente, de supervisora de estágio e de pesquisadora após cada aula teórica, sessão de orientação coletiva ou individual para estudantes ou para a turma; 2) gravações dos diálogos sobre as propostas escritas pelos estagiários, observando a coerência entre o referencial teórico adotado e

a viabilidade prática das atividades frente às demandas escolares. 3)anotações do diário de bordo da pesquisa com a reflexão sobre os percursos de elaboração das propostas e sobre os documentos finais produzidos pelos licenciandos, nos quais sistematizaram suas experiências de observação, coparticipação, regência e as conclusões de suas pesquisas de campo; 4) Fichamentos e resumos de pesquisas teóricas para a análise e reflexão sobre os seminários de socialização, em que das apresentações dos estagiários, geradoras de debates coletivos, evidenciaram seus achados em campo e suas práticas com os pares, com os estudantes e com os outros agentes escolares.

Diante do exposto, este artigo busca aprofundar-se no debate sobre o estágio supervisionado como campo de conhecimento, práxis, pesquisa e intervenção na contemporaneidade, ancorado nos aportes dos autores basilares supracitados.

Na sequência, detalha-se o percurso investigativo dos estagiários e a materialização dos seus projetos nas escolas de educação básica. Posteriormente, analisam-se os impactos da articulação relacional com a equipe gestora e o quadro de servidores de apoio do magistério e, de forma pormenorizada, os processos e os resultados das intervenções temáticas.

Desse modo, a categorização dos dados obedeceu a dois eixos analíticos: 1) a dimensão relacional do trabalho docente, que analisa o impacto do estreitamento de laços entre os estagiários, os professores da educação básica, a equipe gestora e os servidores de apoio na materialização de uma prática pedagógica mais integrada e humanizadora; 2) a transposição didática: debates sobre temas contemporâneos no chão da escola, que se discorre sobre como os temas contemporâneos (racismo, direitos sociais, mundo do trabalho, etc.) foram mobilizados pedagogicamente a partir da realidade vivida pelos estudantes do ensino médio.

Por fim, as considerações finais sintetizam as principais lições aprendidas, reafirmando que o estágio, ao assumir sua faceta investigativa e colaborativa, instrumentaliza os futuros docentes de Ciências Sociais e os impulsiona a assumir uma postura profissional ética, crítica e comprometida com a humanização das relações escolares e com a defesa intransigente de uma educação pública emancipadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões e os resultados obtidos no estudo teórico-prático, durante a experiência como docente e como supervisora de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais de uma universidade estadual do interior paulista, assumiram a lógica da pesquisa e da intervenção, consolidando o estudo como um lócus de produção teórica, metodológica e relacional.

Para estruturar analiticamente os dados gerados por meio dos registros reflexivos, relatórios de estágio e debates nos seminários de socialização foram organizados em dois eixos temáticos e avaliados com base em referenciais clássicos e contemporâneos da educação supracitados.

**Eixo 1 - A dimensão relacional do trabalho docente**

Nesse eixo, analisa-se o impacto do estreitamento de laços entre os estagiários, os professores da educação básica, a equipe gestora e os servidores do quadro de apoio ao magistério na materialização de uma prática pedagógica mais integrada e humanizadora. Tendo em vista que a escola pública não se resume à sala de aula, mas se configura como um ecossistema complexo, repleto de intencionalidades, conflitos e, fundamentalmente, de relações humanas.

As interações entre os estagiários, a supervisora de estágio e os diferentes agentes escolares foram construídas progressivamente ao longo da pesquisa, por meio de espaços de diálogo, de planejamento e de colaboração. No início do processo, realizaram-se reuniões com as equipes gestoras e com os docentes das inúmeras escolas, durante duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), além de encontros entre os estagiários, a supervisora e os coordenadores da escola. Esses momentos possibilitaram apresentar os objetivos do estágio, conhecer as demandas e especificidades das instituições participantes e discutir possibilidades de intervenção articuladas às realidades escolares. Paralelamente, os diálogos com os servidores dos quadros de apoio ao magistério contribuíram para ampliar a compreensão dos licenciandos sobre a organização cotidiana das escolas e sobre a atuação dos diferentes profissionais na constituição do trabalho educativo.

