

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

GIOVANA CARINE LEITE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE UMA UNIVERSIDADE DO
INTERIOR DE MINAS GERAIS**

Alfenas/MG
2018

GIOVANA CARINE LEITE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE UMA UNIVERSIDADE DO
INTERIOR DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Alfenas/MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca campus Poços de Caldas

L533f Leite, Giovana Carine.

Formação inicial de professores: a construção do curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma universidade do interior de Minas Gerais / Giovana Carine Leite. – Alfenas/MG, 2018.
117 f. –

Orientador(a): Luís Antonio Groppo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

Bibliografia.

1. Professores - formação. 2. Currículo. 3. Ciências Sociais. I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

CDD – 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por Thais Aparecida de Lima
Bibliotecária-Documentalista CRB6/3032

GIOVANA CARINE LEITE

**“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE UMA UNIVERSIDADE DO
INTERIOR DE MINAS GERAIS”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 24/09/2016

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura:



Prof. Dr. Francisco Evangelista

Instituição: Centro Universitário Salesiano de São
Paulo – UNISAL

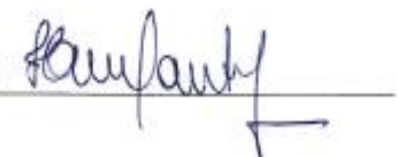
Assinatura:



Profª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura:



AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras, funcionários e funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal-MG, por serem sensíveis em entender a realidade dos estudantes trabalhadores e por tudo que aprendi na convivência breve, porém marcante.

Em especial, ao meu orientador Luís Antonio Groppo, por ser uma pessoa incrível, tão aberto ao diálogo e a escuta sensível. Por ter acreditado na minha capacidade e ter tido tanta paciência com as dificuldades que encontrei pelo caminho. Sem dúvida é uma inspiração para mim.

À banca examinadora, Francisco Evangelista e Helena Maria dos Santos Felício por gentilmente aceitarem contribuir com minha formação.

Às amigas, Jaqueline Santos Barbosa, Nathally Gomes Lucatelli, e Gabriela Dantas de Faria, que conheci no mestrado, mas que vou levar para vida. A presença de vocês tornou a travessia mais leve e enriquecedora.

Aos demais colegas de curso, por todo conhecimento compartilhado.

Ao meu pai Edson, minha mãe Gláucia, irmãs, Gleice, Geane e familiares, pelo apoio e compreensão por tantas ausências.

Ao meu esposo João Vinicius, por construir comigo mais essa conquista. Por todo companheirismo, paciência, dedicação e amor. Por ser o meu porto seguro e me estimular a crescer profissionalmente e como ser humano.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado pretendeu investigar a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais de uma Universidade do interior de Minas Gerais. O objetivo central foi compreender, à luz da sociologia do currículo, que concepções o currículo formal do curso de Licenciatura em Ciências Sociais representa. Para tanto, buscou-se conhecer a constituição do curso de licenciatura em Ciências Sociais, analisar as influências das políticas públicas de formações de professores, entender as concepções de formação presentes no Projeto Pedagógico Curricular e nas percepções sobre currículo dos docentes, identificar os conhecimentos considerados válidos no currículo formal, bem como quais são as fontes legitimadas/validadas desses conhecimentos. Com abordagem prioritariamente qualitativa e fundamentação teórica a partir da Teoria Crítica, utilizou-se da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Após as análises, conclui-se que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais surgiu por estímulo do REUNI, junto com o bacharelado na mesma área, sem os devidos investimentos que garantissem a autonomia das duas modalidades. A concepção de formação de professores que se manifesta nos documentos vai de encontro com a racionalidade técnica e a maior parte dos professores percebe essa tendência. O conjunto de ideias que organiza o currículo parte da visão do professo-pesquisador, no entanto, essa visão tem os alicerces nos pressupostos do bacharelado e a pesquisa é entendida como o domínio dos conteúdos teóricos das Ciências Sociais. Os conhecimentos relacionados à educação são compreendidos como complemento teórico da primeira formação e possui toda responsabilidade da formação prática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores – Currículo – Ciências Sociais.

ABSTRACT

The present master's research aimed to investigate the initial training of graduation Social Sciences teachers of a University of the interior of Minas Gerais. The main purpose of this research was to understand, in the light of the curriculum sociology, which conceptions the formal curriculum of the graduation course in Social Sciences represents. Therefore, we sought to know the constitution of the graduation course in Social Sciences, to analyze the influences of the public policies of teacher training, to understand the conceptions of teacher formation in the Curricular Pedagogical Project and in the perceptions about teachers' curriculum, identify the knowledge in the formal curriculum which is considered valid, as well as which sources of this knowledge are legitimized/validated. After the analysis, it was concluded that the graduation course in Social Sciences came about by stimulus of the REUNI, together with the baccalaureate in the same area, without the necessary investments that guarantee the autonomy of the two modalities. With a qualitative approach and theoretical foundation based on the Critical Theory, we used documentary analysis and semi-structured interviews. After the analysis, it was concluded that the graduation course in Social Sciences came about by REUNI stimulus, together with the baccalaureate in the same area, without the necessary investments that would guarantee the autonomy of the two modalities. The conception of teacher training that is manifested in the documents goes against technical rationality and most teachers perceive this tendency. The set of ideas that organizes the curriculum starts from the view of the teacher-researcher; however, this vision is based in the presuppositions of the baccalaureate and this research is inserted in the domain of the theoretical contents of the Social Sciences. The knowledge related to the field of education is understood as a theoretical complement of the first formation of the teachers and has all the responsibility of the practical formation.

Keywords: Initial teacher training - Curriculum - Social Sciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC- Base Nacional Comum Curricular.
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
- CNE- Conselho Nacional de Educação.
- CP – Conselho Pleno.
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais.
- EAD – Educação a Distância.
- ELSP- Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- ISE- Institutos Superiores de Educação.
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC- Ministério da Educação.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
- PPC- Projeto Pedagógico Curricular.
- REUNI – Reestruturação e Expansão Universitária.
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
- UFD – Universidade do Distrito Federal.
- USP- Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese dos quadros	53
Tabela 2 – Autores.....	57
Tabela 3 – Anos de Publicação	58
Tabela 4 – Principais Universidades	58
Tabela 5 – Revistas.....	59
Tabela 6 – Temáticas.....	60
Tabela 7 – Técnicas de Coleta de Dados.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resoluções que alteraram o PPC	71
Quadro 2 - Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica	103
Quadro 3 – Legislações Presentes no PPC	108

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1	METODOLOGIA.....	16
1.1	Pressupostos da pesquisa.....	16
1.2	Instrumentos para coleta de informações	17
1.2.1	Pesquisa bibliográfica	17
1.2.2	Análise documental	18
1.2.3	Entrevista semiestruturada.....	19
1.3	Sujeitos da pesquisa.....	20
1.4	Modelo de análise.....	20
1.5	Questões éticas e recursos financeiros	22
1.6	Pesquisa em banco de dados.....	23
1.6.1	O preenchimento dos quadros	24
1.6.2	O que diz a coleta de dados	28
1.6.3	Alguns apontamentos	34
2	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.1	O Currículo	36
2.1.1	Dimensão política do currículo: seleção e ideologia.....	36
2.1.2	Teorias do Currículo: uma breve caracterização	41
2.1.3	Da teoria tradicional à teoria crítica	42
2.2	A Formação de Professores	46
2.2.1	As licenciaturas e as políticas públicas de formação de professores no Brasil	46
2.2.2	Os modelos formativos.....	51
2.2.3	Um breve resgate histórico da disciplina de Sociologia no Ensino Médio	55
2.2.4	Formação de Professores em Ciências Sociais.....	59
3	O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	65
3.1	A construção do PPC e suas circunstâncias.....	66
3.2	A Estrutura do documento e seus aspectos formais.....	76
3.3	O embasamento teórico e ideológico do PPC.....	81
3.4	As concepções de formação de professores.....	88
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS	97
	FONTES CONSULTADAS.....	100
	APÊNDICE A	102
	APÊNDICE B.....	103
	APÊNDICE C	108
	ANEXO A.....	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Introduzo meu trabalho compartilhando o caminho que me fez chegar até esta dissertação. O espaço escolar e discussões sobre educação sempre foram para mim muito mais que um percurso pelo qual qualquer pessoa é obrigada a passar. A escola sempre foi assunto de dentro de casa, de finais de semanas, de conversas informais e desabafos. Venho de uma família de cidade pequena com tradição no ofício docente que percorreu gerações: avós, tias, pai, mãe, irmãs e até esposo, todos e todas envolvidos neste grande campo chamado educação. É de se esperar que este seja o assunto e o lugar de conforto, por ser tão familiar e, por que não dizer que carrego o que Pierre Bourdieu (2010) colocava como uma “herança cultural”.

Minha trajetória acadêmica, marcada por um longo período formativo, totalizando 9 anos de duas licenciaturas (Ciências Biológicas e Ciências Sociais), e participações em projetos de formação docente, seja através da extensão universitária ou de projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuíram muito para minha prática da docência, mas, especialmente, fez-me refletir sobre o espaço, por excelência, destinado à formação inicial de professores, a universidade.

Estando na graduação pela segunda vez, como professora de Educação Básica e como aluna de Licenciatura em Ciências Sociais, muitas questões e angústias foram surgindo, de maneira que passei a ver a universidade como um espaço de grande deslumbramento pelos conhecimentos que se revelavam, mas cercado por muitas disputas e contradições. Nos primeiros anos de curso questionava: por que é preciso esperar até o quinto período para começar a discutir questões pedagógicas e teóricas sobre educação? Por que meus professores (e, neste caso, uso o adjetivo masculino porque, até os dois primeiros anos, eram exclusivamente homens) não faziam conexões de seus conteúdos com o futuro exercício de professora de Sociologia? Por que de alguma maneira sentia que o bacharelado era mais valorizado, mesmo sendo a licenciatura o emprego mais provável para uma realidade de interior como a nossa? Por que mesmo estando num curso crítico por natureza, ele se fazia tão meritocrático? Por que via na universidade tanta separação entre teoria (que inclusive é produzida no interior dela mesma) e a prática¹?

¹ Refiro-me neste caso, sobre dois sentidos da separação entre teoria e prática. O fato de ter a sensação da universidade “dizer” o que deve ou não ser feito na Educação Básica e não viver suas próprias teorias e de ter vivenciado disciplinas, na sua maioria, cercada por conhecimentos teóricos que pouco foram associados ao mundo do fazer.

Essas e muitas outras questões, que surgiram ao longo desse processo, me fizeram refletir sobre o papel central, porém não exclusivo², que a universidade possui para formar futuros professores e professoras. Nesse sentido, chamaram minha atenção para a reflexão de como é construída a noção particular de que licenciados a universidade pretende formar. Encontrei no currículo o caminho para essa compreensão, já que a partir dele, estão expressos quais conhecimentos são considerados válidos e o que deve ser aprendido ou ignorado (SILVA, 2010). Importante ressaltar que, de maneira mais ampla, o currículo ao qual me refiro é o que podemos chamar de currículo formal apresentado em formatos de documentos, os quais orientam as ações dos espaços educativos, neste caso, a universidade.

Defino que currículo faço menção, porque este não é um conceito exclusivo. De acordo com Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007, p.17), a palavra currículo não tem uma definição muito rígida, pode estar associada a diferentes concepções relacionadas aos “diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como, das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Esses autores compreendem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Ibid., p.18).

José Gimeno Sacristán (2000), ao citar Schubert (1986), apresenta algumas concepções atribuídas à palavra currículo que foram surgindo com o tempo.

O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultado pretendido de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SCHUBERT, 1986 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.14).

No entanto, todos esses sentidos sobre o currículo são permeados pelo que Tomas Tadeu da Silva (2010, p. 12) chamou de discurso sobre o currículo. Segundo ele, mesmo que esse

² Digo não exclusivo porque, apesar de hoje ser obrigatória a passagem pela universidade para se tornar docente, ela não é o único local que realiza formação. Inserção em movimentos sociais, estudantis, políticos, educação não formal, entre tantos outros espaços, marcam os sujeitos de tal maneira que sua docência é impactada por todas as experiências que vão para além dos muros da universidade.

discurso “pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”. Dessa maneira, é interessante pensar que essa “noção particular” não é desvinculada de um contexto, de relações de poder e de interesses, independente de qual concepção de currículo estamos falando. Silva (2010, p.15), ao abordar o currículo como o resultado de uma seleção de “um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”, aponta para uma interpretação sobre o currículo (com a qual nos aproximamos) em que o mesmo “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”, ao contrário, “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Ibid., p.46).

Nessa perspectiva, entendo que não é possível considerar o currículo intacto das disputas, lutas e resistências, pois o mesmo está inserido sempre em campos de tensões que representam os vários interesses da sociedade, bem como, inserido em contextos culturais e históricos.

A partir dessa perspectiva, me parece coerente questionar acerca das direções que o currículo do ensino superior tem apontado, em outras palavras, os interesses que estão representados ao se formar um professor e professora no Brasil, mais especificamente, a formação de professores em Ciências Sociais.

Outros pontos que ajudam a justificar a importância de pesquisas nessa área, referem-se às questões voltadas ao próprio espaço acadêmico, para realizar o que podemos chamar de exercício de autorreflexão. Os espaços acadêmicos olham para a Educação Básica como um ambiente fecundo de reflexão científica. Essas reflexões e pesquisas, contribuem, ou deveriam contribuir, para que as escolas de maneira geral se compreendam e tenham condições de manter aquilo que entendem como elementos positivos e de modificar aquilo que precisa ser melhorado. Se vai ser aproveitado de maneira prática aquilo que foi produzido, depende de uma série de questões, como: o acesso às pesquisas, políticas públicas, fazer sentido para realidade local, dificuldades do cotidiano, entre outros fatores. De qualquer forma, o conhecimento existe. Assim, pesquisar o Ensino Superior, especificamente a formação de professores, é disponibilizar conhecimentos de um olhar para si, que torne possível a reflexão dos caminhos trilhados e o horizonte a ser alcançado na formação dos profissionais da educação.

É nesse sentido que este trabalho tem sido construído. O foco de interesse é pensar nas ideologias e valores da sociedade que estão presentes no currículo formal de um curso de licenciatura em Ciências Sociais, influenciando a formação dos futuros profissionais da educação.

O problema principal dessa investigação está orientado a partir das seguintes perguntas: quais relações de poder, segundo a teoria crítica, estão expressas no currículo formal do curso de licenciatura em Ciências Sociais da universidade investigada? Quais e de quem são os conhecimentos privilegiados no currículo?

Para responder esses questionamos, foi definido como objetivo geral: buscar compreender, à luz da sociologia do currículo, que concepções estão representadas no currículo formal do curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma universidade do interior de Minas Gerais. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a constituição do curso de licenciatura em Ciências Sociais da universidade investigada.
- Analisar as influências das políticas públicas de formações de professores no currículo formal do curso de licenciatura de Ciências Sociais.
- Compreender as concepções de formação de professores de Sociologia presentes no PPC e nas percepções dos docentes sobre o currículo.
- Identificar os conhecimentos considerados válidos no PPC.
- Analisar quais são as fontes legitimadas/validadas destes conhecimentos.

A hipótese inicial é que o currículo de licenciatura em Ciências Sociais reflete as disputas dos sujeitos envolvidos na definição do que é o saber legítimo, mas tende a representar as ideias hegemônicas.

Sendo assim, para desenvolver o processo investigativo, a presente pesquisa foi organizada em três capítulos e mais as considerações finais. No primeiro, destinei um espaço para descrever como a metodologia foi planejada e esclarecimentos sobre questões éticas e recursos financeiros envolvidos. Também nesse capítulo realizei um levantamento bibliográfico sobre Formação de Professores de Sociologia em bancos de dados públicos que permitiu desenvolver uma percepção do quanto e como esse tema de pesquisa tem sido abordado no Brasil.

No segundo capítulo, abordei algumas considerações referentes aos campos teóricos que perpassam esta pesquisa. Esse capítulo foi dividido em grandes temas, sobre os quais procurei abordar alguns aspectos particulares. Assim, temos o primeiro tema, “O Currículo”, organizado a partir de discussões vinculadas à dimensão política do currículo, seleção e ideologia e aspectos de contextualização das teorias do currículo, com ênfase na teoria crítica, corrente norteadora desta pesquisa. O segundo grande tema desse capítulo, “A Formação de Professores”, procurei traçar um panorama das licenciaturas e das políticas de formação de professores no Brasil, bem

como sobre os principais modelos formativos. E entendendo que a licenciatura está intimamente associada à educação básica, já que esta é a principal etapa de atuação dos egressos, considere relevante abordar sinteticamente sobre o processo histórico da Sociologia no Ensino Médio para, posteriormente, abordar especificamente a licenciatura em Ciências Sociais.

Já no terceiro capítulo, estão presentes as análises desenvolvidas sobre PPC articuladas às entrevistas com os docentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Por fim, as considerações finais do trabalho. Nelas, resgato as principais reflexões e conclusões levantadas na pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. METODOLOGIA

1.1 Pressupostos da Pesquisa

Os pressupostos da pesquisa foram organizados de acordo com a abordagem, natureza, objetivos e procedimentos. Assim, de acordo com os objetivos específicos definidos acima, este trabalho desenvolveu uma pesquisa predominantemente ³ *qualitativa*, uma vez que este perfil de abordagem “não se preocupa com a representatividade numérica” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Ao contrário, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1992 apud MINAYO, 2004, p. 43) “a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Outro aspecto que nos interessa da pesquisa qualitativa é que a mesma toma os dados “como parte de um contexto fluente de relações, não apenas como coisas isoladas ou acontecimentos fixos captados num instante de observação” (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 61). Este último elemento se fez importante para este trabalho, já que o que foi observado nos documentos e entrevistas (instrumentos descritos abaixo) está intimamente relacionado a fatores mais amplos, como políticas públicas e aspectos econômicos, por exemplo.

A natureza desta investigação foi prioritariamente *básica* porque o principal interesse era “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). Contudo, por se tratar de um estudo de caso, entendemos que existe uma dimensão de natureza *aplicada*, na medida que tem o potencial de contribuir para futuras reflexões sobre o curso de licenciatura de Ciências Sociais em questão.

Quanto ao objetivo, este trabalho será do tipo *descritivo* pois “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Esses aspectos se fazem presentes porque foi analisado um curso de licenciatura em Ciências Sociais específico, no interior de Minas Gerais, que se relacionou com diversas variáveis, manifestadas nos documentos, que foram identificadas e descritas.

³ Os dados quantitativos existentes são apenas complementares e situados em certos momentos da pesquisa, não possuem um papel central na coleta dos dados.

Os procedimentos utilizados se enquadram em duas categorias. Primeiramente, na *pesquisa documental* porque os materiais de trabalho foram documentos produzidos pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais em questão e pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, esta pesquisa se enquadra na categoria de pesquisa documental porque “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Ibid., p. 45). Diferenciando-se da pesquisa quando é integralmente bibliográfica, que “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Ibid.).

Outro procedimento empregado foi a *pesquisa de campo*. Este procedimento pode ser entendido como um estudo que

Focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p. 53).

No caso deste estudo, que também visou conhecer a constituição do curso de licenciatura em Ciências Sociais a partir do PPC, pretendi compreender, através de entrevistas, como se dá a compreensão dos professores(as) do curso sobre o currículo.

1.2 Instrumentos para coleta de informações

1.2.1 Pesquisa bibliográfica

O primeiro instrumento desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Luís Antonio Groppo e Marcos Francisco Martins (2006, p. 25), “a bibliografia servirá para a demarcação do referencial teórico, para a escolha de obras que fizeram discussões análogas às propostas pelo projeto e, às vezes, conforme a natureza do tema e do problema, para a seleção de fontes”. Neste caso, a pesquisa bibliográfica serviu para desenvolver um aprofundamento teórico sobre currículo, políticas públicas em educação e formação de professores. As fontes utilizadas foram livros, dissertações, teses e artigos científicos de periódicos públicos.

1.2.2 Análise documental

O segundo instrumento foi a análise documental. Nessa fase, foi feita a coleta dos dados a partir de documentos oficiais públicos sem caráter privado, como definido por Uwe Flick (2009).

De acordo com este autor, documentos oficiais públicos são aqueles produzidos por alguém ou instituição que todos podem acessar. No nosso caso, são documentos de fácil localização pela internet. Nesta pesquisa, utilizei o atual Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de licenciatura em Ciências Sociais, principal documento público desta pesquisa, e documentos que para nós são complementares, mas que ajudaram na organização do PPC, são eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.364/96, as diretrizes para formação de professores (Resolução CNE/CP 1/2002, Resolução CNE/CP 2/2002, Resolução CNE/CP 28/2001, Parecer CNE/CP 21/2001, Parecer CNE/CP 9/2001), as diretrizes para os cursos de Ciências Sociais (Parecer CNE/CES 492/2001, Parecer CNE/CES 1363/2001), entre outros. Também foram considerados, o Parecer CNE/CP Nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, documento mais atual que está direcionado à formação de professores.

Para esses documentos, foram definidos questionamentos para a condução da análise documental, uma vez que

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação (FLICK, 2009, p. 232).

Esses questionamentos giraram em torno de perguntas como: que grupos e sujeitos influenciaram esses documentos? Quem os aprovou? Que ideologias e grupos representam? Que disputas e resistências revelam? Essas e muitas outras perguntas foram organizadas em blocos a partir da natureza dos questionamentos que será melhor explicada no item sobre o modelo de análise.

Assim, com a definição dos documentos, amostragem e questionamentos prévios destinados à análise documental, acredito ter conseguido alcançar a maior parte dos objetivos específicos acima definidos.

1.2.3 Entrevista semiestruturada

O terceiro instrumento utilizado para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Segundo Valdete Boni e Silvia Jurema Quaresma (2005), esse perfil de entrevista é semelhante à conversa informal, uma vez que o entrevistado discorre sobre o tema proposto com certa liberdade, contudo, não de maneira aleatória. O pesquisador conduz a entrevista a partir de um conjunto de questões previamente definidas e precisa estar atento ao melhor momento de retomar a fala do entrevistado para o assunto de interesse e realizar questões adicionais que esclareçam pontos que não ficaram bem definidos anteriormente (Ibid.).

A entrevista semiestruturada tem vantagens interessantes. Ainda de acordo com Boni e Quaresma (Ibid.), possui índices de respostas abrangentes, cobertura mais profunda sobre determinados assuntos e facilita a interação e proximidade entre entrevistador e entrevistado.

No caso deste trabalho, foi direcionada para todos(as) os(as) docentes que hoje pertencem ao curso de licenciatura em Ciências Sociais analisado. O roteiro de entrevista (apêndice A) foi aplicado inicialmente como teste e revisto posteriormente. Antes da aplicação dos roteiros, foi garantido aos voluntários os “Termos de Consentimento Livre Esclarecido” em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o sujeito da pesquisa, assegurando que as questões éticas sejam respeitadas em todo o processo. Para garantir o caráter voluntário da entrevista, foi solicitada, aos docentes, a participação e, diante do pedido, 9 professores, dos 19 existentes hoje no curso, aceitaram colaborar com a pesquisa.

Para a concretização desse instrumento, foram utilizados dois meios para a coleta dos dados. Diante da quantidade de atribuições dos professores(as), a entrevista, na sua maioria, aconteceu via e-mail e, pessoalmente, nos casos dos voluntários que preferiram um contato mais direto nessa etapa.

Os motivos que justificaram a utilização desse instrumento estão relacionados aos objetivos específicos de compreender a constituição do curso de licenciatura em Ciências Sociais e analisar as percepções dos docentes sobre o currículo. Atingir esses objetivos, por meio da entrevista semiestruturada, permitiu um melhor entendimento dos detalhes diante do contexto da implementação do curso, das disputas presentes no PPC que está em vigor, e a percepção de formação docente, dados que os documentos não revelariam.

1.3 Sujeitos da pesquisa

Segundo Christian Laville e Jean Dionne,

A importância dos documentos nas pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas: estas se mostram frequentemente a fonte melhor adaptada às necessidades de informações do pesquisador (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168).

É nesse sentido que se entendeu a relevância da participação dos sujeitos nesta pesquisa que, apesar de ser documental, não descarta a importância da participação dos professores do curso que está sendo estudado.

A amostra utilizada neste trabalho é definida por Laville e Dionne (1999) como *amostra típica*. De acordo com os autores, são formados, em função de escolhas explícitas do pesquisador que seleciona, “casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (Ibid., p. 170) a partir das necessidades de seu estudo.

Nesse caso, todos os(as) 19 docentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais foram considerados população-alvo, como colocado pelos autores acima. No entanto, a amostra foi dependente da participação voluntária dos(as) professores(as) do curso que quiseram contribuir com a pesquisa e, como dito anteriormente, foram 9 participantes.

1.4. Modelo de Análise

Após a aquisição dos documentos, realização e transcrição das entrevistas, realizou-se a análise de todo material coletado. Dessa forma, o modelo de análise adequado para esta pesquisa foi a *análise de conteúdo*. Segundo Laville e Dionne, esse modelo pode ser aplicado

A uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologia, etc. Pode-se assim usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias, ou ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares (...)” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Esse modelo enquadra-se na perspectiva deste estudo porque possui como objeto de investigação os valores e ideologias que se expressam no currículo. Laville e Dionne (1999) definiram quatro etapas para análise de conteúdo: I - recorte de conteúdos, II- definição das

categorias analíticas, III categorização final das unidades de análise e, IV -modelos de análise e interpretação.

Segundo Laville e Dionne (1999, p.216), para a primeira etapa, o pesquisador precisa “efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias”, a fim de agrupá-los em função de sua significação (Ibid., 1999). Os elementos recortados são chamados pelos autores de *unidade de análise*.

Nesta pesquisa, esse recorte aconteceu a partir de temas pois estes “podem melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo pois ele se vê obrigado (...) a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo” (Ibid., p. 217). Nesse caso, os temas estão presentes dentro dos questionamentos realizados que direcionaram o olhar para os documentos e entrevistas. Assim, foram definidos quatro blocos de unidades de análises recortadas pelo perfil das categorias analíticas.

A definição das categorias analíticas se referiu aos elementos dos conteúdos que foram agrupados por proximidade de sentidos (Ibid., 1999). De acordo com Laville e Dionne (1999), existem três modos de definição das categorias: modelo aberto, modelo fechado e modelo misto. Neste caso, utilizou-se o modelo aberto, pois as categorias foram definidas após o levantamento dos dados.

Assim, temos o recorte de quatro blocos de perguntas segundo as seguintes categorias analíticas: bloco 1 (construção e circunstância da elaboração do PPC), bloco 2 (estrutura do documento e aspectos formais), bloco 3 (embasamento teórico e ideológico) e bloco 4 (concepções de formação de professores). Cada pergunta foi analisada uma a uma considerando as teorias norteadoras, realizando assim, o que os autores entendem por categorização final das unidades de análise.

Por fim, os modelos de análise e interpretação tiveram a abordagem por *emparelhamento*. Segundo Laville e Dionne (Ibid., p.227), o emparelhamento consiste em “associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los”. De acordo com os autores, é necessário ter uma teoria em que o pesquisador possa apoiar e verificar se existe “correspondência entre a construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise” (Ibid.). Dessa maneira, foi utilizada a percepção da teoria crítica para orientar o olhar sobre a formação de professores e, assim, pode-se estabelecer associação, comparação e correspondência com os dados encontrados.

1.5 Questões Éticas e Recursos Financeiros

Entendendo que o respeito à vida humana e a proteção da mesma devem ser primordiais nas pesquisas que envolvam seres humanos, este trabalho e a divulgação de seus resultados foram conduzidos segundo os “Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” da RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016. Assim, de acordo com Capítulo II, Art. 3º, foi garantida a liberdade e autonomia dos envolvidos, a defesa dos direitos humanos, o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas (BRASIL, 2016). Também foi priorizada a garantia de consentimento dos participantes, esclarecidos sobre seu sentido e implicações, bem como garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade (Ibid.).

Portanto, como previsto nessa mesma resolução, em relação aos envolvidos na pesquisa, houve “o compromisso de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação” (Ibid.), propiciando “assistência a eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso, sempre e enquanto necessário” (Ibid.).

No caso deste trabalho, em relação aos docentes, não houve nenhum tipo de risco ou desconforto do ponto de vista físico. Do ponto de vista psicológico, nas entrevistas, o (a) voluntário(a) poderia ter se sentido desconfortável em revelar suas opiniões e ideias relativas a temas ideológicos, sociais e políticos, que constam do roteiro de entrevistas. No entanto, para evitar esse desconforto, garantiu-se o anonimato dos sujeitos e da universidade na construção do presente texto e nas possíveis publicações acadêmicas que sejam resultado desta pesquisa. Também foi sinalizado através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” a possível interrupção da entrevista caso houvesse o desejo manifestado pelo(a) entrevistado(a), mas essa situação não ocorreu.

No que se refere aos recursos financeiros, a presente pesquisa foi desenvolvida com financiamento próprio sem contribuições de instituições de pesquisa ou de outras fontes de recursos. Para os voluntários, não houve custos gerados pela participação. Apesar de não ter sido um trabalho que precisasse de um valor maior de investimento, no que se refere às questões materiais, gastos com papelaria, impressão e combustível para o meu deslocamento, foram

mantidos com o trabalho que desenvolvo como professora na Educação Básica e não por bolsa de pesquisa. Realidade que reflete o pouco investimento em pesquisa no Brasil.

1.6 Pesquisa em Banco de Dados

O presente levantamento é uma pesquisa bibliográfica de abordagem quantitativa e qualitativa que, a partir de levantamento de dados, teve o intuito de conhecer melhor o que se tem produzido sobre o tema “Formação de Professores de Sociologia”, assunto central desta dissertação. Explorar essas pesquisas escritas e ideias ajuda a ampliar a percepção e conhecimento desse campo de estudo, entender que dimensão ele possui, ou seja, se é um campo vasto ou se existem poucas produções, bem como quais os principais focos de interesse dos pesquisadores, regiões no Brasil que mais possuem interesse pelo tema. Enfim, compor um panorama geral do assunto permite entender melhor a própria pesquisa de mestrado e ajuda a localizar a importância dela e as contribuições que a mesma pode oferecer ao campo científico.

O primeiro ponto de partida foi definir quais seriam as fontes de banco de dados pesquisadas, o tipo de trabalho, que elementos das pesquisas seriam analisados e os anos das publicações. A princípio, definido que investigados os artigos, dependendo da quantidade de trabalhos encontrados, ampliaríamos para teses e dissertações, e os bancos de dados selecionados foram Scielo e Capes. Os elementos observados nos trabalhos foram: título, autores, palavras-chave, revista, universidade, resumo, ano de publicação, objetivos e instrumentos utilizados. Posteriormente, esses elementos foram preenchidos em quadros que organizaram as informações e facilitaram as análises de resultado.

Importante ressaltar que, antes da coleta de dados acontecer, tinha como hipótese que não seria encontrado um extenso número de trabalhos sobre o assunto, uma vez que acreditava que a instabilidade da Sociologia no currículo da Educação Básica refletisse nas publicações de trabalhos científicos sobre formação de professores dessa mesma área.

Neste texto, primeiro faço um relato de como foi o processo de pesquisa, a forma e os critérios que utilizamos para a coleta dos dados. Posteriormente, detalho o que foi encontrado em cada item pesquisado para, no último momento, contar um pouco o que esta pesquisa leva a pensar em relação aos trabalhos encontrados sobre “Formação de Professores de Sociologia”.

1.6.1 O Preenchimento dos Quadros

Foram preenchidos cinco quadros com os itens: título, autores, resumo, palavras-chave, revista (ou tese/dissertação), ano, universidade, objetivos e instrumentos. Contudo, para o mesmo banco de dados, foram testadas várias chaves de busca a fim de tentar encontrar mais trabalhos sobre o assunto. Dos elementos citados acima, o principal foco foi dado aos resumos, pois acreditava que neles estariam presentes os elementos centrais de um trabalho. Mas este foi o primeiro resultado encontrado: em muitos dos trabalhos com que me deparei, os resumos foram elaborados como se fossem uma prévia da introdução e não propriamente um resumo com os dados dos objetivos, metodologia, instrumentos de coleta e conclusão. Esse aspecto também foi observado por Místico, Groppo, Fiorotto (2010). Quando realizaram um trabalho de levantamento de banco de dados, afirmaram:

Uma primeira conclusão pode ser tirada. Trata-se do fato de que vários resumos das dissertações não continham todas as informações que se espera, a saber, palavras-chave, objeto ou sujeitos de pesquisa, técnicas de coleta de dados (“metodologia”), referencial teórico e principais resultados. (MISTICO, GROPPPO, FIOROTTO, 2010, p. 320)

No caso de pesquisas que lidam com levantamento de dados, ou mesmo uma simples revisão bibliográfica, os resumos incompletos representam um obstáculo para os trabalhos, já que dificultam a compreensão prévia e seletiva do texto. Nesta pesquisa, quando não era possível identificar os objetivos e instrumentos nos resumos, buscamos no corpo do texto.

Para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), abaixo apresentamos uma tabela indicando, em cada quadro, o banco de dados utilizado, tipo de trabalho, as palavras utilizadas para as chaves de busca, a quantidade de trabalhos encontrados e quantos estavam relacionados com a Formação de Professores de Sociologia. Essa relação foi observada pelo título, resumo, palavras-chave e, por fim, algumas observações. No final da tabela, achamos relevante apresentar as buscas complementares realizadas com outras chaves de busca para deixar claras as possibilidades que foram testadas. Assim temos os seguintes resultados:

Tabela 1- Síntese dos quadros

Quadros	Banco de Dados	Tipo do Trabalho	Chaves de Busca	Quantidade de Trabalhos encontrados	Quantidade de Trabalhos relacionados com Formação de Professores de Sociologia	Observações
Quadro 1	Scielo	Artigos	Ensino de Sociologia	10	02	-
Quadro 2	Scielo	Artigos	Formação de professores [refinado – Sociologia]	08	02	1 repetido da busca anterior
Quadro 3	Periódicos Capes	Artigos	Formação de Professores e Ciências Sociais. Refinado: idioma português, tipo artigo, <i>últimos 2 anos.</i>	104	03	-
Quadro 4	Banco de teses e dissertações da Capes	Dissertações e Teses	“Formação de Professores de Sociologia”. Foi utilizado as aspas para restringir o resultado	07	07	(todas dissertações)
Quadro 5	Banco de teses e dissertações da Capes	Dissertações e Teses	“Licenciatura Em Ciências Sociais”. Foram utilizadas as aspas para restringir o resultado	25	11	- (2 testes e 9 dissertações) - 3 eram repetidas da busca anterior.

Fonte: da autora.

Notas: Testes complementares com outras chaves de busca e delimitação do espaço de tempo para publicações

Scielo. Foram testadas outras chaves de busca, sem determinar os anos das publicações:

- *Licenciatura [refinado – Ciências Sociais]* e *licenciatura [refinado – Sociologia]*: aparece 1 artigo já repetido nas buscas anteriores.

Periódico Capes. Mantendo a chave de busca: *Formação de Professores e Ciências Sociais*, refinado: idioma português, tipo artigo:

- Quando estendido para últimos 5 anos, o banco de dados encontra 336 artigos, mas até 40º artigo não apareceu nenhum do nosso interesse que fosse diferente da busca dos últimos 2 anos. Percebemos uma tendência de que os mais relacionados à chave de busca se localizam nas primeiras páginas. No nosso caso, apareceram na 1º página em todas as buscas.
- Estendido para os últimos 10 anos: o banco de dados encontra 441 artigos, mas até 70º artigo não apareceu nenhum do nosso interesse que fosse diferente da busca dos últimos 2 anos.

Periódico Capes. Chave de busca: *Formação de Professores e Sociologia*. Refinado: idioma português, tipo artigo, últimos 2 anos.

- Resultado 67 artigos, 2 relacionados à Formação de Professores de Ciências Sociais/ repetidos da busca anterior.

Periódico Capes. Chave de busca: *Licenciatura e Ciências Sociais*. Refinado: idioma português, tipo artigo, últimos 2 anos.

- Resultado 54 artigos, 0 relacionado à Formação de Professores de Ciências Sociais.
-

Nesse primeiro momento, já foi possível perceber alguns elementos importantes. Dos bancos de dados utilizados, excluindo os testes complementares que não tiveram resultados relevantes, foi encontrado o total de 122 artigos e 32 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, resultando 154 trabalhos. Dos 122 artigos, apenas 6 trabalhos (4,9 %) tinham como foco a Formação de Professores de Sociologia e, das 32 teses e dissertações, 15 (46,8 %) estavam relacionados com o tema de nosso interesse, sendo 13 dissertações e apenas 2 teses de doutorado. As hipóteses que foram possíveis pensar sobre a predominância das dissertações foram duas. A primeira relaciona-se com o fato desse perfil de trabalho possuir mais espaço para discorrer sobre assuntos correlatos. Já a segunda é que poderia haver um processo de limitação dos artigos a partir das temáticas das revistas que especificam suas áreas.

No caso das buscas de artigos, superficialmente, o periódico Capes parece ser mais eficiente que o banco de dados do Scielo, este apresentou 18 resultados totais e aquele 104. Contudo, quanto aos artigos válidos, ou seja, relacionados ao nosso foco de interesse, ambos encontraram 3 artigos, no entanto, é importante ressaltar que os artigos encontrados no Scielo

foram diferentes do que o Periódico Capes encontrou, ressaltando a importância da busca ser realizada em mais de um banco de dados.

Entre trabalhos de conclusão da pós-graduação e artigos, podemos concluir que temos mais trabalhos de dissertações (13) que artigos publicados (6) do tema em questão. Um fato curioso é que não observamos nenhum artigo que aparentasse ser originado de alguma dissertação ou tese analisada.