No momento das observações, as interações se intensificaram por meio de encontros com os docentes e com os discentes das turmas envolvidas. Nesses espaços, os estagiários apresentaram as propostas iniciais, ouviram as contribuições dos participantes e reelaboraram conjuntamente as atividades, considerando os interesses dos estudantes, as necessidades identificadas e as condições concretas de realização das intervenções. A participação dos docentes no planejamento e o envolvimento dos discentes nas discussões favoreceram a construção compartilhada das propostas, evitando que as ações fossem concebidas como atividades externas e desarticuladas do cotidiano escolar.

Esse processo colaborativo materializou-se na realização das oficinas e no desenvolvimento dos projetos de intervenção, nos quais os estagiários, os professores e os estudantes participaram de experiências de problematização, debate e produção de conhecimentos. Desse modo, a pesquisa evidenciou que a inserção dos licenciandos na escola não se restringiu à observação ou à aplicação de atividades previamente elaboradas, mas envolveu a construção de relações profissionais e pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta e na participação coletiva. As interações estabelecidas constituíram, assim, uma dimensão constitutiva do estágio supervisionado, articulando o conhecimento acadêmico às experiências dos sujeitos e às condições concretas do trabalho docente.

No âmbito do estágio supervisionado objeto dessa pesquisa, a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar evidenciou que a viabilização de propostas didáticas transformadoras — como as que abordaram a uberização e a indústria cultural — dependeu intrinsecamente da qualidade das redes relacionais tecidas no cotidiano da escola. Longe de ser uma atividade solitária ou meramente técnica, a docência revelou-se em sua dimensão essencialmente coletiva e institucional.

Nesse sentido, a inserção dos estagiários na educação básica desconstruiu os modelos tradicionais de formação que enxergam a escola apenas como um campo de aplicação passiva de teorias acadêmicas. O estreitamento de laços horizontais entre a universidade, os professores regentes das turmas, a equipe gestora e os servidores do quadro de apoio do magistério materializou o que Nóvoa (2022) define como a necessidade de colocar a formação de professores dentro da própria profissão.

Para Nóvoa (2022), o desenvolvimento do conhecimento profissional docente exige a consolidação de um "espaço comum" de partilha, reflexão e co-formação entre a universidade e a escola. Ao estabelecer parcerias colaborativas com os múltiplos atores escolares, os estagiários não apenas observam a realidade, mas integram-se a um coletivo profissional, compreendendo que "[...] a formação de professores deve consolidar-se na intersecção da universidade com a escola básica, valorizando o conhecimento dos professores em exercício e promovendo dinâmicas de trabalho coletivo que estruturem a identidade e o agir docente" (Nóvoa, 2022, p. 8).

Essa imersão relacional foi decisiva para que os licenciandos iniciassem a superação de fragmentações formativas. Ao dialogarem estreitamente com os docentes, com a equipe gestora (diretores, vice-diretores e coordenadores) e com os servidores de apoio (funcionários da secretaria, do pátio, da limpeza e da cozinha), cada futuro docente pôde mapear as vulnerabilidades, as potências e a cultura organizacional de comunidades escolares específicas.

Essa leitura contextualizada da realidade é o que viabiliza a superação das antinomias apontadas por José Carlos Libâneo. Em sua crítica às dicotomias que cindem a preparação docente, Libâneo (2015) argumenta que a formação frequentemente aparta o conhecimento disciplinar (os conceitos abstratos da Sociologia) do conhecimento pedagógico-didático (as formas de ensinar). Quando o estagiário interage com os diferentes agentes que constituem a comunidade escolar, ele compreende que a didatização da ciência não ocorre no vácuo, mas sim a partir das reais condições sociais e subjetivas dos estudantes.