No que se refere às chaves de busca, optei por fazer várias buscas mudando os conceitos e observando as variações que poderiam gerar em cada banco de dados. As variações nas quantidades de artigos foram maiores considerando os trabalhos antes de serem selecionados pelo tema de interesse. Acredito que essas variações devam acontecer porque o próprio campo de pesquisa não exige terminologias únicas. Por exemplo, formação de professores tem o mesmo sentido de licenciaturas, já os termos Ciências Sociais e Sociologia não são as mesmas coisas, contudo, são termos que acabam sendo empregados como sinônimos em alguns casos. Um dos fatores que contribui para essas variações é que as licenciaturas, na maioria das vezes são em Ciências Sociais, mas no currículo da Educação Básica, os professores atuam na disciplina de Sociologia. Por isso, achamos importante investigar as várias possibilidades de busca já que cada autor pode escolher palavras-chave que poderiam alterar os artigos encontrados.

Contudo, o que foi verificado foram poucas mudanças quantitativas nos artigos válidos, porém, significativas quando não se tem muitas produções sobre o tema. No caso do Scielo, primeiro banco de dados utilizado, ao colocar a chave de busca “ensino de sociologia” encontrei 2 artigos e “Formação de professores [refinado – Sociologia]” também encontrei a mesma quantidade, sendo 1 repetido e 1 diferente. Para maiores esclarecimentos usei os termos “ensino de Sociologia” apenas no Scielo por ser um termo mais amplo e a quantidade de artigos que esse banco de dados buscava era pequena. No campo acadêmico, esses termos consideram discussões da Sociologia no Ensino Médio, por isso optei por utilizar chaves mais específicas nos outros bancos de dados. No periódico Capes, os testes de variação das chaves de busca que fizemos não resultaram em novos artigos, ou repetiram ou não encontravam artigos relacionados ao tema, como foi o caso dos termos “*Licenciatura e Ciências Sociais*”. Já no Banco de Teses de Dissertações da Capes, as mudanças referentes aos artigos válidos foram um pouco maiores. Nesse banco de dados, os termos “Formação de Professores de Sociologia” encontraram 7 trabalhos válidos e os termos “Licenciatura em Ciências Sociais” encontraram 11 trabalhos, sendo 3 repetidos e 8 diferentes.

Nesse momento da pesquisa entendo que, 6 artigos, 13 dissertações e apenas 2 teses de doutorado sobre o tema “Formação de Professores de Sociologia”, de fato, é um número pequeno de trabalhos encontrados. Talvez esse número fosse maior se nosso foco de interesse estivesse na disciplina de Sociologia do Ensino Médio, investigação que poderia surgir como possibilidade de pesquisas futuras. Outra possibilidade de pesquisa seria a ampliação dos bancos de dados para as bibliotecas das universidades e não apenas nas plataformas mais amplas como Scielo e Capes. Mesmos assim, esses bancos de dados mais gerais são muito significativos em termos de busca no Brasil e permitem afirmar que ainda as pesquisas sobre Formação de Professores de Sociologia são muito tímidas no nosso país.

1.6.2 O que diz a coleta de dados

Para facilitar as análises, os principais itens selecionados como critério para as coletas de dados foram transformados em uma tabela. Essa organização permite compreender cada item em todos os trabalhos e comparar como os mesmos se apresentam nos artigos e nas dissertações/teses separadamente. Os dados abaixo representam os trabalhos considerados válidos, ou seja, os que passaram por um processo de seleção. Dessa forma, temos 6 artigos, 13 dissertações e duas teses. Porém, em uma das teses, o texto não foi encontrado, sendo possível apenas o acesso ao título, autor, data de publicação e universidade.

Sobre os Autores

Tabela 2 - Autores		(Continua)
Artigos*	Dissertações e Teses	
Célia Elizabete Caregnato, Victoria Carvalho Cordeiro	Katiuci Pavei	
Amaury Cesar Moraes	Anna Christina de Brito Antunes	
Doraci Alves Lopes, Dulce Maria Pompêo de Camargo, Rafael Fernando da Costa	Rafael Ademir Oliveira de Andrade	
Amurabi Oliveira	Gabrielle Cotrim D’Alécio	
Tiago Duque, Ana Paula Fraga Bolfe	Letícia Bezerra de Lima	
Jordânia de Araújo Souza, Noélia Nunes Marinho, Júlio Cezar Gaudencio	Rafael Fernando da Costa	
	Eliane Magalhães da Silva	

Tabela 2 - Autores (Conclusão)

	Gilberto Borges De Sá
	Maria Cristina Leal de Freitas
	Cassiana Tiemi Tedesco Takagi (Tese)
	Simone Da Cunha Gomes (Tese não encontrada)
	Karla Michelle De Oliveira
	Bruna Karine Nelson Mesquita
	Leomir Souza Costa
	Claudio Cesar Torquato Rocha

***Foram colocados na mesma linha autores que escreveram juntos o mesmo artigo**

Fonte: da autora.

Dos autores pesquisados praticamente todos possuem trabalhos únicos. Exceto *Rafael Fernando da Costa* que aparece como autor de uma dissertação e um artigo que divide com mais duas pessoas. Nesse caso, o artigo e a dissertação são independentes, o primeiro aborda as necessidades formativas e o segundo está direcionado à Sociologia no Ensino Médio.

Sobre os Anos de Publicações

Tabela 3 - Anos de Publicações

Anos de Publicação Encontrados	Artigos	Dissertações e Teses	Total
2000	-	1	1
2003	1	-	1
2005	-	1	1
2008	-	1	1
2009	-	1	1
2011	1	-	1
2013	-	3	3
2014	1	3	4
2015	3	1	4
2016	-	4	4

Fonte: da autora.

Dos 6 artigos encontrados, apenas um foi publicado antes da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, 3 estão concentrados em 2015 e dois foram publicados em 2011 e 2014 respectivamente. No caso das dissertações e teses, temos o mesmo movimento, apenas 3 trabalhos foram produzidos antes de 2008 e 12 após essa data, sendo em 2016 o ano em que se localiza a maior parte das produções. Somando artigos e dissertações temos maior concentração de trabalhos científicos entre 2013 e 2016.

Sobre as Principais Universidades

Regiões	Universidades*	Artigos	Dissertações e Teses	Total por Universidade	Total por Região
Norte	UNIR (Rondônia)	-	1	1	1
Nordeste	UFAL	1	-	1	6
	UFC	-	1	1	
	UECE	-	1	1	
	UFRN	-	1	1	
	UFPI	-	1	1	
	UFMA	-	1	1	
Centro-Oeste	UEMS	-	1	1	1
Sudeste	USP	1	-	1	8
	PUC-CAMPINAS	2	1	3	
	UNICAMP	1 (em parceria com a PUC-Campinas)	-	1	
	UFRJ	-	1	1	
	UERJ	-	1	1	
	ESTÁCIO DE SÁ – RJ	-	1	1	
Sul	UFRGS	1	1	2	5
	UFSC	1	2	3	

***São as universidades que surgiram na pesquisa**

Fonte: da autora.

O Sudeste é a região que mais produziu trabalhos científicos, seguido pelo Nordeste e Sul. Contudo, as produções do Nordeste concentram-se nas dissertações e em uma tese de

doutorado, não apresentando nenhum artigo sobre o tema. A região Sudeste foi a única com representação de uma instituição privada, a Estácio de Sá-RJ, com uma dissertação de mestrado. Encontrei apenas uma dissertação no Norte e uma no Centro-Oeste. Das instituições encontradas as que possuem mais trabalhos foram a PUC-Campinas com dois artigos e uma dissertação e UFSC com um artigo e duas dissertações.

Sobre as Principais Revistas

Revistas	Quantidade de Publicações
Educação & Realidade	1
Tempo Social	1
Cad. Cedes	1
Política & Sociedade	2
Revista Eletrônica de Educação	1

Fonte: da autora.

Dos 6 artigos encontrados, apenas a revista Política & Sociedade publicou duas vezes. No restante, foi um artigo por revista.

Sobre as Temáticas escolhidas

Temáticas	Artigos	Dissertações e Teses	Total
Sociologia no Ensino Médio	3	-	3
Cenários e tendências na formação de professores de Ciências Sociais	1	-	1
PIBID	1	1	2
Desafios da formação de professores de Sociologia	1	-	1

Reflexões Sobre o Ensino e a Formação de Professores de Sociologia	-	1	1
Constituição da Profissionalidade docente	-	1	1
Crítica À Sociedade De Massas	-	1	1
Currículo	-	3	3
EAD	-	1	1
Necessidades Formativas	-	1	1
Representações sociais de ser professor	-	3	3
Dilemas da licenciatura	-	1	1
Processo de formação dos futuros professores	-	1	1
Identidade Docente	-	1	1

Fonte: da autora.

Dos artigos encontrados, 3 tinham o foco no ensino médio e a formação de professores é secundária e 3 possuíam o foco na formação de professores e o ensino médio era secundário ou não considerado, contudo estes últimos tinham variações de interesse sobre a formação e professores. No caso das dissertações e teses, encontramos temas muito diversos, porém, os mais frequentes são sobre currículo e representações sociais de ser professor. Apenas o PIBID foi o tema comum entre os artigos e as dissertações e teses com apenas um trabalho de cada natureza.

Sobre as Técnicas de Coleta de dados

Técnica de Coleta*	Artigos	Dissertações e Teses	Total
Pesquisa em banco de dados	2	-	2
Entrevista	1	3	4

Tabela 7 - Técnicas de coletas de dados			(conclusão)
Levantamento bibliográfico	4	-	4
Relato de Experiência	1	-	1
Análise/pesquisa documental	-	9	9
Trabalho autobiográfico	-	1	1
Observação participante	-	1	1
Questionário quantitativo	-	1	1
Entrevista semiestruturada	-	2	2
Grupo focal	-	2	2
Teste livre de evocação de palavras	-	1	1
Questionário de questões abertas	-	2	2
Estudo de caso	-	2	2
Questionário sociodemográfico	-	1	1

*A quantidade de técnicas de coleta de dados não representa a quantidade de trabalhos analisados, pois, muitas vezes, encontramos no mesmo trabalho mais de um tipo de instrumento utilizado.

Fonte: da autora.

Nos artigos, a técnica mais presente foi o levantamento bibliográfico, que apareceu 4 vezes entre quatro técnicas encontradas, seguido da pesquisa em banco de dados que esteve presente duas vezes. As dissertações e teses tiveram técnicas mais variadas, encontramos 11 tipos, sendo a mais frequente a pesquisa documental, 9 vezes, seguida pelo levantamento bibliográfico.

Uma dificuldade encontrada sobre as técnicas de coleta de dados foi organizá-las. Acontece de um mesmo instrumento ser chamado por terminologias diferentes, o que deixava dúvidas quanto às diferenciações entendidas por cada autor. Por exemplo, pesquisa em banco de dados, levantamento bibliográfico e pesquisa documental podem se referir às mesmas coisas dependendo da forma que os autores trabalharam no texto.

Programa de Pós-Graduação

- Sociologia (1)

- Ciências Sociais (1)
- Educação (16)

1.6.3 Alguns Apontamentos

Os dados apresentados revelam que as publicações sobre Formação de Professores de Sociologia encontradas em bancos de dados públicos (SciELO e Capes) ainda é muito pequena. Dentro da quantidade de trabalhos encontrados, as dissertações tiveram destaque, dada à maior liberdade de abordarem assuntos conexos em comparação com os artigos, bem como à suposta menor abertura dos periódicos ao tema.

Apesar de percebermos maior expressividade das publicações, 18 trabalhos entre os anos de 2013 a 2016 (após aprovação da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio em 2008), podemos perceber que pouco se refletiu sobre esse perfil de formação. No entanto, dos trabalhos analisados, as temáticas que apareceram mais vezes nas dissertações e teses foram o “currículo” e “representações sociais de ser professor”. Em relação aos artigos, a temática “Sociologia no Ensino Médio” apareceu com mais ênfase que as outras, contudo, a formação de professores nesses artigos era secundária.

Das técnicas de coleta empregadas nos artigos, o levantamento bibliográfico foi mais utilizado. Já nas dissertações e teses foi a análise/pesquisa documental, seguida das entrevistas.

No que se refere aos programas de pós-graduação, vimos que os programas vinculados à Educação possuem mais interesse por pesquisas na área da Formação de Professor de Sociologia.

Das regiões que mais se publica sobre o tema, estão: o Sudeste com 8 publicações, a região Nordeste com 6, e a região Sul com 5 publicações. Norte e Centro-Oeste tiveram apenas uma publicação cada. Imaginamos que esses números estejam associados com a quantidade de cursos de Formação de professores existentes em cada região. Segundo Oliveira (2015), na região Sudeste até 2007 eram 23 cursos e após 2008 somaram mais 13, sendo 36 cursos no total; na região Nordeste antes de 2008 eram 14 cursos e depois, somaram mais 15, 29 cursos no total, exatamente o mesmo número que da região Sul. Ou seja, com mais cursos de Formação de Professores de Sociologia na região Sudeste, houve mais publicações que em outras áreas do Brasil, como era o esperado.

Diante do panorama traçado sobre as produções de trabalhos acadêmicos sobre a Formação de Professores de Sociologia, fica evidente a necessidade de mais pesquisas sobre o

assunto, para que possam contribuir nas reflexões que competem a esse perfil de formação. No entanto, entende-se que a cada ameaça contra a permanência da Sociologia na Educação Básica, abala-se a formação de profissionais que poderiam atuar nessa área, o que, logo, também se reflete nas produções acadêmicas que se interessam por essa questão.

CAPÍTULO 2

2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, tenho a intenção de ampliar a percepção dos campos teóricos com algumas considerações que transpassam esta pesquisa. Primeiramente sobre o currículo, busquei entender a contextualização conceitual, histórica e política, as principais correntes que o permeiam e olhar com mais cuidado sobre a teoria crítica, corrente em que estão localizados os principais autores utilizados nesta dissertação. Posteriormente, procurei compreender sobre a formação de professores no Brasil e as políticas públicas, bem como os modelos de formação docente. Por fim, trabalhei com a trajetória da Sociologia no Ensino Médio e a formação de professores em Ciências Sociais.

Abro aqui um espaço para esclarecer aos leitores a respeito dos conceitos “Sociologia” e “Ciências Sociais”. O termo “Sociologia” estava presente na Educação Básica antes que se constituísse a graduação em “Ciências Sociais”, uma das explicações para não alterar esse conceito nessa etapa da escolarização. Outra questão que apareceu na bibliografia é o fato de que, mesmo a Sociologia sendo uma disciplina que comumente aborda os três ramos dos cursos de Ciências Sociais na graduação (Sociologia, Ciência Política e Antropologia), mantém esse conceito, por ajudar a garantir a disciplina no currículo, uma vez que “Ciências Sociais” poderia dar margem para várias interpretações, como associar a outras disciplinas no grande campo do conhecimento que chamamos de “humanas”, como história por exemplo, podendo assim interferir nas disputas da permanência da Sociologia no currículo (CARVALHO, 2004).

2.1 O CURRÍCULO

2.1.1 Dimensão Política do Currículo: seleção e ideologia

Segundo José Gimeno Sacristán (2013), de maneira simplificada, o currículo pode ser entendido como “aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). No entanto, o currículo não se limita a uma definição tão pontual. De acordo com esse autor, ao tentar compreender as origens do conceito logo se esbarra em dimensões mais amplas.

Conforme disse Sacristán (2013), as palavras *curriculum* em latim e, *cursos honorum* como era usado na Roma antiga, foram empregadas para se referirem às “honras” que uma pessoa vai acumulando, ou seja, a carreira e o percurso que desenvolve. Posteriormente, o conceito se bifurcou em dois sentidos: o caminho profissional, conhecido como *curriculum vitae*, e o trajeto que o estudante percorre, mais especificamente, “os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Segundo este autor, “o conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (Ibid., p. 17).

Assim, o currículo, de acordo com Sacristán (Ibid.),

Recebeu um papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de *classe* (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ou seja, para além de regular o conhecimento, o currículo, de acordo com Sacristán (2013), é também um regulador de pessoas uma vez que associa “conteúdos, graus e idades dos estudantes” (Ibid., p. 18). É regulador do conteúdo porque através dele é definido o que é importante para ser ensinado e aprendido, “são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento” (Ibid. p.19). Ao mesmo tempo, é definido um padrão sobre o que é considerado “sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (Ibid. p.19). É regulador pela idade porque estabelece *classes* que agrupam os sujeitos e diminuem a variedade dos estudantes por idade (SACRISTÁN, 2013). É regulador por graus porque estabeleceu “o tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem” (Ibid., p. 19). Assim, de acordo com Sacristán (2013), no séc. XVI e XVII foi decisivo para a “estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (Ibid. p. 18).

No entanto, segundo Sacristán (2013), o conceito currículo entrou muito tardiamente como uma nomenclatura na área da educação e passou a ter mais destaque na década de 1990. Ainda de acordo com o autor, esta questão se justifica por vários fatores como:

(...) a entrada da produção científica de origem anglo-saxã traduzida para o espanhol, os contatos internacionais de acadêmicos, a divulgação da produção própria e a adoção dessa terminologia por parte da legislação e das autoridades da educação (SACRISTÁN, 2013, p.20).

Contudo, “a inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou sua máxima presença quando a escolaridade se converteu em um fenômeno de massa” (KEMMIS, 1986 apud SACRISTÁN, 2013, p.20). Apesar da escolarização ter se popularizado isso não significou necessariamente uma noção única de currículo, o que verificamos na atualidade.

Para tornar mais claras essas diferentes compreensões, quando se analisa um dos elementos como a questão conceitual, especificamente relacionada à dimensão teoria e prática do currículo, percebe-se que diferentes autores abordam essa relação a partir de conceitos distintos. Ivor F. Goodson (2008) apresenta um pouco dessas diferenças quanto ao currículo escrito no que este autor chamou de “definição prévia e potencial atual”, ou seja, aquilo que é previsto na teoria e o que realmente acontece na prática, elementos que ilustram o quanto o campo conceitual também é um campo de disputa.

Segundo este autor, *Jackson* fala da definição “pré-ativa” e da realização “interativa” de currículo. Maxine Greene, fala sobre a noção dominante de currículo como conhecimento socialmente construído e posteriormente dominado pelo futuro conhecedor (GOODSON, 2008). Young desenvolve duas ideias sobre a definição de currículo de acordo Goodson (Ibid.). A primeira, o “currículo como fato” entendido como o currículo prescrito, e a segunda definição, o “currículo como prática”, que apresenta as intervenções dos docentes e discentes de maneira subjetiva. Para Young, se o “currículo como fato” for considerado uma ilusão, algo superficial da prática escolar, e o “currículo como prática” for reduzido às ações subjetivas dos atores envolvidos no processo de educação, temos então uma noção de currículo mistificada, como se tivesse vida própria, sendo desvinculado da realidade histórica e, então, pouco compreendido e controlado.

Conforme este pequeno percurso de levantamento tanto histórico da palavra currículo realizado por Sacristán, quanto do não consenso relacionado às definições, neste caso do currículo escrito, como colocado por Goodson, me parece claro o que estes autores quiseram ressaltar: o currículo como espaço de disputa. A interpretação que tenho feito a partir das leituras nesse campo do conhecimento me leva a pensar que essas disputas, quando

compreendidas, tornam o currículo mais próximo da construção humana inserida nos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, e não reificados, como se tivessem vida própria.

Goodson (2008, p.21), ao afirmar que, “o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”, está exatamente ressaltando essas disputas muito humanas que no plano de fundo indaga: qual percepção de mundo será legitimada e a partir de qual noção de escolarização?

Então, nesse sentido, é possível encontrar no currículo duas dimensões: a ideológica, uma vez que expressa ideias, valores, concepções dominantes na sociedade em disputa com outras ideologias; e a material, que concretiza essas ideologias através do que se realiza nos ambientes escolares.

Dando maior atenção aos aspectos ideológicos e considerando o currículo sempre como um campo de tensão que representa os vários interesses da sociedade, bem como inserido em contextos culturais e históricos, Michael Apple diz que:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p.53).

Este mesmo autor, exemplificando o aspecto seletivo do currículo, reflete que

[...] é importante questionar dois aspectos do currículo. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo. Qual é esse conteúdo? E de forma igualmente importante: o que não faz parte desse conteúdo? (...). O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que modo o conteúdo, a cultura formal, é reunida? O que está ocorrendo ao nível da própria organização do conhecimento? (APPLE, 1989, p. 46).

Estes questionamentos refletem o que pode ser chamado de ideologias. O que nos leva a refletir um pouco mais sobre elas.

Segundo Apple (2006, p.53), “a maior parte das pessoas parece concordar que se pode falar de ideologia quando se fala sobre algum tipo de 'sistema' de ideias, crenças, compromissos fundamentais, ou valores sobre realidade social (...)”. No entanto, existem diferenças na interpretação de acordo com o alcance e função de ambas. Para o autor, as interpretações sobre o alcance são variáveis e podem ser agrupadas em categorias:

(1) Racionalizações ou justificações bastante específicas das atividades de grupos ocupacionais particulares e identificáveis (ou seja, ideologias profissionais); (2) programas políticos e movimentos sociais mais amplos; (3) visões de mundo e perspectivas abrangentes, ou o que Berger, Luckmann (1966) e outros chamaram de universos simbólicos (APPLE, 2006, p.53).

Já em relação à funcionalidade, a ideologia foi avaliada historicamente como “uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve de interesse aos interesses da classe dominante de uma sociedade” (Ibid., p. 53-54).

Para esse autor, as ideologias são cercadas por contradições e não podem ser vistas como um conjunto coerente de crenças (Ibid., 1989). Aliás, para ele é errado entendê-las como crenças.

Elas são, ao invés, conjuntos, de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconscientes. Elas têm componentes no seu interior que conseguem penetrar no âmago das causas dos benefícios desiguais da sociedade e no mesmo exato momento tendem a reproduzir os significados e as relações ideológicas que mantêm a hegemonia das classes dominantes. (APPLE, 1989, p. 31-32).

De acordo com Apple (2006, p. 129), “o conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes”.

Nesse sentido, ideologia e hegemonia estão interligadas, já que os grupos dominantes precisam recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para se manter na dominação (SILVA, 2010). E é “através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural” (Ibid., p.46).

Em vista disso, um mecanismo para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes e propagação de suas ideologias é o currículo escolar, instrumento “estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Ibid.).

Para Apple (2000), o currículo pode propagar ideologias porque nunca é neutro. No currículo sempre há escolhas e seleção de conhecimentos considerados válidos, ou seja, vai existir a inclusão do que é considerado legítimo, por consequência oficial, e, ao mesmo tempo, o silenciamento do que não é. Assim,

Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (APPLE, 2000, p.54).

No entanto, é importante ressaltar que as manifestações das ideologias no currículo, para Apple, nunca são pacíficas e vistas apenas como um reflexo dos grupos hegemônicos, ao contrário, o currículo é sempre um campo de disputas e resistências.

Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao abordar sobre a perspectiva teórica de Michael Apple, diz que

As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 2010, p.49).

A partir dessa perspectiva, não é possível considerar o currículo intacto das disputas, lutas e resistências. E, conseqüentemente, os estudos do currículo, nesse ponto de vista, evidenciam as ideologias dominantes subtendidas e veladas, bem como as vozes de resistência que muitas vezes são silenciadas com a não reflexão sobre este grande instrumento que muito tem a dizer sobre a educação que se tem, para quê, e para quem.

2.1.2 Teorias do Currículo: uma breve caracterização

Quando se fala em teorias do currículo, está-se referindo a uma área organizada e sistematizada em um campo de estudo. Segundo Roberto Sidnei Macedo (2013, p.13), afirmar que o currículo se configurou num *campo* significa dizer que “se edificou ao longo de ‘uma’ história, e se configura hoje num tema de estudo específico e num debate especializado”. De acordo com este mesmo autor, “o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras” (Ibid., p. 22). Assim, as teorias que se preocupam em ter como foco o currículo também estão contextualizadas e mediadas no tempo e no espaço e, por isso, sempre em construção.

Na perspectiva de Silva (2010), a noção de teoria do currículo está associada a percepção de um discurso sobre o mesmo. Responder à pergunta - o que o currículo é? - não traria respostas que expressam a essência do currículo ou o verdadeiro significado porque este dependeria de como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (Ibid.). Sendo assim, responder a questões como - o que eles ou elas devem saber? O que eles ou elas devem ser? Que conhecimentos são considerados válidos? – de maneira explícita ou não, justificam os critérios de seleção que revelam as teorias do currículo a partir das ênfases que são dadas (Ibid.). Essas ênfases foram descritas abaixo a partir de conceitos-chaves definidos por Tomaz Tadeu da Silva (2010) sobre cada corrente.

Hoje, uma das formas que se pode olhar para o currículo é a partir de três grandes correntes. A teoria tradicional⁴, vista como uma teoria mais técnica e pouco questionadora, está focada em conceitos como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2010, p.17). A teoria crítica, que questiona o *status quo*, focada em conceitos como: ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Ibid.). Por fim, a teoria pós-crítica, focada em questões de: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Ibid.). É importante esclarecer que, apesar das teorias do currículo e suas correntes estarem intimamente ligadas às questões históricas, já que cada época apresenta demandas sociais específicas, não significa que ficaram restritas ao período em que foram desenvolvidas, podendo coexistirem. Por exemplo, mesmo que a teoria tradicional tenha sido muito difundida no final do século XIX e século XX, não significa que ela não esteja presente no século XXI. Outro ponto relevante de destacar é que, mesmo que as teorias do currículo estejam classificadas em correntes teóricas, não são homogêneas. Elas mantêm questões centrais, características de cada corrente, como colocado acima, mas apresentam particularidades relativas aos autores e suas influências sociais e históricas.

Neste próximo texto, serão abordadas algumas considerações sobre o percurso desenvolvido da corrente tradicional à crítica. Sendo esta última a principal corrente de interesse nesta pesquisa.

2.1.3 Da teoria tradicional à teoria crítica

A teoria do currículo como campo de estudo tem sua história marcada pelo contexto norte-americano e suas transformações sociais e econômicas em direção ao mundo industrial. Nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX, “uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 10). Muitas mudanças aconteceram e o estilo

⁴ Diferente de Tomaz Tadeu da Silva (2010), Roberto Sidnei Macedo (2013) prefere substituir o conceito *tradicional* por *formalista* porque, segundo ele, “o conceito de tradição traz uma complexidade bem mais fecunda para compreendermos as construções socioculturais e históricas em sociedade” (p. 37).

de vida, bem como os valores da classe média americana (protestante e branca), passaram a ser ameaçados com a presença dos imigrantes que traziam diferentes culturas e costumes (Ibid., 1994). Viu-se como necessário desenvolver estratégias para homogeneizar crenças, valores e comportamentos considerados dignos de serem adotados, para isso, a escola foi entendida como um importante instrumento capaz de adaptar as gerações às necessidades econômicas e sociais estabelecidas (Ibid.). De acordo com Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994), outro fator que fez a sociedade da época voltar seus olhos para a escola foi a percepção de que o sucesso profissional num ambiente industrializado indicava evidências de mérito na trajetória escolar.

Diante dessa conjuntura, muitos educadores começaram a tratar as questões curriculares de maneira mais sistemática. De acordo com Moreira e Silva (1994, p.9),

O propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.

Segundo Silva (2010), as visões sobre o currículo diante de diferentes forças econômicas, políticas e culturais que surgiam nos Estados Unidos para moldar as formas da educação de massas, pretendiam responder a questões cruciais sobre os objetivos da escolarização, tais como:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2010, p. 22).

Nesse contexto, nascem duas visões concorrentes sobre o currículo: uma visão econômica de Bobbitt (1918) e outra progressista de Dewey (1902) (SILVA, 2010). No entanto, essas primeiras teorias do currículo são meramente técnicas, adequadas à situação atual da sociedade, preocupadas em responder perguntas associadas ao “o que” e “como” como visto acima, não tinham o objetivo de questionar o *status quo*, mas de aceitá-lo (Ibid.). Essas teorias foram classificadas como teorias tradicionais sobre o currículo.

Bobbitt via claramente a escola como uma empresa, inspirava-se no modelo de organização proposto por Taylor, pensava na eficiência. Já no caso de Dewey, buscava a construção da democracia, considerava no currículo as experiências das crianças e jovens, a escola para ele era um local de vivência e prática dos princípios democráticos. Entre as duas perspectivas, as ideias de Bobbitt tiveram maior influência, principalmente, por entender a escola como uma preparação para a vida ocupacional adulta; o currículo, nesse caso, teria que desenvolver as habilidades para este objetivo. Bobbitt entendia o currículo como uma atividade burocrática, uma questão técnica. Para ele, assim como nas fábricas, seria necessário estabelecer padrões (Ibid.).

O modelo de currículo de Bobbitt se consolidou nos paradigmas de Ralph Tyler (1949), nos quais os estudos de currículo “se tornaram decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento” (Ibid., p. 25), mais uma vez o currículo é uma questão técnica e deve responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (Ibid.)

Para Silva (2010), esses questionamentos de Tyler seguem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4)” (Ibid.). Especificamente ao currículo, Tyler aponta que três fontes devem ser buscadas na educação: 1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas (Ibid.).

Segundo Silva (Ibid.), tanto os modelos de Bobbitt e Tyler, ou mesmo o de Dewey, surgiram, no início do século XX, como uma reação ao currículo clássico, humanista, herdeira das chamadas “artes liberais” de origem na Antiguidade Clássica, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (Ibid., p. 26). No entanto, esses mesmos modelos tradicionais só vieram a ser contestados nos Estados Unidos a partir dos anos 70. Essa contestação surgiu com a teoria crítica que mantém como pilar o questionamento da realidade social desigual.

Na década de 60, houve produções intelectuais que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura tradicional de educação. Os movimentos de renovação da teoria educacional explodiram em vários lugares ao mesmo tempo e a teoria crítica veio como uma completa inversão dos fundamentos da teoria tradicional (SILVA, 2010).

De acordo com Macedo (2013), a inspiração fundamental da teoria crítica surge a partir do marxismo e na maneira como interpreta a organização social capitalista ocidental e suas ideologias. Dessa percepção, “as teorias críticas perceberam a educação como a resultante desse arranjo social e dos poderes daí advindos” (Ibid., p.57).

De acordo com Macedo (2013), o que chamamos de teoria crítica em currículo relaciona-se, desde a

Reflexões que vinculam as concepções e os *atos de currículo* à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais conceitos de *hegemonia* e *resistência* dinamizam o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder no currículo (MACEDO, 2013, p. 38).

Além dos nomes destacados por Macedo, Silva (2010) ainda cita, Louis Althusser, Michel Young, Basil Bernstein, entre outros, como autores representantes da teoria crítica.

Essas teorias “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2010, p. 30). São teorias de desconfiança em que a preocupação não é “como desenvolver o currículo”, mas, refletir e compreender “o que o currículo faz”. Para Macedo (2013, p. 57),

Essa torção ideológica faz com que a crítica implemente a construção de uma outra concepção de currículo, agora desvinculada de qualquer perspectiva neutral, ou seja, vinculada a ideias de que os *currículos* são opções formativas que trazem consigo ideologias e formas instituintes de poder pautadas na opção de formar para legitimar e perpetuar as relações de classe estabelecidas pelas sociedades capitalistas, sem que isso, muitas vezes, esteja explicitado.

Nesse sentido, de acordo com Macedo (2013), os autores dessa vertente teórica entendem que o currículo escolar reproduz a estrutura e a dinâmica da sociedade, tanto no que se refere à classe social ou qualquer outra forma de hierarquia, como a étnico-racial, por exemplo. Outro ponto levantado por ele é que, além da hierarquização, a crítica curricular denuncia os processos de homogeneização que o currículo difunde. Contudo, essa homogeneização sempre é favorável aos grupos hegemônicos (Ibid.) que possuem suas visões de mundo legitimadas.

Assim, teóricos dessa corrente enfatizam a necessidade de que as formações, a partir do ato educativo, assumam a dimensão política capaz de revelar as injustiças e caminhar na direção de uma formação socialmente justa, que valoriza a diferença e não a desigualdade, ou seja,

desenvolver um senso crítico da realidade capitalista entendendo-a como uma sociedade historicamente construída, mas que possui ideologias e configurações políticas próprias (Ibid.).

Nessa perspectiva considerada por Macedo (2013), se encontra o conceito de *práxis* presente no currículo, pois, favoreceria que os indivíduos se preparassem “para uma ação intelectualmente competente visando a transformação do *status quo* capitalista ocidental” (p.58).

Esses argumentos estão muito presentes na teoria de Michael Apple, importante representante da teoria crítica norte-americana que, inclusive, inspirou muitas dessas reflexões. Por ser considerado uma importante referência para esta pesquisa, apesar de não ser a única, dedicaremos a compreender um pouco melhor esse autor.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.2.1 As licenciaturas e as políticas públicas de formação de professores no Brasil

Antes de abordar especificamente a formação de professores de sociologia, optei por tentar contextualizar brevemente a formação inicial de maneira mais ampla, entendendo que, quando se trata de pensar as licenciaturas, existem questões gerais que são históricas e sociais, que interferem na forma como elas são compreendidas e valorizadas.

Podemos chamar de licenciaturas os cursos que,

Pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

No entanto, a licenciatura como instância de formação de professores em nível superior não esteve presente como objetivo dos primeiros cursos superiores formados em nosso país. Segundo Dermeval Saviani (2009, p.143), a preocupação com o preparo de professores no Brasil “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

Saviani (2009) organizou os principais marcos históricos relacionados à preparação de professores no Brasil a partir do período posterior à independência do Brasil. Assim, de acordo com esse autor, temos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).
- (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Essas datas de referência apresentam o percurso em que a formação de professores em nosso país passa do nível secundário ao superior. Segundo Saviani (2009), no primeiro momento, essa formação era restrita ao nível secundário e destinava-se à preparação de professores para atuar na instrução primária. A atividade formativa foi chamada de Escola Normal e só ganhou estabilidade em 1870. No entanto, foi apenas em 1890, a partir de uma reforma protagonizada pela cidade de São Paulo, que a Escola Normal se tornou uma referência em todo país. Essa reforma teve dois vetores, como colocado por Saviani (2009, p.145): “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”. Contudo, a proposição de focar o preparo dos novos professores por meio de exercícios práticos, símbolo dessa reforma, esfriou após a primeira década republicana. O principal motivo desse desestímulo foi atribuído ao fato desse modelo não apresentar no período avanços significativos, além de ainda manter “a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Ibid.).

Posteriormente, inspirados pela Escola Nova, surgem os primeiros institutos de educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (Ibid.). As primeiras iniciativas foram o “Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido

por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo” (Ibid.). De acordo com Saviani (2009, p. 146):

Percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (...).

Assim, o caráter mais científico dos institutos de educação permitiu que os mesmos fossem incorporados ao nível universitário, “tornando-se a base dos estudos superiores de educação” (Ibid.). O primeiro instituto inserido ao nível superior, de acordo com o mesmo autor, foi o paulista, associado à Universidade de São Paulo, criada em 1934.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. (SAVIANI, 2009, p. 146)

De acordo com Bernadete A. Gatti (2010, p. 1356), “a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura”. A lógica do modelo da formação de professores no modelo “3+1” seria organizada da seguinte maneira: “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (Ibid.).

No entanto, Saviani (2009) faz uma observação relevante. Ele destaca que, no processo em que a formação de professores passa para o nível superior e torna-se generalizada, “perde a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (Ibid., p. 146). Ainda de acordo com esse autor,

Tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para Saviani (2009), a constituição dos cursos de licenciatura foi profundamente marcada “pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (Ibid., p. 147).

Apesar do modelo “3+1” aparentar, no primeiro momento, um pequeno avanço, uma vez que antes o trabalho era “exercido por profissionais liberais ou autodidatas (...)” (GATTI, 2010, p. 1356), esse modelo que “postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores (...)” (GATTI, 2014, p. 39). Os conteúdos didáticos-pedagógicos introduzidos como “adendo”, como colocado por Gatti (2014), imediatamente passam a ser vistos como secundários e fragmentados da área disciplinar.

A chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), para Pereira (1999, p.110), “foi sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil”. Entre as mudanças ocorridas, a LDB (BRASIL, 1996) vinha a propor a formação de todos os professores em nível superior (GATTI, 2013, p. 57).

Com a publicação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), modificações aconteceram “tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação” (Ibid., p. 98).

No entanto, de acordo Bernadete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo André (2011), apesar da presença dessa lei, a formação de cada especialidade profissional docente

Continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

De acordo com as autoras, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) são anunciadas, e, posteriormente, nos próximos anos, passaram a existir Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Contudo, ainda permaneceu “a ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (Ibid., p. 98).

Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.98).

Outra legislação que, em termos de políticas públicas, influenciou a formação de professores, foi o decreto 3.276/1999 que

Regulamentou os artigos 61, 62 e 63 da LDB, definindo que a ‘formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica’ (art. 3, § 4º) e estabelecendo que esses cursos podem ser ministrados tanto em universidades e estabelecimentos congêneres quanto nos ISE⁵ (CHAPANI, 2010, p. 112).

Segundo Daisi Teresinha Chapani (2010), esse decreto aponta para intervenção do Estado sobre o currículo das licenciaturas, uma vez que

Determina que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Professores da Educação Básica (Diretrizes), (...) além de atrelar as Diretrizes aos PCN⁶, vinculando a formação docente à reforma da educação básica (CHAPANI, 2010, p. 112).

Desde o referido decreto, de acordo com o *site* do Ministério da Educação (MEC), temos 10 resoluções sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica instituídas nos anos de: 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2009, 2011, 2012 e 2015 (BRASIL, 2016). No “apêndice B”, apresento um quadro com as Resoluções e Pareceres existentes sobre o assunto.

A partir do levantamento dessas Resoluções, a primeira encontrada foi a Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro 2002. Esse documento reforçou a norma já prevista na LDB/96, em que a formação de professores deveria ser realizada por instituições que oferecessem graduação plena, e foi a principal diretriz que norteou as instituições de formação de professores até 2015. Contudo, essa mesma resolução não abordava a carga horária para a formação, sendo necessária – o que foi feita um dia após a publicação da Resolução n.º 1/2012 - a publicação complementar da Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002. Ambos os documentos, definiam o prazo de dois anos para que as instituições se adequassem às suas normas. Porém, em 2004, foi publicada uma outra Resolução, a CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, adiando esse prazo para 2005 (AYRES, 2012). Em seguida, a Resolução produzida em 2005 teve o objetivo de alterar o texto da Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (com a redação dada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2004), tornando facultativa a adaptação dos cursos em funcionamento à licenciatura plena, como pode ser visto no parágrafo 3º do art.15º:

As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação

⁵ Institutos Superiores de Educação (ISE)

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005).