A articulação entre o que ensinar e o como ensinar ganha materialização concreta, por meio das relações interpessoais, uma vez que "[...] o trabalho docente é uma atividade intencional orientada para fins sociais e pedagógicos, o que exige a articulação indissociável entre o domínio do conteúdo científico e a sensibilidade didática para torná-lo assimilável e significativo frente às determinantes sociais e institucionais da escola" (Libâneo, 2015, p. 48).

A relação com os docentes, com os servidores de apoio do magistério e com a gestão permitiu que os projetos de intervenção não fossem vistos como estranhos ou como imposições externas da universidade, mas sim como ações a serem acolhidas pelo território escolar. Essa rede de acolhimento qualificou as intervenções e humanizou o processo pedagógico.

A consciência dessa rede relacional e institucional liberta o futuro professor de uma visão puramente tecnicista e solitária da profissão. Ao compreender-se como parte de um todo articulado que vai do funcionário que acolhe o aluno no portão ao docente em sala de aula, o estagiário desenvolve a consciência crítica sobre a prática (Sacristán, 1991). Desse modo, a formação profissional dos professores

depende da sua capacidade de analisar reflexivamente o contexto em que atuam, desnaturalizando demandas burocráticas e assumindo-se como agentes ativos da transformação escolar. Ao estreitar laços com a comunidade escolar, o licenciando sai do isolamento de sua área de conhecimento e passa a agir sobre a realidade institucional com autonomia partilhada.

> A libertação profissional do docente supõe a passagem de um fazer intuitivo ou meramente executivo para uma ação consciente e fundamentada sobre a prática, que se reconstrói coletivamente à medida que o professor compreende e intervém nas estruturas sociais e organizativas que condicionam o seu trabalho (Sacristán, 1991, p. 75).

Dessa forma, conclui-se que a dimensão relacional do trabalho docente constitui o núcleo vital de uma formação inicial humanizadora. O estreitamento de laços cooperativos entre os estagiários e os profissionais da escola básica não apenas garantiu o sucesso logístico e didático das oficinas e dos projetos de Sociologia, mas possibilitou o início de uma identidade profissional solidária. Os futuros professores, ao experienciarem o trabalho coletivo no quotidiano das escolas, compreenderam que a transformação democrática da educação não se faz de forma isolada, mas sim por meio da práxis compartilhada e do respeito ético a todos os sujeitos que dão vida à escola pública.

**Eixo 2 – A transposição didática: debates sobre temas contemporâneos no chão da escola**

A transposição didática nas Ciências Sociais impôs o desafio epistemológico aos licenciandos estagiários de converter conceitos abstratos e densos em ferramentas problematizadoras capazes de fazer sentido para estudantes do ensino médio. Como ressalta Libâneo (2018), o ensino escolar cumpre seu papel democratizador e emancipador quando assegura a apropriação crítica de saberes sistematizados, permitindo que as classes populares compreendam e ajam sobre suas realidades.

Durante o período letivo de 2022, os estagiários converteram estudos e problematizações de conteúdos teóricos, não só da disciplina, mas também de todo o curso de Ciências Sociais, em propostas de práticas pedagógicas ao desenharem intervenções didáticas focadas na urgência do debate de problemas sociais das comunidades escolares, nas quais estagiavam. Apresenta-se a seguir as experiências pedagógicas que se destacaram pelo êxito e pela mobilização do debate crítico de temas contemporâneos:

O projeto “Cidadania digital: juventude, trabalho e telas” desenvolveu-se a partir da do diálogo com os estudantes, com a equipe gestora e com o corpo docente da escola, que destacou a necessidade de os estudantes do ensino médio noturno desfocarem das telas em um momento pós-pandemia, em que os estudantes se desabituavam dos encontros e dos estudos remotos e, ainda, do interesse dos próprios estudantes em debater questões relacionadas ao trabalho e aos aplicativos.

Diante da realidade encontrada em uma das escolas, de onipresença de smartphones em sala de aula e do crescimento da informalidade do trabalho juvenil nessa comunidade periférica, os estagiários transpuseram as categorias clássicas do trabalho para debater o fenômeno atual da “uberização” e do trabalho mediado por algoritmos. Utilizando metodologias ativas, materializadas em oficinas de análise de

termos de uso de redes sociais, os estudantes do ensino médio puderam compartilhar e analisar suas próprias vivências como jovens trabalhadores e como consumidores digitais.

No contexto das periferias urbanas brasileiras, a uberização não é um processo distante; ela faz parte da sobrevivência diária dos indivíduos. Muitos dos estudantes de ensino médio das escolas parceiras já atuavam (ou tinham familiares atuando) como entregadores de aplicativos de moto e de bicicleta ou realizavam tarefas digitais para complementar a renda familiar.

Durante a aplicação do projeto, o conceito de uberização foi o eixo teórico mobilizado para desmistificar a relação dos jovens com o trabalho na era digital. Para que a transposição didática fizesse sentido para os estudantes, os estagiários ancoraram-se nas formulações da socióloga brasileira Ludmila Costhek Abílio (2017, 2020a, 2020b), uma das maiores referências contemporâneas sobre o tema.

De acordo com Abílio (2017, 2020a), a uberização não se restringe ao uso do aplicativo da Uber; ela representa uma nova forma de gestão, organização e controle do trabalho que se consolidou como uma tendência global, que se caracteriza pela transformação do trabalhador no que a autora chama de "trabalhador sob demanda". Além disso, a uberização se apropria do discurso neoliberal do empreendedorismo para vender a ideia de que o trabalhador pode se tornar o "patrão de si mesmo" e que possui flexibilidade para gerenciar seu tempo. No entanto, Abílio (2017, 2020a, 2020b) demonstra que essa autonomia é uma ilusão, visto que é o trabalhador que assume todos os riscos e custos do trabalho (a aquisição do telefone celular, a compra da moto e o pagamento do seu seguro, a aquisição da bicicleta, o pagamento de mensalidades pelos serviços de internet, as despesas com manutenção de tais equipamentos, as despesas com os seus acidentes de trabalho), enquanto permanece rigidamente subordinado às regras unilaterais das plataformas. Nesse contexto, a relação de emprego com direitos trabalhistas garantidos por lei, como férias, 13º salário, limite de jornada e contribuição de previdência se desestrutura, visto que a plataforma digital se posiciona como "intermediária tecnológica" de prestação de serviços, eximindo-se de qualquer responsabilidade social e jurídica com a força de trabalho.

Durante os debates, nas oficinas propostas pelos estagiários, os estudantes concluíram com ajuda de Marx (2013), de Durkheim (2010) e de Abílio (2017, 2020a, 2020b) que diferentemente das fábricas tradicionais, em que o chefe ou o supervisor controla o ritmo da produção, na uberização o controle é invisibilizado pela tecnologia. São os algoritmos que distribuem o trabalho, definem as rotas, estipulam as tarifas, bonificam o cumprimento de metas ou punem o trabalhador com bloqueios e suspensões sem direito à defesa. A figura do chefe foi substituída pelos códigos de programação.

Com Marx (2013), discutiu-se como a uberização radicaliza a alienação e a extração de mais-valia, em vez que o trabalhador, ao acreditar ser um empreendedor independente, trabalha jornadas extenuantes de doze a catorze horas diárias para transferir a riqueza gerada por sua força de trabalho diretamente para corporações financeiras tanto nacionais quanto sediadas no exterior.