Em 2006, tivemos uma Resolução, a CNE/CP n.º1/2006, específica para o curso de pedagogia; em 2009, uma Resolução, a CNE/CP n.º1/2009, direcionada à segunda licenciatura; em 2011, uma Resolução, a CNE/CP n.º1/2011, voltada para licenciatura em Letras; em 2012, a Resolução CNE/CP n.º3/2012 alterou a Resolução de 2009; e, por fim, em 2015, a Resolução CNE/CP n.º1/2015, que aborda a formação de professores indígenas e a Resolução CNE/CP n.º2/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para formação continuada.

Pode-se assim dizer que as políticas de formação de professores no Brasil são ainda muito recentes e foram se adaptando ao longo de 13 anos. Tivemos duas grandes DCN de impacto para a formação de professores de maneira geral: primeiro, a Resolução CNE/CP n.º1/2002, que não contemplou todos os aspectos que envolvem a formação de professores, tanto que teve que ser complementada no que se refere à carga horária, à segunda licenciatura ou mesmo à diversidade da formação, como é o caso dos professores indígenas; segundo, a Resolução CNE/CP n.º2/2015, o mais recente documento apresentado, que faz um esforço para contemplar em seu texto a diversidade da formação de professores para a realidade brasileira, além de orientações que interferem na relação entre teoria e prática e nas cargas horárias das licenciaturas, entre outros elementos que serão melhor aprofundados posteriormente.

2.2.2 Os modelos formativos

Vários são os debates que colocam em foco os modelos de formação. Contudo, não é tão simples encontrar de maneira sistemática e unânime as tipologias que definem os vários modelos de formação existentes. À vista disso, será abordado perspectivas localizadas ao longo das leituras desenvolvidas sobre o tema, expressas por autores como: Maurice Tardif (2000), Júlio Emílio Diniz Pereira (1999) e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2011). Importante ressaltar que, no cotidiano, os modelos abaixo apresentados não se apresentam de maneira pura, mas sim numa relação dialética que perpassa os diferentes modelos.

Segundo Tardif (2000),

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um *modelo aplicacionista* do conhecimento: os alunos passam um certo

número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais (TARDIF, 2000, p.18, grifo nosso).

Posteriormente, ou durante as aulas, “vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos” (Ibid.). Quando a formação termina, “eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática” (Ibid.).

Para Tardif (2000), esse modelo de formação possui alguns problemas, primeiramente ele “é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (Ibid., p. 19), o que acaba tornando o conhecimento “altamente fragmentado e especializado” (Ibid.), além de ser “regida por questões de conhecimento e não por questões de ação” (Ibid.).

No *modelo aplicacionista*, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e desconexas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos estudantes dos cursos de formação de professores que, para fazer bem-feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

O problema central desse *modelo aplicacionista*, segundo Tardif (Ibid.), é que o pensamento humano não funciona como esse modelo, assim como o professor na prática da sala de aula não pensa como um cientista, engenheiro ou um lógico. Isso demonstra para o autor que os conhecimentos conduzidos durante a formação não representam os saberes a respeito da sua prática.

O outro problema levantado por ele é que esse modelo trata os estudantes de graduação como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (Ibid.).

Pereira (1999, p. 111), por sua vez, diz que as licenciaturas “constituíram-se segundo a fórmula ‘3 + 1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”. Para ele, essa formação revela que a prioridade era o “*modelo da racionalidade técnica*” (Ibid.), no qual o professor era visto como um “técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (Ibid., p. 111-112). Seguindo a mesma lógica, Silva (2011) aborda a prática como sendo,

aparentemente, o eixo da formação do docente, dadas as referências propostas por órgãos internacionais, documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação - MEC, diretrizes curriculares para a formação dos professores, bem como pareceres, discursos e proposições referidas pelo Ministério da Educação. Ao falar desse modelo de formação, Pereira (1999) cita uma analogia criada Jacques Busquet, em 1974, que ilustra claramente o que representaria a racionalidade técnica:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (PEREIRA, 1999, p.112).

Para Pereira (1999), esse modelo ainda não foi superado nas universidades brasileiras, já que as “disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação” (Ibid., p. 112). Além disso, diz o autor que “o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia” (Ibid., p. 112-113).

No entanto, Pereira (1999) aponta uma formação alternativa, que vem ocupando espaço nas discussões sobre formação de professores, o chamado modelo *da racionalidade prática*. Segundo ele,

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p 113).

Nesse sentido de formação, a prática deve estar presente desde os primeiros momentos de formação e, a partir do envolvimento com a realidade prática, as questões levantadas são levadas às disciplinas teóricas, articulando teoria e prática (PEREIRA, 1999). No entanto, esse modelo pode favorecer o risco de quem já está em exercício ser influenciado por políticas educacionais que “favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação” (Ibid., p. 113).

Para esse autor é necessário cuidado, pois

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (Ibid., p. 114).

Assim, os modelos de formação que vimos acima demonstram claramente que as escolhas de formação pensadas no campo acadêmico influenciam diretamente a escola, tendo, por isso, um impacto considerável na educação básica com a qual todos os cidadãos um dia terão contato.

Contrária aos modelos anteriores, Silva (2011) define a formação dos professores como um processo contínuo de reflexão coletiva sobre o trabalho, a direção buscada, seus meios e fins, descartando assim a ideia da formação construída pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos adquiridos durante os anos de vínculo entre estudante e instituição de ensino.

Essa autora defende que a formação de docentes deve ser pautada em uma educação *crítico-emancipadora*, que entende a realidade como algo contraditório e dialético. A concepção de formação de professores nessa perspectiva está relacionada à práxis e busca “construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis” (SILVA, 2011, p. 22). Essa concepção entende a formação como

Atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática (SILVA, 2011, p. 22).

Nesse caso, “a práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada” (Ibid.). Portanto, segunda a autora

Só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência (SILVA, 2011, p. 22).

A educação *crítico-emancipadora* compreende a existência de diversas realidades, que sofrem alterações de acordo com os interesses, principalmente os interesses de classe, logo, as iniciativas podem ser diversas e contrastantes. Também leva em consideração o cenário em que

a criação de modelos educacionais é influenciada por interesses externos, modelos que muitas vezes não se organizam de maneira compatível com a realidade do público-alvo. Dessa maneira, a educação defendida pela autora busca, por meio de coordenadas e princípios fundamentais, uma formação de professores focada em uma educação que vá além das necessidades imediatas do mercado.

2.2.3 Um Breve Resgate Histórico da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio

Por se tratar de uma disciplina que pensa e reflete as relações sociais, é inevitável que a constituição da Sociologia no currículo não seja simples. Assim como tudo que envolve a instituição escolar, a disciplina de sociologia encontrou e encontra desafios que, na verdade, estão para além da escola. Sua relevância, objetivos e inserção no currículo, como já dito antes, envolvem questões de cunho político e econômico que ficam evidentes na trajetória dessa disciplina na educação básica.

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio passou por diversas instabilidades ao longo da sua história, as quais buscarei demonstrar. Para facilitar nossa compreensão, organizei os principais marcos históricos como base na proposta do texto “A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil”, Lejeune Mato Grosso de Carvalho (2004), complementado por Oliveira (2013) e por uma breve abordagem do momento atual.

- Período de 1891 a 1964: a primeira iniciativa de introdução da Sociologia no currículo foi em 1891, quando Benjamim Constant, ministro da educação do então presidente Floriano Peixoto, apresentou um Plano Nacional que previa a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as escolas de Ensino Médio. Contudo, o primeiro registro dessa disciplina na escola se deu apenas em 1925, por proposta de Fernando de Azevedo, na Escola Dom Pedro II no Rio de Janeiro, na qual foi inserida no curso de nível médio. Em 1928, passou a fazer parte, com caráter obrigatório, do currículo das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife-PE. Em 1931, tornou-se obrigatória nas escolas secundárias do país, saindo da restrição das Escolas Normais. Mas, em 1942, a disciplina foi retirada dos currículos, permanecendo novamente apenas nas Escola Normais no período em que Gustavo Capanema era ministro da Educação (CARVALHO, 2004). Posteriormente, na primeira versão da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4.024 de 1961, a Sociologia ainda “não figurou enquanto disciplina obrigatória, constando apenas em meio a um enorme elenco de disciplinas optativas” (OLIVEIRA, 2013, p. 138).

- Período de 1964 a 1989: logo no início da ditadura militar, em 1964, foram retirados “todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país” (ibid., p. 20), substituída em 1971 (também no caso da filosofia) pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Não satisfeitos com a saída da disciplina de Sociologia, em 1979, um conjunto de deputados progressistas federais e estaduais “apresentam propostas de leis estaduais pela introdução da disciplina de Sociologia sendo que algumas delas acabam sendo sancionadas como leis estaduais pelos governos locais” (ibid., p. 21).

- Período de 1989-1996: houve algumas tentativas, novamente regionais (em Minas Gerais e Rio de Janeiro), de introdução pelos legisladores da disciplina como obrigatória no ensino médio, em 1989, mas não foi cumprida ou foi burlada. No Piauí e Sergipe, houve a tentativa de “introdução de uma disciplina que poderia ser comparada à política (ciência ou teoria, numa tentativa de elevar o nível de consciência política dos estudantes de 14 a 17 anos). Também nesse caso, a disciplina foi introduzida apenas por decisão de cada escola” (ibid., p. 22). Já em 1996, ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso, “o então deputado de Pernambuco, Renildo Calheiros (PCdoB), propôs e teve sua emenda aprovada na Câmara, estabelecendo que as disciplinas de Sociologia e Filosofia integrassem de forma obrigatória todos os currículos das escolas de Ensino Médio do país” (ibid., p. 23). Ao chegar no Senado, o Senador Darcy Ribeiro alterou o projeto completamente, dando margem para mais de uma interpretação ao seguinte trecho: “o educando egresso no Ensino Médio deverá demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia” (ibid., p. 23); ou seja, não necessariamente seria exigência uma disciplina para desenvolver estes conhecimentos.

- A partir de 1997: o ex-deputado Padre Roque apresentou, em 1997, um projeto de lei que “alterava a LDB no artigo 36, dando-lhe uma redação bastante explícita, a saber: fica obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio no país” (ibid., p. 24). Em 2000, o Projeto de Lei é aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, mas, em 2001, o Projeto foi vetado pelo sociólogo e então presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi apenas em 2008 que foi sancionada a Lei que emendou a LDB, de nº 11.684 de 2008, que torna o ensino de Sociologia obrigatório nos três anos do Ensino Médio.

Diante desse breve resgate histórico que contempla as mudanças legais até 2008, foi possível perceber que a disciplina de Sociologia sofreu grande resistência para existir na Educação Básica. No entanto, é com muita cautela que procuro fazer alguns apontamentos do momento atual, uma vez que ainda existem questões para serem definidas.

Recentemente, mais uma grande mudança atinge a LDB. Em 16 de fevereiro de 2017, foi então sancionada pelo Presidente Michel Temer a Lei Nº 13.415, via medida provisória, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. No entanto, as alterações realizadas foram intimamente articuladas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no âmbito do Ensino Médio, ainda não constituiu um documento final para ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, por fim, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). Apenas a versão da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi conduzida para o parecer do CNE em abril de 2017, conforme indica o portal do MEC.

Contudo, o que pode ser exposto até agora são as alterações que ocorreram no artigo 35 e 36 da LDB e suas incertezas. No que se refere ao artigo 35, com a Lei nº 13.415, foi acrescentado o artigo 35-A, o qual define as seguintes áreas do conhecimento:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - **ciências humanas e sociais aplicadas**. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Em um primeiro momento, não é possível compreender apenas pela LDB o que será interpretado como “ciências humanas e sociais aplicadas”, sem que haja a definição do texto da BNCC. O mesmo pode ser dito em relação ao parágrafo 2º do mesmo artigo: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia**. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A inserção desse parágrafo foi polêmica. No texto apresentado pelo executivo não havia a definição do caráter obrigatório dessas áreas, passando dessa maneira pelo Congresso, para apenas serem garantidas no Senado Federal.

Já no caso do artigo 36, no entanto, as modificações não ocorreram apenas agora. A primeira versão desse artigo, em 1996, no parágrafo primeiro continha as seguintes informações:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como dito anteriormente, a noção de “conhecimentos de Filosofia e Sociologia” levantou muitas polêmicas, uma vez que não garantia as atividades das áreas como disciplinas, mas apenas como conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos com temas transversais (CARVALHO, 2004). Em 2008, pela Lei nº 11.684, esse mesmo artigo sofre alteração e, dessa vez, incorpora o conceito “disciplina”.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

(...) IV – **serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Agora, com a Lei nº 13.415, de 2017, esta seção IV é revogada e substituída da seguinte maneira:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

(...) IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017).

Mais uma vez conceito “disciplina” foi retirado do conteúdo da Lei. O caráter obrigatório da Sociologia é apenas mencionado no Artigo 35, entendido como “estudos e práticas”, restando mais uma vez para a BNCC a interpretação que será dada a esses conceitos, conforme dito anteriormente, os conceitos de “ciências humanas e sociais aplicadas”. A única coisa possível de afirmar nesse momento é que, se a BNCC não garantir a Sociologia como um campo de conhecimento ofertado de maneira específica como disciplina, a LDB não garante que será.

Acreditamos que essa resistência se dá por conter, nas suas especificidades, potencial de questionar a ordem social instaurada. Florestan Fernandes, ao citar as reflexões de Costa

Pinto, diz que está “atestado que a difusão de noções científicas sobre a organização econômica, social, política e cultura é menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação” (FERNANDES, 1954, p. 96).

Sendo assim, hoje, a Sociologia como campo disciplinar volta a ser assombrada por incertezas, as quais, inevitavelmente, também incidirão sobre a formação de professores.

Contudo, mesmo diante de tantos dilemas, é necessário pensar sobre essa formação, entendendo a realidade atual para a qual se destina e, assim, poder refletir sobre os caminhos que essa formação tem percorrido e que pode percorrer.

2.2.4 Formação de Professores em Ciências Sociais

Nesse item, a preocupação central será trazer os principais aspectos do percurso que a formação de professores de sociologia desenvolveu ao longo do tempo, até os dias atuais. Nesta breve reconstituição histórica, porém, irão convergir alguns elementos já abordados anteriormente, como: as legislações educacionais, modelos de formação de professores e a Sociologia no ensino médio. Contudo, o intuito neste caso é articular esses elementos, porque são indissociáveis do processo de constituição da licenciatura nessa área. Não é pretensão do texto esgotar todos os elementos históricos existentes, mas sim permitir uma contextualização do processo da constituição da licenciatura em Ciências Sociais, que, possivelmente, ajudará nas reflexões no momento atual.

Durante a década de 1930, o Estado brasileiro se tornou mais presente com o Governo Vargas, “em especial no que tange às questões educacionais, sendo certamente um dos marcos para tal questão o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que colocou a Educação como um problema essencialmente social” (MARTINS; WEBER, 2010 apud OLIVEIRA, 2013, p. 136-137). Os primeiros cursos superiores em Ciências Sociais se inauguraram dentro desse contexto. As instituições onde o curso foi abrigado, foram: primeiro, a “Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933; logo em seguida, (a) Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e (a) Universidade do Distrito Federal (UFD) em 1935” (OLIVEIRA, 2015, p. 42). Segundo Amurabi Oliveira (2016), o curso da UFD, funcionou até 1939, depois, assim como a instituição, foi incorporado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade, que posteriormente deu origem à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para Oliveira (2016), o curso da ELSP tinha um caráter de formação mais técnica, enquanto os da USP e UFD

tendiam a trabalhar para a formação de professores, embora não de forma exclusiva. Miceli (1989 apud Oliveira 2016) afirma que, na USP, os principais estudantes do curso de Ciências Sociais eram professores, na sua maioria mulheres e filhos de imigrantes, divergindo do perfil comum dos cursos mais prestigiados naquele período.

Na década de 1940, o modelo de formação de professores da racionalidade técnica, conhecido como “3+1”, tornou-se um padrão em todo país (OLIVEIRA, 2013). Ao mesmo tempo, mais especificamente em 1942, com a Reforma Capanema foram retirados os cursos complementares do currículo da educação básica, entre os quais estava a Sociologia (Ibid.). Essa Reforma propôs uma nova organização para as escolas no Brasil (MORAES, 2011). “O ensino secundário foi dividido entre o ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos” (Ibid., p. 363): o ensino clássico, mais voltado para as humanidades e, o científico, que visa carreiras mais voltadas para o técnico-científico (MORAES, 2011).

Segundo Amaury César Moraes (2011, p.364),

(...) a questão aqui ainda não foi suficientemente pesquisada e aprofundada. Pela leitura do Decreto n. 4.244/1942, não fica clara a orientação político-ideológica da Reforma e somente a partir de certas observações – por exemplo, de Costa Pinto (1949) – fica-se com a impressão de que o caráter da exclusão da Sociologia do currículo secundário atendia a razões ideológicas. Mas é de se questionar se, de ambos os lados – os que são contra e os que são a favor da presença da Sociologia –, não há mesmo certo *parti pris* ideológico ou no mínimo preconceitos recíprocos. Pode-se, no entanto, aventar uma hipótese de interpretação bastante diversa e que daria conta também de explicar a exclusão da Sociologia do currículo do colegial, quer clássico, quer científico. A esta altura, 1942, as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia, em particular, ainda não tinham ganhado legitimidade para figurar como uma ciência e não se assumiam como uma possível alternativa a isso – Literatura – de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico.

Para Amurabi Oliveira (2013), a incerteza do papel da Sociologia no currículo, associada ao perfil educacional do período, baseado em repetição e memorização sem maiores interesses na construção do olhar sociológico, ajudam explicar, “em certa medida, o fato de termos cursos de formação em Ciências Sociais nesse momento cujo foco não era o ensino, mas sim a pesquisa e a formação de um quadro técnico” (Ibid., p. 138).

Segundo Fernanda Feijó (2012, p. 141), durante a década de 1950, o Brasil teve grande avanço nos estudos sociológicos, “predominando os conteúdos contemporâneos à época, relacionados aos problemas nacionais e envolvendo a reflexão sobre estes, bem como a preocupação em desenvolver ações para enfrentá-los”. Como a retirada da Sociologia no

currículo não passou despercebida, a educação passou ser vista como um importante elemento para a transformação social. Os intelectuais que estavam consolidando-se especificamente na área das Ciências Sociais inseriram num debate essa questão, como aponta Meucci (2007, p.35 apud FEIJÓ, 2012, p. 141):

A exclusão da disciplina na formação geral dos estudantes de nível secundário resultou num debate intenso que envolveu os primeiros cientistas especializados na área que então se tornavam notórios, entre os quais Florestan Fernandes [1955], Costa Pinto [1949] e Antonio Candido [1949].