Com Durkheim (2010) analisou-se o enfraquecimento dos laços de solidariedade orgânica e o isolamento social promovido pelas plataformas, uma vez que o trabalhador uberizado atua de forma

atomizada, competindo individualmente contra seus próprios pares na tela do celular, o que enfraquece a organização coletiva e sindical.

Durante as oficinas do projeto de estágio, em uma escola de grande porte de ensino médio noturno, os estudantes fizeram a contraposição entre as narrativas publicitárias das plataformas à realidade vivida no asfalto, vivenciada pelos trabalhadores uberizados, evidenciando o abismo existente entre o mito mercadológico e o fato sociológico. Sob a promessa corporativa de "ser seu próprio chefe", desvelou-se um autogerenciamento subordinado, no qual a suposta autonomia do trabalhador sobre seus horários é sufocada por um algoritmo que dita, em última instância, se ele obterá ou não o ganho necessário para sua subsistência diária. O discurso que propaga a "liberdade e flexibilidade" revelou-se, sob a lente sociológica, como uma flexibilidade que escraviza, uma vez que a busca por um rendimento mínimo obriga o indivíduo a manter-se conectado e disponível de forma ininterrupta, rompendo as fronteiras entre o espaço-tempo de trabalho e o de descanso. Por fim, a retórica do "trabalho moderno e tecnológico" foi desmistificada pelos discentes como uma precarização de alta tecnologia, materializada na exploração intensiva da tração humana — exemplificada pelos entregadores de bicicleta — que operam no limite físico e desprovidos de qualquer cobertura civil ou previdenciária contra acidentes.

Durante e ao final da materialização das oficinas e dos debates, constatou-se que o ápice da uberização reafirma as características do que é o trabalho do jovem da periferia: informal, intermitente, sem garantias e permanentemente disponível (Abílio, 2020a).

Ao compreenderem a engrenagem por trás das telas, os estudantes deixaram de ver a precarização como um "fracasso individual" ou mera "alta de esforço", passando a interpretá-la como um processo estrutural de exploração econômica que exige organização coletiva e lutas por direitos sociais fundamentais. Para finalizar o projeto, assistiu-se a um vídeo com uma entrevista da pesquisadora Ludmila Abílio (2020b) intitulado: "O que é Uberização? Ludmila Abílio Disseca o Fenômeno que Vai Muito Além da Uber". Neste vídeo, a autora destrinchou como a uberização redesenha as fronteiras do controle e do trabalho periférico no Brasil, auxiliando na compreensão das bases teóricas que fundamentaram o projeto de estágio pelos estudantes.

Outro projeto desenvolvido com jovens, do ensino médio do período diurno de uma outra escola de médio porte, intitulou-se "Vozes da Periferia: Educação Antirracista e valorização das Epistemologias do Sul", com objetivo de mobilizar as discussões de Santos (2019) sobre a necessidade de descolonizar o saber, os licenciandos desenvolveram uma intervenção que localizou o racismo estrutural no cotidiano dos discentes.

Após a identificação e a problematização do racismo estrutural enraizado no tratamento entre os estudantes em todas as turmas, buscou-se estratégias de valorização das culturas afrobrasileiras e africanas. Uma das ações iniciais do projeto levou os estudantes do ensino médio realizaram um mapeamento fotográfico e coletaram relatos orais sobre as manifestações culturais negras e periféricas no entorno da escola. Essa prática proporcionou o letramento crítico defendido por Geraldi (2015), no qual o

discente é sujeito ativo do seu enunciado, usando a Sociologia para desnaturalizar opressões históricas e espaciais.

Essa transposição se deu pela sensibilidade pedagógica de ler o contexto escolar. Sacristán (2013) aponta que o currículo real é um território moldado pela práxis docente, em que a teoria fornecida pela universidade é ressignificada pela tomada de decisão pedagógica em tempo real. No momento em que os estagiários adaptaram categorias complexas à realidade local, eles exerceram a profissionalidade — o "saber-fazer" contextualizado e eticamente comprometido que caracteriza o magistério (Sacristán, 1991).