Com o processo de industrialização associado à “ampliação da participação do capital estrangeiro no país, e consolidação da presença das multinacionais, o que, em verdade, consolidava o modelo implantado abertamente por Juscelino Kubitschek” (Ibid., 140), presidente entre os anos de 1956 e 1961, houve expansão das Escolas Técnicas Profissionalizantes voltadas para os filhos dos operários, os quais eram desestimulados a entrarem na universidade (OLIVEIRA, 2013). Segundo esse mesmo autor, essas questões aparecem no primeiro projeto da LDB, em 1948, encaminhado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. De acordo com Oliveira (2013, p. 138-139), o projeto de lei

(...) soava bastante avançado para a época, propunha a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), a equivalência entre os cursos de nível médio (propedêutico e técnico), e a possibilidade de transferência do aluno de um curso para outro, mediante prova de aptidão, contudo, esse projeto é engavetado, e a LDB só volta a ser discutida em 1957, quando é encaminhado o projeto-de-lei conhecido como —Substitutivo Lacerdal, que previa uma redução da participação do Estado sobre o campo educacional e, conseqüentemente, a ampliação do setor privado.

A primeira LDB só foi promulgada em 1961, e como dito anteriormente, não contemplava a Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas, mas sim como optativa. Contudo, o resquício dessa disciplina, sobrevivente no curso Normal Superior, também foi suprimido com a Ditadura Militar instaurada em 1964, assim como a Filosofia, que posteriormente foram substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (CARVALHO, 2004).

Segundo Oliveira (2015), o processo de expansão dos cursos de graduação no Brasil, pode ser localizado entre os anos de 1954 a 1976, com destaque a partir do ano de 1968, quando foi aprovada a Lei de Reforma Universitária. No entanto, esse processo de expansão que incluía a institucionalização das Ciências Sociais, ocorreu num momento em que a Sociologia já tinha sido retirada da Educação Básica como disciplina obrigatória. Para Oliveira (2015), estes foram dois pontos relevantes:

1^a) nesse período, houve um salto significativo em termos numéricos em todos os cursos superiores no país, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968; 2^a) ainda que considerando a ausência da Sociologia no currículo escolar, a licenciatura em Ciências Sociais era compreendida como um curso que habilitava seu egresso para o ensino de diversas disciplinas escolares, como História e Geografia, e posteriormente Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (OLIVEIRA, 2015, p.43).

A reforma universitária, em 1968, teve dois efeitos principais para a formação de professores de Sociologia. O primeiro foi a criação das Faculdades de Educação separando institucionalmente as Ciências Sociais da Educação, sendo que a Educação recebeu menor atenção como campo da investigação. Já como segundo efeito, no sentido contrário, a pós-graduação recebeu grande incentivo para o desenvolvimento de pesquisas na área das Ciências Sociais, colocando a educação e, por consequência, a formação de professores num processo de isolamento acadêmico (Ibid., 2013).

Em 1971, uma nova LDB entra em vigor. Sobre a formação mínima para atuação docente, Oliveira (2013, p.141) destaca que

Mesmo afirmando que, em princípio, o professor deveria ter uma formação em nível de licenciatura plena, essa também poderia ser substituída por um curso de curta duração mediante estudos adicionais, sendo que tais estudos poderiam ser ministrados não apenas por universidades, como também por faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim.

A legislação de 1971, além de dividir o ensino básico em primeiro grau, com oito anos de escolarização e, segundo grau, em 3 anos com objetivo profissionalizante, também priorizava “(...)a terminalidade dos estudos no segundo grau para que se obtivesse mão de obra especializada já no término desse nível de ensino” (FEIJÓ, 2012, p. 144). Foi o que constituiu a chamada profissionalização compulsória, cujo objetivo principal era induzir que a formação da grande massa fosse para o trabalho e as universidades reservadas para as elites (Ibid., 2012). Para Oliveira (2013), nesse momento ficou clara a atuação do neoliberalismo na educação.

Em 1982, a lei nº 7.044 colocou fim à profissionalização compulsória do ensino médio, e assim, “essa situação passou a se inverter, o que também se refletiu na formação docente, uma vez que a Sociologia passou a retornar gradativamente aos currículos escolares, ainda que de forma pontual e desarticulada entre os diversos Estados” (OLIVEIRA, 2013, p. 141).

Assim, o Brasil passa pelo processo de redemocratização e também pelo ápice das políticas neoliberais na década de 1990. Estas, influenciaram nas flexibilizações do campo da Educação (Ibid., 2013), no contexto em que surge a LDB 9.394/1996. A formação de professores, além das universidades, também poderia ser realizada nos seguintes espaços:

institutos de educação, faculdades integradas ou isoladas e centros universitários. Em outras palavras, permitia que a formação de professores fosse realizada sem os dois pilares das universidades: pesquisa e extensão (Ibid.). Contudo, também houve avanços, segundo Oliveira (2013, p. 145):

Um dos pontos que a LDB avança é a necessidade que se coloca na formação docente do contato com o debate educacional, com disciplinas de caráter teórico e prático desde o início do curso, e com a escola por meio do estágio supervisionado desde o meio do curso, o que representa um avanço ao reconhecer a necessidade de haver um contato mais intenso com a realidade escolar para a formação desse professor, isso vai ser ainda mais consolidado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

No caso específico das Ciências Sociais, mesmo com esses avanços, a licenciatura foi guiada pelos passos do bacharelado e ainda é possível observar nessa modalidade do ensino o modelo “3+1”, em que o conhecimento pedagógico é secundário diante do conhecimento específico (OLIVEIRA, 2013).

Com lei nº 11.684/08, que reintroduz a sociologia como disciplina (área específica do conhecimento), tivemos dois movimentos principais: o primeiro, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais já existentes tiveram que repensar sua formação de professores; o segundo ponto, houve o processo de expansão dessa formação nas universidades, principalmente nas instituições públicas (Ibid.).

É importante destacar que, segundo Oliveira (2015), até 2007 existiam nas regiões brasileiras as seguintes quantidades de cursos presenciais de formação de professores em sociologia: Sudeste – 23 (sendo 10 só no estado de São Paulo); Sul – 14 cursos; Nordeste – 14 cursos; Norte – 13 cursos; e Centro-oeste – 2 cursos.

Configurou-se, desse modo, um cenário profundamente heterogêneo no que se refere a esses 66 cursos, marcado por uma maior concentração de cursos de formação de professores de Sociologia na Região Sudeste (34%), seguida do Nordeste (21%), Sul (21%), Norte (19%) e Centro-Oeste (3%), havendo uma maior penetração das IES privadas nas regiões Sul e Sudeste, 17 das 21 instituições privadas que ofertam o curso encontram-se nessas regiões, portanto 80% do total, porém, em termos nacionais, podemos afirmar que os cursos existentes até aquele momento estavam concentrados prioritariamente em universidades (89%), com uma leve preponderância das públicas (68%). Chama a atenção o fato de que boa parte de tais cursos ofertam, também, a habilitação do bacharelado, até porque normalmente esta antecedeu a criação das licenciaturas (OLIVEIRA, 2015, 47-48)

Depois de 2008, foram criados mais cursos, configurando o seguinte painel: Sudeste – 13 cursos; Sul – 15 cursos; Nordeste – 15 cursos; Norte – nenhum curso presencial, mas 18

cursos em EAD; e Centro-oeste – 7 cursos (OLIVEIRA, 2015). Segundo Oliveira (2015, p.51), “em um intervalo de apenas sete anos surgiram, portanto, 51 novos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil, um aumento de 77% em termos nacionais”. Esse intervalo citado pelo autor, refere-se à expansão ocorrida de 2008 a 2015 (ano de publicação da pesquisa).

Nesse processo de aumento dos cursos de formação de professores de Sociologia, dois eventos foram fundamentais para este estímulo: a reintrodução da disciplina no currículo escolar e, concomitante a esse período, a “implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como de criação dos Institutos Federais, que passaram a atuar também na oferta de licenciaturas” (Ibid., p. 52).

Mais recentemente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, direcionadas à formação de professores. Nos próximos capítulos, será dedicado um esforço específico para analisar essas diretrizes. Enfim, já no começo de 2017, como dito na seção anterior, houve alterações na LDB a partir da Lei N° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Além desses elementos, ainda está por vir a Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, os impactos que as alterações irão provocar na formação de professores de sociologia ainda não são claras, configurando um cenário de grandes incertezas.

CAPÍTULO 3

3. O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Neste capítulo, desenvolvi a análise do currículo do curso de Licenciatura em Ciências sociais a partir do Projeto Pedagógico Curricular, mas, sempre que possível, recorri às entrevistas⁷ realizadas com os docentes do curso. Procurei estabelecer um diálogo entre o PPC e a percepção dos professores (atuais) sobre o currículo.

Para tanto, como sugerem Laville e Dionne (1999), fiz os recortes dos conteúdos que foram chamados de *unidades de análises*. Nesse caso, o que dirigiu esse recorte foram questionamentos orientados pela perspectiva sociológica que considera as influências externas e da sociedade mais ampla no processo de investigação. Posteriormente, defini as *categorias analíticas*, a partir do modelo aberto, selecionadas diante do que a análise apontou. Por fim, as discussões foram promovidas pelo *emparelhamento*, associando os dados às teorias sobre o currículo e formação de professores.

O recorte de conteúdo e as unidades de análises foram organizadas por quatro blocos de perguntas estruturadas a partir dos seguintes temas:

- Bloco 1: A construção do PPC e suas circunstâncias.
 - Unidades de Análises:
 - Quais as características da instituição a que o curso de licenciatura em Ciências Sociais pertence?
 - Como se deu o processo de construção do curso de Ciências Sociais e em quais condições específicas ele foi construído?
 - Quais os impactos desse processo de construção no PPC?
 - Quem fez o documento? E quem não fez?
 - Que grupos e sujeitos influenciaram nesses documentos?
 - A quem se destina o acesso aos dados?
 - Quais as circunstâncias sociais que podem ter influenciado na produção do registro?
 - Por quantas reformulações curriculares o curso já passou?
 - Na construção do PPC, o que é imposto por normas externas e o que existe de autonomia do curso?

- Bloco 2: A estrutura do documento e seus aspectos formais.
 - Unidades de Análises:

⁷ Os nomes dos docentes foram preservados nessa pesquisa. O nome que aparece no texto é fictício.

- Qual o perfil dos docentes?
 - Qual o objetivo do documento?
 - Para qual tipo de uso?
 - Quais as intenções com a produção do documento?
 - Como está organizada a estrutura do documento?
 - Como está organizada a matriz curricular?
 - O que está ocorrendo no âmbito da própria organização do conhecimento?
 - Como está sendo pensada a relação teoria e prática?
- Bloco 3: O embasamento teórico e ideológico do PPC.
 - Unidades de Análises:
 - Qual a fundamentação teórica que embasa o PPC?
 - Que ideologias e grupos os conhecimentos presentes no PPC representam?
 - Que disputas e resistências revelam?
 - Bloco 4: As concepções de formação de professores.
 - Unidades de Análises:
 - O que é necessário para ser um professor de Sociologia?
 - Quais as condições da aprendizagem e da formação de professores?
 - Qual o perfil dos egressos?
 - Que modelo de formação é privilegiado?

3.1 A construção do PPC e suas circunstâncias.

A instituição a que o curso de licenciatura em Ciências Sociais pertence possui o título de universidade muito recente (desde 2005), apesar de sua história ter iniciado em 1914 com apenas dois cursos na área da saúde. Até ser considerada como universidade em 2005, foram 91 anos de história. A primeira licenciatura passou a existir em 2002 (em Ciências Biológicas), foram 88 anos de trajetória basicamente marcada por cursos das áreas de Farmácia, Odontologia, Nutrição, Enfermagem e Ciências Biológicas. Depois de 2005, estimuladas por políticas públicas, no prazo de 3 anos (entre 2006 a 2009), abriram-se 9 licenciaturas (sendo 7 presenciais e 2 a distância), somando ainda o curso de Pedagogia na modalidade a distância em 2012. Ou seja, no percurso de 104 anos, apenas há 16 anos, a universidade em questão “pensa” institucionalmente a formação de professores.

Na modalidade *Stricto sensu*, de 2005 a 2017, surgem 20 cursos de Mestrado e 4 cursos de Doutorado. Dos cursos de Mestrados oferecidos, que contemplam as licenciaturas, existem apenas o Mestrado Profissional em História Ibérica, iniciado em 2014, o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, também iniciado em 2014 e, por fim, o Mestrado em Educação, iniciado em 2016. Até o momento, nenhum dos Doutorados existentes contemplam as licenciaturas e a Pedagogia.

É nesse contexto que o curso de Ciências Sociais foi introduzido, frente a uma explosão de mudanças e inserção de cursos diante das influências externas (políticas educacionais de ampliação da universidade) e de políticas internas (ao se abrir para expansão).

A licenciatura em Ciências Sociais foi criada em 2009 junto com o bacharelado em Ciências Sociais a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De acordo com o Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007 que regulamentou o REUNI, a meta global do programa era

A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

As diretrizes que orientavam o REUNI estavam organizadas em seis perspectivas

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

O programa também previa os recursos financeiros destinados a cada universidade para que a expansão fosse possível. Segundo esse documento:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita:

I – à construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II – à compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - a despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1o, § 1o.

§ 2º O acréscimo referido no § 1o tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Como vimos antes, as licenciaturas na universidade eram algo recente quando foi autorizado o curso de Ciências Sociais. Em entrevista realizada com o primeiro coordenador do curso na época da implementação (em 2009), fica claro que primeiro o curso é criado, depois preocupa-se com o “como” concretamente irá funcionar, situação que aponta para uma efetivação do REUNI diferente do que se esperava a partir da legislação que regulamenta o Programa. Segundo o entrevistado, ele havia chegado à universidade em 2008 para o curso de Pedagogia e, como era o único Cientista Social da instituição formado naquela época, foi indicado para coordenar o curso. Nas palavras do entrevistado:

Paulo: Eu era o único cientista social da universidade -e é nesse momento que você se dá conta dessas coisas- e a criação para aquele momento envolvia um registro de uma quantidade enorme de informações no sistema do MEC e a contratação de professores, então a planilha que foi criada eu participo, mas não efetivamente compreendendo o processo. No primeiro momento, a contratação previa professores de sociologia e antropologia, então nesse processo eu troco a vaga (eu saio da pedagogia) e abre a vaga de Antropologia que abre o concurso.

Diante desse relato, fica claro que, apesar do Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007 que regulamenta o REUNI prever recursos financeiros necessários para a abertura de um curso, inclusive para a contratação de docentes, condição mínima necessária, percebe-se que essa abertura é precária.

Segundo o entrevistado Paulo, o projeto de abertura do curso havia sido construído por um grupo de professores da universidade. No primeiro momento, havia interesse da instituição em criar o curso de Serviço Social, no entanto, “o curso de Ciências Sociais é criado muito em

função da disciplina de Antropologia e Sociologia que sempre existiram em boa parte dos cursos” (Paulo). Ainda de acordo com ele:

O fato de ter disciplinas como Sociologia e Antropologia fez com que esse pessoal achasse que seria mais conveniente ter o curso de Ciências Sociais, justamente porque ajudaria a ofertar esse conjunto de disciplinas (que em certa medida com a chegada desses professores já estavam sendo atribuídas). Quando eu chego, eu imediatamente assumo as suas disciplinas de Sociologia e Antropologia, então isso começa a aparecer mesmo antes da criação do curso, começa a apontar uma área de ciências humanas na universidade.

Assim, o curso de Ciências Sociais começa com apenas dois professores específicos, um atuando na Sociologia e, outro na Antropologia. De acordo com Paulo, com a chegada do professor de Antropologia, eles montam um colegiado do curso “(...) e ali já se começa a discutir uma nova organização de maneira que para conseguir que as três áreas tivessem uma representatividade, o projeto de criação é um projeto voltado para a sociologia tanto sobre o ponto de vista teórico como ponto de vista prático” (Paulo). As três áreas a que ele se refere são: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. Ainda de acordo com o entrevistado, à medida que os professores contratados foram chegando, as mudanças foram ocorrendo.

Paulo: Então esse grupo de professores que chega durante o ano de 2009 e 2010 consegue elaborar um novo projeto pedagógico que entra em vigor em 2011, que é de fato o Projeto Pedagógico do curso.

Para o entrevistado, apesar de não ter participado do projeto de criação do curso efetivamente, a impressão que se tinha era que “*não havia uma concepção, uma ideia de formação. A ideia fundamental era que depois de implantado aí organizar, aqui é só o fato de colocá-lo nos trâmites e nas diretrizes para iniciar o processo*” (Paulo). No caso da elaboração do Projeto Pedagógico, existiam até 2010 oito professores, e foram esses que ajudaram a compor o documento que, de acordo com o entrevistado, continua sendo a cara do curso. Ao descrever o processo de produção do documento, Paulo relata um pouco das influências e dos dilemas presentes nessa construção:

Houve uma adequação às áreas que já tinha dado antes, mas houve principalmente profissionais de diferentes universidades, e aí você inclui USP, Unesp, UnB, UFMG, PUC; Então essas ideias vão sendo pensadas e com a concepção- muito mais para o bacharelado- era preciso, numa universidade desse tamanho, com as dificuldades de corpo docente, era preciso ofertas de algumas disciplinas que um projeto pedagógico não iria dar conta.

A ideia de ter menos disciplinas obrigatórias surge de uma perspectiva de saber que não ia ter profissionais para atender tudo e as discussões

desse projeto são centradas no: vamos optar pelos clássicos ou não? Que modelo a gente institui na Sociologia? Que modelo institui nas Ciências Políticas? Na Antropologia? Qual o papel da metodologia? Qual a dificuldade que se tem para um grupo de professores que não era formado? E aí juntar o que vinha acontecendo com a possibilidade dada no projeto de criação (já que o estágio só começa na metade do curso). Esse corpo docente que tá aqui chegou, ele consegue levar o curso até a metade e as próximas contratações serão de professores que virão para organizar essa outra parte.

É um modelo feito pela possibilidade aqui dada por uma coordenação que não tinha experiência. Por exemplo, o dia que eu cheguei lá e me chamaram para coordenar eu deveria ter falado: Então você me dá oito professores.

Esse último dilema, que ressalta um corpo docente insuficiente, fica claro quando explica que no projeto de criação eram previstos em torno de 14 professores e, até 2010 existiam 8 docentes e as contratações só voltaram a acontecer em 2014. Segundo ele “*passamos de 2011 até 2014 sem ter contratações efetivas, sem fazer concurso efetivo para professores que estavam programados no projeto de criação, pelo menos dois anos isso acontece*” (Paulo). Outra dificuldade relatada, passa mais uma vez pelo projeto de criação que previu dois cursos (licenciatura e bacharelado) mas sem condições necessárias para ambos.

Paulo: (...) nós temos dois cursos com quadro de professor e toda vez que a gente vai tentar fazer grande reformulação dos projetos a gente sabe que não dá para fazer isso do jeito que se gostaria, mas com esse corpo docente, com essa quantidade de professores não dá.

(...) a gente não consegue fazer uma reestruturação ao prazer do que gostaria tanto para bacharelado como para licenciatura (e é óbvio que a licenciatura sofre muito mais nesse sentido) sem ter mais quatro ou cinco professores (...).

O lugar da licenciatura nesse contexto agrava-se ainda mais por não ter na constituição do quadro inicial de profissionais da implementação do curso em 2009 e na construção do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), docentes com perfil focado na formação de professores. Isso também se expressa na entrevista:

Paulo: Nós temos alguns professores que são bacharéis e licenciados, o que não resolve nenhum impacto, porque, por exemplo, eu sou licenciado, mas nunca trabalhei com educação no sentido do ensino, a minha experiência com educação é técnica de pesquisa. O nosso quadro docente tem alguns poucos professores que se dedicaram ao ensino, mas que não tem, em suas dissertações ou teses, pesquisas de ensino e nós temos alguns professores que atuaram na Educação Básica, talvez 3, além dos que eu falei que atuam ainda, mas não fizeram pesquisa de ensino, que atuaram no nível médio principalmente (mas não tem pesquisa e nem se dedicam e nem tem interesse a se

dedicar a esse tipo de atividade, que não querem ser especialista em ensino de sociologia ou no ensino de Ciências Sociais).

Justificando o perfil das contratações e explicando como elas acontecem, o entrevistado informa um pouco sobre o processo de contratação:

Paulo: Quando a gente falou das contratações ou quando você insistiu em algo dos profissionais que tinham a formação... a contratação da universidades se dá pelo mecanismo que é muito diferente do que se faz em boa parte das instituições, você não tem como contratar especialistas porque você não pode fazer um concurso e dizer: eu quero um cara que tenha 10 anos de experiência em sociologia, o edital não aceita que faça isso, o edital para ser professor de 3º Grau, você tem que ter mestrado e doutorado e aí uma área, alguma coisa, aí o que eles tem feito? Aberto a área, o que eu posso fechar é pedir uma graduação em Ciências Sociais (a maioria de nós professores eram assim) a partir daí são temáticas, não necessariamente você consegue por meio das temáticas trazer um professor que tem bagagem de ensino de sociologia, tal qual vocês idealizam, é uma disfunção muito grande tanto é que volta a dizer: Ah mas é professor e não tem licenciatura, essa talvez seja a discussão que para ser professor deveria se exigir uma licenciatura, como você não contrata só professor isso ficou de lado, você contrata um professor pesquisador, no qual a pesquisa tem muito mais peso.

Importante ressaltar que, para a construção de um documento como o PPC, não basta considerar o que a equipe de elaboração do documento entende como relevante. É necessário também seguir legislações que orientam a construção do mesmo. No entanto, ter um quadro de profissionais que considerasse especialistas na formação de professores nesse primeiro momento do curso poderia ter sido um fator importante para olhares mais atenciosos à licenciatura.

Ainda de acordo com o entrevistado, apesar da dificuldade do quadro dos professores, o modelo de curso expresso no PPC não foi organizado de maneira aleatória, mas seguia o modelo que a universidade vinha implantando naquele momento. Nas falas do entrevistado:

Paulo: (...) reitero para você que eles seguem o modelo que a universidade vem implementando nas licenciaturas com a diferença que a gente abre mão de ter as disciplinas de Fundamentos, por entender que os Fundamentos da Educação estavam postos no nosso curso com Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, então não iremos trazer essas disciplinas.

Aqui, os primeiros, segundos, terceiros períodos são períodos de fundamento de educação, se tinha Sociologia, Filosofia e História, eram esses conjuntos nos dois primeiros períodos, porque o estágio sempre começava lá, então as disciplinas de ensino sempre estavam na outra metade, então o curso segue esse padrão e abre mão de ter as

disciplinas, e aí se faz uma crítica dizendo que o curso nunca tinha disciplinas de educação na primeira parte, porque não entendia que essas disciplinas estavam cobertas.

(...) O modelo é que algumas disciplinas eram ofertadas a partir do primeiro período que compunham o conjunto das disciplinas da licenciatura, que eram basicamente Fundamentos da Educação 1 e 2, 1 História e Filosofia e 2 Antropologia e Sociologia, era essa lógica e essas disciplinas na nossa concepção já faziam parte de tudo aquilo que a gente discutiu, aí talvez seja interessante por uma concepção de que o ensino, a educação não são maiores que as perspectivas e discussões sociais, elas fazem parte das discussões sociais. (Transcrição da entrevista).

Ou seja, do formato curricular que se concretizou no PPC, estabeleceu-se um alinhamento com outros formatos de licenciatura da universidade. No entanto, houve uma interpretação particular de que a educação é um fenômeno social e, por esse motivo, seria um tema inerente às discussões que perpassariam o curso de Ciências Sociais. Ao mesmo tempo, essa interpretação revela uma concepção de formação de professores específica.

O Projeto Pedagógico Curricular foi criado em 2011, depois de 2 anos de implementação do curso de Ciências Sociais (licenciatura/bacharelado). Originalmente, foi escrito por 8 professores existentes nos cursos naquela época (3 da área da Sociologia, 2 da área da Antropologia, 2 da Ciência Política e 1 da Educação). Não há registro, no documento, da participação dos estudantes nesse processo. Apesar de ser um documento com perfil de orientação a docentes e coordenação, também cumpre a função de informar os discentes sobre as características do curso e dinâmica curricular. Esse documento de 2011 ainda é o documento que orienta o curso, embora já tenha sofrido alterações que se fizeram necessárias com o tempo.

Desde a sua constituição, o documento passou por 4 alterações aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade. Foram 5 resoluções de alteração até o momento, nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2016, estas ficam registradas na capa do PPC. Abaixo, apresento um quadro com mudanças ocorridas:

Quadro 1- Resoluções que alteraram o PPC (continua)		
Resoluções	Alterações	
Resolução CEPE nº 055/2011 de 07 de dezembro de 2011	Inclusão da disciplina “LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais”, como disciplina curricular obrigatória.	
Resolução CEPE nº 051/2012 de 17 de dezembro de 2012	Retificação do PPC	
	Onde Constou:	Constar
	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II - carga horária de 120 horas;	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II - carga horária de 150 horas.
Resolução CEPE nº 003/2014 de 10 de janeiro de 2014	Retificação do PPC	
	Onde consta:	Deverá constar:
	Disciplina Introdução à Economia (60 horas teóricas)	Pensamento Social Brasileiro: Perspectivas políticas (60 horas teóricas)
	Disciplina Pensamento Social Brasileiro (60 horas teóricas)	Pensamento Social Brasileiro: Perspectivas Sociológicas (60 horas teóricas)
Disciplina eletiva do sexto período	Disciplina Pensamento Social Brasileiro: Perspectivas antropológicas (60 horas) como disciplina obrigatória	

Quadro 1- Resoluções que alteraram o PPC (conclusão)		
	Retificação do PPC	
	Retirada	Inclusão
Resolução CEPE nº 34/2016 de 24 de outubro de 2016	Uma disciplina optativa do 8º período do curso	Disciplina obrigatória “Relações Étnico-Raciais”, com carga horária de 60 horas, no 8º período do curso
Resolução CEPE nº 44/2016 de 07 de dezembro de 2016	Retificação do PPC	
	Constar a seguinte modificação	
	3.5.1 Disciplinas presenciais (...) Os alunos deverão cumprir 180 horas em disciplinas eletivas e optativas.	

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Ciências Sociais da Universidade Investigada.

A modificação aprovada pelo CEPE na forma da Resolução nº 34/2016 de 24 de outubro de 2016 já pretendia atender a Resolução CNE/CP 2/2015 que prevê no seu Art. 14.:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.12)

No entanto, essa Diretriz ainda não está completamente presente no PPC porque o prazo para modificações foi prorrogado para as adaptações dos cursos de licenciatura até 09 de agosto de 2020, como consta na Resolução Nº 1, de 9 de agosto de 2017.

Atualmente, existe uma comissão de professores que visa a refletir e planejar a reformulação curricular que precisa ser cumprida por determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. No entanto, como dito anteriormente, ainda é um processo em aberto.

Após observar que algumas alterações do PPC foram realizadas para cumprir determinações externas surgiu um questionamento: o quanto de autonomia existe para a produção desse documento? Essa pergunta é importante porque a partir dela é possível definir de onde partem as influências que validam certos conhecimentos e outros não.

Segundo a introdução do PPC, o projeto foi apoiado em alguns documentos legais de âmbito nacional e local. São eles:

As diretrizes e bases educacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.364/96); as diretrizes para formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP 1/2002, Resolução CNE/CP 2/2002, Resolução CNE/CP 28/2001, Parecer CNE/CP 21/2001, Parecer CNE/CP 9/2001); as diretrizes para os cursos de Ciências Sociais (Parecer CNE/CES 492/2001, Parecer CNE/CES 1363/2001); leis e normas gerais (Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade-MG, Lei 11.788/2008, dentre outras) (PPC, 2011, p.6)

A fim de facilitar a compreensão da finalidade dos documentos, no apêndice C, elaborei um quadro com as legislações citadas, os assuntos e as interferências no currículo.

Analisando essas legislações, foi possível compreender que as mesmas estabelecem orientações e princípios que devem ser seguidos. O Parecer 492/2001 e o Parecer 1363/2001 são complementares entre si e norteiam os elementos que devem estar presentes no PPC de um curso de Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), como: competências, habilidades, perfil dos formandos, os eixos de formação (formação específica, complementar e livre), estágio, atividades complementares, forma de avaliação, a estrutura do curso (modular, por crédito ou seriado), o perfil dos formandos, entre outros. No caso da licenciatura, há nos documentos a informação de atender as Diretrizes de Formação Inicial de Professor da Educação Básica.

Nesse caso, as Resoluções seriam a CNE/CP 1/2002 e a CNE/CP 2/2002, também complementares, que abordam princípios que o PPC deve resguardar na formação de professores, a articulação dos conteúdos com a Educação Básica, os valores democráticos, entre outros. No caso da Resolução 2/2002, refere-se à carga horária destinada para as práticas dentro do curso, estágio curricular, conteúdos curriculares e outras atividades, sendo que a parte teórica de 1.800 horas é mais que o dobro de horas das atividades práticas e de estágio.

Os documentos como o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Lei de estágio são documentos mais gerais, que serviram também de orientação quanto aos princípios do curso que devem estar diretamente conectados com os princípios da instituição de ensino.

Sendo assim, dos documentos analisados, não foi encontrada alguma determinação que implique quais disciplinas devem compor a dinâmica curricular, suas terminologias, nem mesmo a organização da dinâmica curricular ou a distribuição da carga horária para cada

disciplina. Outro aspecto, também não foram determinadas quais disciplinas devem ser consideradas de formação específica, complementar e formação livre. Assim, é possível inferir que estes são os principais elementos de autonomia no curso.

3.2 A estrutura do documento e seus aspectos formais

O objetivo do PPC é materializar o projeto do curso e as políticas públicas de educação superior. Seguindo os princípios da instituição pertencente, serve para nortear os docentes sobre a direção que devem percorrer nas suas atuações em consonância ao perfil de formação que foi organizado coletivamente. Além disso, o PPC tem o objetivo de orientar a trajetória acadêmica dos estudantes diante de uma identidade de curso pensada e registrada a partir das expectativas que se tem dessa formação, como o perfil de profissional e cidadão que vai se formar.

As intenções que se materializam nesse documento recebem as influências dos documentos externos (legislações e diretrizes), dos princípios da universidade e dos docentes que o elaboraram. Este último item está claro no próprio documento ao dizer que: “o projeto político pedagógico ora apresentado foi fruto das discussões dos docentes e de suas expectativas ao longo de suas trajetórias” (PPC, 2011, p.6).

No que se refere à estrutura, o PPC está organizado em 5 partes:

- Introdução.
- Histórico da universidade, incluindo concepções político-filosóficas, princípios e objetivos institucionais.
- O ofício de professor-pesquisador, posteriormente subdividido em “ofício de professor da educação básica” e o “ofício de cientista social”.
- O curso de Licenciatura em Ciências Sociais, incluindo: ingresso e objetivos, competências e habilidades, perfil do egresso, conteúdos curriculares, estrutura do curso (disciplinas presenciais, estágio obrigatório, TCC, atividades complementares, prática, ensino de LIBRAS, dinâmica curricular, ementas das disciplinas obrigatórias, ementas das disciplinas eletivas), avaliação (ensino e aprendizagem, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e avaliação externa), infraestrutura (biblioteca e recursos de informática), por fim, corpo docente.
- Referência Bibliográfica.

De acordo com o documento, o curso está estruturado a partir do núcleo de formação específica, formação complementar e formação livre, como previa o Parecer CNE/CES 492/2001. A formação específica é composta por disciplinas que buscam o “(...) desenvolvimento de uma visão ampla dos problemas, objetos e metodologias típicos do campo das Ciências Sociais e da formação do professor-pesquisador” (PPC, p.26).

No núcleo de formação específica estão as seguintes disciplinas: Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Metodologias quantitativas e qualitativas, Laboratório de ensino de Sociologia, Didática, Política educacional brasileira, Psicologia da educação, Educação inclusiva. Relacionadas a este núcleo estão os componentes curriculares do estágio, do trabalho de conclusão de curso (TCC) e da prática. (PPC, 2011, p. 26)

A formação complementar é entendida como conhecimentos de formação geral e, de acordo com o documento, a partir de disciplinas como, Filosofia, História, Epistemologia, Geografia, Economia e Psicologia, “espera-se que o estudante possa avaliar o papel do sociólogo, do antropólogo e do cientista político no universo dos estudos humanísticos” (Ibid.).

Já o núcleo de formação livre permite autonomia ao estudante em criar seu próprio percurso formativo e sofre alterações, pois depende do que os professores irão ofertar. Por isso, não foi listado especificamente. No entanto, existem ementas de 15 disciplinas eletivas no final do PPC e entre elas apenas uma considera o termo “Educação”, chamada de “Família, Educação e Cultura”.

Considerando as disciplinas “Pensamento Social Brasileiro” (perspectivas sociológicas, políticas e antropológicas) e a disciplina “Sociologia da Educação”, dentro do núcleo de formação específica, e a disciplina “Relações étnico-raciais” dentro do núcleo complementar, teríamos as seguintes dedicações de carga horária ao longo do curso: 2.115 horas para formação específica, 480 horas de formação complementar e 120 horas de formação livre.

O que permite inferir que os(as) estudantes possuem pouca autonomia sobre seu percurso acadêmico, já que a formação livre, organizada nas disciplinas optativas e eletivas presentes apenas no 7º período, é um pequeno espaço permitido para que o estudante escolha as disciplinas que agreguem na sua formação.

No que se refere ao núcleo específico e complementar, o currículo em questão destina 1.440 h para formação focada nas Ciências Sociais, sendo que desse total, 1.200 h estão concentradas até o 4º período, 120 h no 5º período, 60 h no 6º período e 60 h no 8º período. Nesse caso, as disciplinas de “Pensamento Social Brasileiro” e “Relações Étnico-Raciais”, após análise das ementas, foram consideradas disciplinas diretamente relacionadas à área

específica das Ciências Sociais. Nenhuma dessas disciplinas possuem carga horária destinada às questões práticas, são 1.440h de teoria.

No que se refere às disciplinas ligadas à educação são 1.005h destinadas para reflexões sobre essa área, incluindo nessa carga horária os estágios. Desse total, 270 h são destinadas às atividades práticas, 405 h aos estágios e 330 h destinadas aos estudos teóricos de educação. Não foram contabilizados TCC I e TCC II nessas horas, que somariam mais 180 h. Nesse perfil de dinâmica curricular, todas as disciplinas ligadas diretamente à educação são ofertadas a partir do 5º período.

Dessa maneira, em relação à carga horária e à dinâmica curricular, o curso não só atende a legislação vigente no momento de desenvolvimento desse documento, como acrescentou horas nas seguintes áreas: 20 horas de atividades práticas, 5 horas de atividades de estágio, 120 horas de conteúdos curriculares. De 2011 até os dias atuais, são exigidos 2.800 h totais, o curso em questão cumpre 2.945 h. Para adaptação da DCN de 2015, é preciso agregar mais 255 h para alcançar as 3.200 h que serão exigidas.

Diante desse panorama, o curso privilegia 4,6 vezes mais teoria do que prática. Entre a carga teoria total, a teoria está mais centralizada na área das Ciências Sociais especificamente, com 4,4 vezes a mais do que das teorias vinculadas à educação (excluindo a formação livre e TCC I).

Nesse sentido, entende-se que as diretrizes associam a ideia de que para ser professor precisa saber muita teoria e, para o PPC do curso em questão, a teoria que é necessária saber, com prioridade, é das Ciências Sociais.

A organização estrutural do curso estipula barreiras muito definidas. Primeiro na organização temporal. Entende-se que o futuro professor e professora antes de mais nada precisa saber sobre a teoria das Ciências Sociais, para depois, saber sobre educação. Essa demarcação divide o curso em dois momentos, o da formação específica da área e, no segundo momento, a reflexão sobre a educação.

Além da fragmentação temporal, a partir da análise das ementas presentes no PPC, não foi possível perceber conexões entre as disciplinas. Aparentam ser caixas isoladas que não se comunicam no sentido de uma formação integrada e conectada. Essa falta de comunicação se verifica tanto de maneira mais ampla, entre os blocos de formação temporal como apresentado acima (disciplinas específicas de Ciências Sociais e de educação), quanto nas específicas entre si e na educação entre si.

Aqui, entra uma questão encontrada na entrevista. Uma das justificativas para a organização estrutural do curso ser dividido como relatado acima, é que as Ciências Sociais é um curso que discute e reflete sobre a sociedade e instituições sociais, logo, a educação seria uma questão inerente. Porém, as ementas presentes na primeira parte do curso não trazem uma especificação de abordagem que remete à associação com a educação, um aspecto que pode dar margem para não ser inserido nas reflexões. No entanto, existem algumas questões para pensar, uma delas é sobre a própria trajetória dos docentes em que muitos não possuem formação e experiência na educação básica, o que dificulta estabelecer relações. Somado a isso, não haver nenhuma disciplina que permite reflexões sobre a educação, na primeira metade do curso, faz com que nem o aluno consiga estabelecer esses laços, fragmentando e reforçando ainda mais a relação conhecimento das Ciências Sociais e disciplinas da educação e pedagógicas.

Outra questão, que perpassa a fragmentação do currículo, encontra-se na trajetória da própria inserção da Formação de Professores ao ensino superior. Essa foi entendida desde a sua constituição como apêndice à formação do bacharel, o que configurava o modelo “3+1” discutido no capítulo 2 desta dissertação. De acordo com Pereira (1999), esse modelo de formação, também chamado de “racionalidade técnica”, o professor é visto como um “(...) técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (Ibid., p. 111-112), modelo que, de acordo com esse autor, ainda não foi superado nas universidades brasileiras em que a prática continua acontecendo no momentos finais do curso e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA, 1999).

Essa relação se verifica nas divisões temporais do curso de Licenciatura em Ciências Sociais em relação à distribuição das disciplinas, nas concentrações de horas teóricas estudadas e na canalização da prática apenas na segunda metade do curso.

Associado à trajetória da licenciatura citado acima, que muito contribuiu para visão “Bacharelado X Licenciatura”, encontra-se o caráter peculiar da Licenciatura em Ciências Sociais. Por conta da instabilidade da Sociologia na Educação Básica, a docência não era o caminho mais praticável nos cursos de Ciências Sociais, o que provavelmente reforçou uma estabilidade nos cursos de bacharelado, conseqüentemente, essa perspectiva de formação.