Essa dinâmica converge com as formulações de Libâneo (2015) a respeito da superação das antinomias na formação de professores, o qual defende a necessidade de uma integração orgânica entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático. Para o autor, a docência se consolida quando o saber científico (no caso, os conceitos sociológicos) é didaticamente transformado para se converter em instrumento de desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, conectando-se diretamente à sua realidade concreta.

Como culminância do projeto, organizou-se uma exposição de fotografias e vídeos destinada às comunidades intra e extraescolares, com o propósito de socializar os registros produzidos pelos estudantes e ampliar a circulação das narrativas sobre as culturas afro-brasileiras e africanas presentes no território. A exposição reuniu imagens e relatos audiovisuais construídos ao longo do mapeamento das manifestações culturais negras no entorno da escola, conferindo visibilidade às experiências, aos saberes e às formas de expressão historicamente marginalizados. Ao compartilhar essas produções com estudantes, docentes, profissionais da escola, familiares e demais integrantes da comunidade, buscou-se transformar os registros em instrumentos de diálogo, reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

A culminância conferiu dimensão pública ao trabalho desenvolvido, permitindo que os estudantes assumissem o lugar de autores e produtores de conhecimentos sobre a própria realidade. Nesse processo, a fotografia e o vídeo ultrapassaram a função de simples registros, constituindo linguagens por meio das quais os estudantes puderam interpretar criticamente o território, questionar representações estereotipadas e evidenciar a presença e a contribuição das culturas afro-brasileiras e africanas na vida social da sua comunidade. A socialização das produções também favoreceu a reflexão coletiva sobre as manifestações de racismo identificadas nas relações escolares, articulando as experiências cotidianas dos estudantes à compreensão sociológica do racismo estrutural.

Desse modo, a exposição representou a síntese de um percurso pedagógico que articulou investigação, análise de registros, problematização sobre o racismo, criação autoral e participação comunitária. Ao promover o encontro entre as comunidades intra e extraescolares, a iniciativa buscou ampliar o alcance das discussões para além da sala de aula, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos e para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das identidades negras. A experiência reafirmou, assim, a potência do ensino de Sociologia para mobilizar os estudantes na leitura crítica da realidade e na produção de ações educativas comprometidas com uma educação antirracista.

Ainda nesse eixo, evidencia-se que a transposição didática nas Ciências Sociais impõe um constante desafio epistemológico: o de converter conceitos abstratos e densos em ferramentas problematizadoras capazes de fazer sentido para estudantes. Como ressalta Libâneo (2018), o ensino escolar cumpre seu papel democratizador e emancipador quando assegura a apropriação crítica de saberes sistematizados, permitindo que as classes populares compreendam e ajam sobre suas realidades.

No contexto do estágio supervisionado, essa premissa ganhou vida em uma escola de ensino médio diurno de uma cidade de pequeno porte do interior do centro-oeste paulista por meio de propostas didáticas voltadas à desconstrução de preconceitos e do senso comum sobre um dos temas mais de interesse da juventude contemporânea: a indústria cultural.

Para problematizar o tema da indústria cultural, um grupo de quatro estagiários elaborou e implementou duas oficinas que partiram do cotidiano estético e digital dos próprios estudantes: 1) “Oficina – a ilusão da escolha” e 2) “Oficina – o influenciador como mercadoria”.

Na primeira oficina, os estudantes foram convidados a abrir suas próprias contas de streamings musicais ou de vídeos e comparar as recomendações de suas listas de reprodução. A partir disso, realizou-se o mapeamento das músicas e tendências sugeridas. Com o objetivo sociológico de evidenciar como a aparente personalização extrema do consumo esconde uma homogeneização de ritmos, fórmulas líricas e durações temporais (músicas cada vez mais curtas para viralizar), conectando a experiência prática ao conceito de padronização, a oficina possibilitou análises críticas de tais aplicativos de se seus sistemas de algoritmos.

A segunda oficina, forneceu questões e materiais para uma análise semiótica de postagens de influenciadores digitais famosos e de campanhas publicitárias disfarçadas de “conteúdo orgânico”. Os estudantes iniciaram o processo de desconstrução dos bastidores de produção de vídeos virais (roteiro, iluminação, gatilhos de engajamento). Nesse processo, foi demonstrado que a espontaneidade vendida nas redes é um trabalho altamente calculado e monetizado, ilustrando como a subjetividade, o lazer e a intimidade humana foram transformados em mercadorias pela indústria cultural contemporânea.

Antes das oficinas, o senso comum (ou preconceito inicial) dos jovens girava em torno de uma soberania absoluta do consumidor: “Eu sigo quem eu quero”, “Meu gosto musical é escolha minha” ou “As redes sociais são gratuitas e servem para nos dar voz e liberdade”. Havia uma resistência inicial em aceitar que suas escolhas estéticas pudessem ser induzidas por forças externas.

O efeito da proposta residiu na capacidade de usar os dados empíricos de suas próprias telas para desestruturar essas certezas. Ao perceberem que os algoritmos de recomendação operam sob métricas de retenção de atenção e que as músicas mais populares utilizam as mesmas progressões de acordes e repetições exaustivas, os estudantes começaram a reformular suas visões à luz do conhecimento científico.

Compreendeu-se, coletivamente, que o “gosto” não é uma propriedade puramente individual ou inata, mas um constructo social mediado por interesses econômicos. A aparente liberdade de navegação foi ressignificada como um mecanismo de extração de valor e controle do comportamento. O debate

migrou do mero julgamento de valor (“o que é música boa ou ruim”) para uma análise estrutural de como as plataformas colonizam o tempo livre e a sensibilidade humana.

Essas três experiências evidenciam a potência do estágio supervisionado como o momento vital da formação docente. É nesse tempo-espaço de intervenção real que os licenciandos são desafiados a superar aquilo que Libâneo (2015) chama de divisões crônicas da preparação profissional.

Como aponta Libâneo (2015), a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar, a universidade historicamente padece de uma fratura entre o saber o conteúdo, ou seja, o conhecimento disciplinar da Sociologia, e o saber ensinar, isto é, o conhecimento pedagógico-didático. O estágio supervisionado surge justamente como o território de síntese em que essa cisão é superada.

Para o futuro docente, o estágio deixa de ser um mero cumprimento burocrático de horas e passa a ser o laboratório de sua profissionalidade. Nele, o saber sociológico abstrato é intencionalmente fundido ao saber didático, resultando em metodologias que transformam conceitos complexos em ferramentas de leitura, de problematização e de ressignificação de mundo.

Para os discentes, essa integração também é revolucionária, visto que, por meio dela, eles deixam de ser receptores passivos de jargões acadêmicos distantes de suas vidas e passam a ter acesso a um ensino público de qualidade, crítico e emancipatório. Ao final do processo, a união indissociável entre a didática e a disciplina científica prova que a escola cumpre sua função social quando mune os jovens com o instrumental teórico necessário para desnaturalizar as engrenagens da sociedade em que vivem (Libâneo, 2015).

Dessa forma, a pesquisa participante demonstrou que o ensino de Sociologia e a formação inicial de docentes se fortalecem dialeticamente quando a teoria serve como instrumento de desnaturalização da vida cotidiana, e não como dogma abstrato.

## CONCLUSÕES

O estudo teórico prático aqui apresentado revela que a experiência de três grupos de licenciandos estagiários, registrada pela pesquisadora durante a sua docência e a sua supervisão de estágio, vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado de Ciências Sociais de uma universidade pública do interior paulista, no ano de 2022, reafirma o estágio não como uma etapa meramente burocrática ou de treinamento técnico, mas como um espaço de práxis pedagógica, de pesquisa e de intervenção. Ao lançarem-se no cotidiano de escolas públicas com o olhar investigativo, os licenciandos do quarto ano reposicionaram a relação entre universidade e educação básica, despindo-a de qualquer caráter assistencialista para convertê-la em uma co-formação.

Os projetos de intervenção didática elaborados e materializados ao longo desse período demonstraram que o ensino de Sociologia ganha vitalidade quando confrontam os desafios do tempo presente. A transposição didática operada pelos estagiários não simplificou a teoria; pelo contrário, utilizou

o instrumental clássico e contemporâneo da disciplina para iluminar e desnaturalizar as opressões cotidianas dos estudantes.

Ao debaterem a uberização e a precarização do trabalho no ambiente digital, o racismo estrutural e os mecanismos de captura de subjetividades da indústria cultural, as oficinas pedagógicas instrumentalizaram os jovens da rede pública a fazerem a transição crítica do senso comum ao conhecimento científico. Essa ação educativa proporcionou o desenvolvimento crítico, habilitando os discentes do ensino médio a lerem o mundo para além das narrativas hegemônicas e a se reconhecerem como sujeitos históricos de sua própria realidade.

Paralelamente, o estudo evidenciou que a eficácia dessas intervenções esteve ligada ao reconhecimento da dimensão relacional e institucional da docência. A superação do isolamento pedagógico deu-se pela construção de laços colaborativos com os sujeitos que dão corpo e alma à escola pública: os professores regentes, a equipe gestora e os servidores do quadro de suporte pedagógico e administrativo.

Em suma, conclui-se que o estágio concebido sob a perspectiva da investigação-ação e do diálogo cumpre uma dupla função social e política de extrema relevância: 1) oferece o solo fértil aos estagiários para amadurecerem uma identidade profissional ética, crítica, reflexiva e humanizadora; 2) enriquece o cotidiano escolar com propostas pedagógicas para a formação cidadã e fortalece a defesa da escola pública como espaço democrático de resistência e de emancipação humana.

Que os caminhos abertos pela experiência aqui apresentada continuem a inspirar políticas institucionais de formação que compreendam que o futuro da docência se constrói na partilha e na pesquisa implicada dentro do território vivo da escola.

**AGRADECIMENTOS**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo indispensável financiamento e fomento à pesquisa, fundamentais para a manutenção, dedicação acadêmica e viabilização das investigações no campo da formação docente.

Aos discentes estagiários (licenciandos) do curso de Ciências Sociais, que, de forma generosa e comprometida com a ética acadêmica, socializaram suas vivências e permitiram a análise e a divulgação de dados extraídos de seus relatórios e projetos de estágio, dando voz e densidade a este artigo.

Aos estudantes do ensino médio das escolas estaduais parceiras, cuja acolhida, criticidade e escuta atenta transformaram cada oficina pedagógica em um território vivo de desconstrução de preconceitos e de letramento crítico.

Aos professores regentes, equipes gestoras e servidores de apoio das escolas participantes do projeto de estágio. A construção de uma parceria tão humana, horizontal e colaborativa só foi possível graças à dedicação de cada um de vocês na manutenção da escola pública como um ambiente democrático e acolhedor.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

**REFERÊNCIAS**

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 22 fev. 2017. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/. Acesso em: 14 jul. 2026.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, abr. 2020a. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/S9mKbyg3fP77X7V3yG6h8vH/. Acesso em: 14 jul. 2026.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **O que é Uberização?** Ludmila Abílio Disseca o fenômeno que vai muito além da Uber. São Paulo: YouTube, 2020b. 1 vídeo (18 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FpYgXv79o8I. Acesso em: 14 jul. 2026.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, p. 1-21, dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**Submetido:** 12/08/2026
**Correções:** 11/10/2026
**Aceite Final:** 29/10/2026