No que se refere à relação teoria e prática, o Parecer N.º: CNE/CP 28/2001 que orienta a Resolução de 2002, base da Formação de Professores até a chegada da DCN de 2015, entende que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado

por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, p.9)

A prática nesse sentido é vista como o fazer, e a teoria como a busca de conceituar e significar a atuação. De acordo com o Parecer, existem dois campos de atuação para a prática: “há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei” (Ibid.). Ainda de acordo com o documento, a primeira é mais abrangente por contemplar os dispositivos legais e ir além deles. Contudo, o texto do parecer define e diferencia a prática curricular do estágio, mas não deixa claro em que aspecto é diferente da prática de ensino.

Segundo esse documento, a prática como componente curricular é vista como

(...) uma prática que produz algo no âmbito do ensino. (...) ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p.9)

De acordo com o Parecer, a prática, como componente curricular, não é o mesmo que estágio, mas algo produzido e direcionado ao ensino e deve estar presente e articulada em todo processo formativo.

Já o estágio obrigatório é entendido como

(...) o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (Ibid., p.10).

Assim, o estágio supervisionado é visto como a oportunidade dos primeiros contatos do(a) estudante com a futura vida profissional com mediação dos profissionais na área. Faltam elementos no texto que deixam ainda mais explícito as atribuições entre: práticas como componentes curriculares, práticas de ensino e estágio obrigatório. No currículo analisado, atividades práticas estão presentes nas disciplinas de didática, laboratório de ensino de Sociologia I, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Inclusiva I, Laboratório de

estágio de Sociologia II, TCC II, todas as disciplinas a partir do 5º período. Os estágios são entendidos separadamente da prática presente nas disciplinas anteriores e espaços específicos no currículo do 5º ao 8º período.

Nesse aspecto, a prática no currículo estudado é apenas garantida na segunda metade do curso, exclusivamente por docentes que de alguma forma estão articulados com a discussão sobre Educação cabendo a eles estabelecer a articulação entre “teoria e prática”, uma vez que são disciplinas que possuem carga teórica e prática. Ou seja, espera-se apenas desses espaços no currículo a conexão entre esses dois saberes. Reforçando mais um elemento da racionalidade técnica.

A articulação entre teoria e prática, nessa perspectiva, parece distanciar-se da ideia de horizontalidade entre ambas, ou mesmo da noção de unidade entre os conceitos, como acontecem nos modelos formativos que aproximam com a concepção de formação crítico-emancipadora. Freire (1996) ressalta a importância dessa articulação teoria e prática e os problemas no isolamento de ambas. De acordo com ele, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Ibid., p. 12). Já para Silva (2011), para que uma formação de professores seja de fato crítico-emancipadora, é necessário ir além da indissociabilidade de teoria e prática na práxis, mas também considerar o processo contínuo de reflexão coletiva, compreensão da realidade de maneira dialética e, principalmente transformadora, ir além das necessidades de mercado.

O que foi observado no PPC está mais próximo da interpretação e compreensão da realidade do que da ideia de transformação, mais próximo da separação entre teoria e prática que da práxis, mais próximo da fragmentação do que da formação coletiva e integrada.

3.3 Embasamento teórico e ideológico do PPC

A visão de formação presente no PPC está sempre conectada à noção de professor-pesquisador. Não está claro no texto qual perspectiva teórica ou corrente que está vinculada à essa categorização de formação docente. No entanto, é essa a orientação principal que articula todo o conjunto de ideias do currículo.

A percepção que se tem sobre a formação do professor-pesquisador atrela-se diretamente às Ciências Sociais como um campo do conhecimento crítico por “natureza” e que

consegue agregar estudos sobre a organização social, política e cultural. Sendo educação integrante da constituição social, logo, o professor formado nessa área já possuiria a habilidade de compreendê-la.

O que se observa pela leitura do PPC é que existe uma defesa de que os estudos em Ciências Sociais já garantiriam uma visão sobre a educação mais aprofundada, uma vez que a educação é um elemento da sociedade, logo, um objeto de investigação das Ciências Sociais, como se nota no trecho a seguir.

A área de Ciências Sociais apresenta importante particularidade, em relação à formação de professores, que é a sua especificidade. Diferentemente das demais áreas do conhecimento, principalmente as grandes áreas de exatas e de biológicas, a formação na área de Ciências Sociais é destinada ao tratamento de temas, conceitos, teorias e, por fim, do entendimento e da explicação do funcionamento e organização da sociedade. Dentre os temas há que se destacar a discussão e análise sobre a realidade da educação e da escola, bem como das profissões de forma geral. Portanto, em relação à formação de professores, as Ciências Sociais apresentam características particulares, pois além de estudar as múltiplas formas de organização política, social, econômica e cultural da sociedade, estuda também as suas diversas formas de articulação e relação com a educação, a escola e os profissionais do ensino (PPC, 2011 p.12-13)

No entanto, nas ementas das disciplinas, não constam um cuidado maior em salientar que essa reflexão será promovida também pelas disciplinas específicas de Ciências Sociais, ou seja, na primeira metade do curso. Situação que deixa em aberto acontecer ou não essa articulação, o que pode fragmentar ainda mais a formação do licenciado, uma vez que a visão dessa articulação pode ficar a cargo apenas das disciplinas presentes na segunda metade do curso, ou seja, pelas disciplinas vinculadas às teorias e práticas educacionais.

No entanto, na redação do documento, essa fragmentação seria resolvida com formação do professor-pesquisador, como salienta o trecho abaixo:

Como solução para a dicotomia o parecer citado acima propõe que se forme o professor-pesquisador, tarefa que, conforme exposto acima, é inerente às Ciências Sociais. A pesquisa é o elemento chave na formação do cientista social, visto que o conhecimento e a interpretação da sociedade, por meio científico, são os embaixadores dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores da educação básica, bem como os norteadores da formação profissional do futuro docente em seus aspectos gerais (papel social, identidade profissional, relação educação-sociedade etc.). É objetivo tornar familiar aos futuros professores-pesquisadores os procedimentos de investigação, analisar criticamente a produção do conhecimento e sua disseminação, permitindo a compreensão do processo de produção e apropriação do conhecimento científico. Diversas pesquisas sobre a temática da formação de professores entendem ser uma das principais exigências para a qualidade do futuro profissional a dupla formação: professor-pesquisador, situação para a qual os docentes do curso de Ciências Sociais corroboram, pois, o cientista social se forma por meio da constante investigação. Concebe-se que as atividades do magistério iniciam-se pela capacidade em tornar

possível a inteligibilidade do conhecimento específico, fato que se deve conseguir por meio da formação específica e geral em Ciências Sociais. Pela particularidade da área, o cientista social é um pesquisador nato, o que elimina a suposta dicotomia sobre a formação do professor nem sempre levar em consideração a do pesquisador. (PPC, 2011, p.14 -15)

Contudo, o que se verifica, é o contrário. Considerando as ementas, a reflexão sobre a Educação enquanto instituição social fica reservada apenas à segunda metade do curso com as disciplinas pedagógicas e, somado a isso, mantém-se a divisão temporal da dinâmica curricular (específicas x pedagógicas), maior carga horária destinada a teoria das Ciências Sociais, bem como, a carga horária de prática destinada apenas às disciplinas pedagógicas. Assim, conclui-se que nesse currículo estudado primeiro é preciso ser pesquisador para depois ser professor, e não apenas isso, primeiro é necessário saber sobre a teoria das ciências sociais para posteriormente praticá-la.

Aí entra um ponto central, o egresso do curso de licenciatura: como este deve compreender a educação, principalmente como um pesquisador que também irá atuar como um professor? Ou um professor que deve ter o olhar de pesquisador? Ou professor e pesquisador são indissociáveis?

Não existe aqui uma intenção de questionar o lugar da pesquisa no papel formativo no ensino superior, ao contrário, segundo Florestan Fernandes (1975) ao falar da importância da pesquisa como uma exigência para o delineamento de uma universidade diz que a mesma vem a ser “um instrumento de ensino e como meio de progressão da ciência, da tecnologia científica e de outras formas de saber (Ibid., p.73). No entanto, vale questionar qual o lugar do professor nesse processo.

Tendo por referência a teoria crítica, de acordo com Paulo Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro”.

Ainda de acordo com esse autor

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.14).

Ou seja, na visão do Freire, não se acrescenta a habilidade de pesquisar a de ensinar e vice-versa, não há uma ordem de prioridade ou de cronologia, o que existe para o autor é a compreensão de que a atuação de uma é ao mesmo tempo a outra.

Segundo Kátia Augusta C.P.C da Silva e Sandra Valéria Limonta (2012), ao abordarem sobre a noção do professor-pesquisador dizem que

(...) a compressão gramsciana da categoria intelectual nos leva a considerar o professor como aquele que realiza um trabalho intelectual e técnico, pois a natureza do trabalho docente traz a necessidade de produção e não apenas de reprodução de conhecimentos (SILVA, LIMONTA, 2012, p. 754).

Nesse sentido, a pesquisa e a educação têm o potencial questionador e não apenas reprodutor de teorias, indo de encontro com a visão de docência freiriana, já que atuação libertadora requer entender as dimensões políticas da educação e não apenas reproduzi-las.

Ainda nas palavras de Silva e Limonta (2012)

(..) a pesquisa é fundamental no processo de formação e no trabalho dos professores da educação básica, pois na possibilidade da práxis e na recusa de ser homem-massa está a possibilidade de formação de sujeitos autônomos, capazes de resistência e de tomar suas próprias decisões. A pesquisa proporciona um esclarecimento que permite desvelar a superfície da realidade, das políticas e das práticas sociais aparentemente naturalizadas e cristalizadas. Isso significa que na pesquisa está também a possibilidade da emancipação humana e da transformação da realidade (Ibid., p. 760)

No entanto, o entendimento do que é fazer pesquisa na educação não é uma noção tão clara, podem existir diferentes concepções. Silva e Limonta (2012), ao produzirem “uma análise da pesquisa na formação e no trabalho dos professores que atuam na educação básica pública no Estado de Goiás e no Distrito Federal” (Ibid., p.743), desenvolveram tipologias organizadas a partir das entrevistas com professores que ajudaram a esclarecer algumas concepções de pesquisa na educação. Assim, encontraram:

(...) **pesquisa no sentido amplo**, na qual os professores entendem a pesquisa como ato pelo qual se procura obter conhecimento sobre alguma coisa. É buscar informações, respostas, debruçar-se sobre algum problema para solucioná-lo, esclarecer dúvidas, aumentar o conhecimento, fazer escolhas (Ibid., p. 751)

(...) **pesquisa no sentido estrito (ciência)**. Está relacionada à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo objeto, com características específicas; não se busca qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapassa a imediaticidade e o senso comum. Nesse caso, é a elaboração de ciência, ou seja, elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender em profundidade aquilo que à primeira vista não se compreende ou parece óbvio, utilizando critérios rigorosos, baseados em um método para construir uma compreensão aproximada do objeto (Ibid., p. 752).

(...) **pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva**, que corresponde a uma concepção de pesquisa relacionada à atividade formativa; a uma atitude reflexiva, olhar e escutar a realidade com o objetivo de buscar soluções para a prática profissional do professor. Essa concepção parece estar relacionada com a perspectiva do professor-reflexivo, aproxima-se das ideias de Schön (2000) e vê a reflexão sobre os problemas da prática como metodologia (Ibid., p.752).

Na visão das autoras, a concepção de pesquisa presente na formação inicial deve ser clara, pois diante da perspectiva do materialismo histórico-dialético pela qual se posicionam

(...) ser um pesquisador não é partir em busca do acúmulo de conhecimentos e informações sobre uma determinada temática ou um problema enfrentado na escola. Reafirmamos aqui o compromisso das instituições formadoras e das políticas públicas de formação: tornar os profissionais da educação “sujeitos de conhecimento” capazes de apreender, analisar, criticar e produzir conhecimentos sobre seu trabalho (Ibid., 760)

Contudo, o currículo analisado apresenta uma visão teórica de pesquisa mais próxima da “pesquisa no sentido estrito (ciência)”, uma vez que entende que o(a) futuro(a) professor(a) de Sociologia terá condições de compreender a realidade que irá atuar. No entanto, no exercício do currículo, a não articulação entre as disciplinas vivenciadas ao longo do processo formativo pode gerar dificuldades nessas análises diante da fragmentação dos conhecimentos e, principalmente, a dificuldade de ir além da crítica e interpretação para um exercício real da práxis.

No entanto, há de se concordar que uma formação em Ciências Sociais já é um grande passo para compreensão de uma dinâmica social maior e complexa que estão manifestadas no ambiente escolar, mas ela sozinha não garante a formação de professores. Dependendo de como o currículo da formação inicial de professores expressar e entender esse processo, pode acontecer uma reação paralisante já que o exercício da práxis também é aprendido e não está garantido apenas pela compreensão teórica/científica das Ciências Sociais, mas pela vivência de um processo formativo que valorizam no ato ir além da teoria.

Uma reflexão importante relaciona-se diretamente para quem a formação de um pesquisador no sentido estrito se direciona. Não foi o objetivo dessa pesquisa entrevistar os estudantes e conhecer seu perfil econômico e classe social. Contudo, é sabido que licenciaturas oferecidas à noite possui um público principalmente da classe trabalhadora. Esse aspecto é reconhecido no PPC, ao dizer que:

O curso de Ciências Sociais é oferecido no período noturno, privilegiando, portanto, grande parcela da população que, por exercer ocupações profissionais durante o dia, vê-se excluída das vagas oferecidas pela universidade no período diurno (PPC, 2011, p. 23)

Sendo assim, existe um perfil de estudante que deve ser considerado ao pensar num processo formativo, seja ele qual for, principalmente no caso de um currículo que visa formar um professor-pesquisador que entende a ciência no sentido estrito, como colocado acima.

Assim, a organização do currículo importa para o perfil estudantil como esse. Sendo as Ciências Sociais conhecimentos historicamente vinculados à erudição típica das elites, se acontece a reprodução desse conhecimento sem uma preocupação com a classe trabalhadora e sua origem, ainda mais concentrada no início da formação como no currículo estudado, é um grande obstáculo para superar. Segundo Takagi (2013, p. 210),

(...) em uma instituição universitária, esse processo de abandono da cultura de origem nem sempre é fácil ou evidente, porque os alunos de camadas populares demoram muito para entender – assumir – as normas institucionais, que pouco se relacionam com seu grupo social de origem.

Ou seja, as linguagens e as normas institucionais mais próximas das elites se manifestam como mecanismos seletivos sociais de quem deve permanecer na acadêmica. Ainda de acordo com a mesma autora, ao se discutir o ensino superior,

(...) as necessidades de subsistência são imperiosas, obrigando os alunos das classes trabalhadoras a coordenar o estudo com o trabalho, diferentemente do que ocorre com os membros da elite ao se dedicarem exclusivamente aos estudos. Ao longo do percurso educacional, as diferenças vão se agravando, pois as exigências educacionais vão se complexificando e os alunos mais pobres ficam cada vez mais defasados (Takagi, 2013, p.211).

Takagi (2013), ao estudar o currículo da Ciências Sociais da USP e a relação com estudantes da classe trabalhadora, diz que:

O processo educacional vivido no curso produz tamanha adequação social que, ao ingressar, o aluno vive momentos de conflito, especialmente pelas dificuldades de acompanhá-lo, mas, ao longo do curso, ele assume que o conhecimento é mais relevante do que o exercício profissional. O licenciado acaba por assumir “papéis e atitudes dos outros”, ou seja, ele concorda com o projeto de *intelligentsia* de que os “altos estudos” definem o sociólogo, mas nem sempre coordena esse papel com o de docente. Além disso, com o pouco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo, e o mais preocupante: é possível que ele reproduza essa concepção na educação básica (TAKAGI, 2013, p. 222).

Na presente pesquisa, o que se pode dizer é que o currículo estudado possui grandes possibilidades de se aproximar do perfil acima a partir da organização da dinâmica curricular que, como visto anteriormente, é fragmentada, privilegia a teoria das Ciências Sociais na primeira metade do curso e em maior proporção de horas. Nesse caso, fica a cargo de cada docente a sensibilidade, preparação pedagógica para lidar com essa realidade e, principalmente, as escolhas políticas de cada professor e professora, de qual classe quer valorizar. De maneira

geral, nem sempre os docentes universitários se reconhecem como professores(as), mas sim como pesquisadores(as), principalmente os que não possuem vínculos de atuação em disciplinas pedagógicas. Logo, na maior parte dos casos não se veem obrigados a pensar na sua prática docente, reproduzindo muitas vezes uma atuação intuitiva, baseadas no seu próprio processo formativo, e estabelecendo padrões de “excelência” que se dá pelos critérios da elite, como colocado por Takagi (2013). Gil (2012 apud Takagi, 2013, p. 218) diz que:

Boa parte desses professores aprendeu seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo. Os professores universitários não recebem preparação pedagógica específica e mesmo ao longo da sua vida profissional raramente têm a oportunidade de participar em cursos, seminário ou reuniões sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor.

Essa falta de preparação pedagógica no ensino superior é um dos indicativos da hierarquia entre bacharelado/licenciatura, já que a noção de ser bom pesquisador já “garante” o conhecimento necessário para atuação nesse perfil de ensino, do mesmo modo, a atuação docente sem pesquisa também não é suficiente já que reforça o senso comum. Esse é um cuidado que precisa ser tomado. Partir da premissa que, por ser um curso de Ciências Sociais, logo a formação transformadora, democrática, libertadora está garantida é um engano. Ou seja, as reflexões críticas e teóricas não significam desconstruir toda a lógica tradicionalmente já existente nas universidades no Brasil, entendida como um espaço de privilégio e do conhecimento das elites, principalmente, porque muitos professores vieram de universidades com realidades como essa. Esse fato se manifesta em uma das entrevistas, em que um docente do curso em questão diz que “*quase todas/todos nós somos fruto de uma formação bacharelesca, conteudista e desvalorizadora da docência na Educação Básica*”.

Nesse sentido, estudar a teoria em Ciências Sociais apenas, tão pouco permite espontaneamente desenvolver a habilidade da pesquisa já que ninguém nasce pesquisador, mas é aprendido para além da teoria.

Assim, é possível dizer que o campo de formação em Ciências Sociais em si tem um grande potencial para olhar investigativo e crítico, mas, a forma como é conduzido pode ser conservador, passivo e opressor, no sentido freiriano. Pensando nos princípios da educação crítico-emancipadora, é importante considerar a reflexão e ação pedagógica em todo o processo de formação universitária a fim de não reforçar as ideologias dominantes que, ao mesmo tempo, poderão ser representadas no exercício do futuro professor na Educação Básica. Essas ideologias se manifestam no currículo formal, como tem sido estudado, mas também no

currículo vivido, nas escolhas cotidianas, como linguagem, avaliações, na atuação didática, no currículo oculto, na relação professor-aluno, entre outras formas de viver o currículo.

Assim, se não houver clareza do perfil de formação e quem ela serve, as Ciências Sociais podem reforçar a visão elitista do conhecimento, inclusive o que se entende por autoridade, em que falar difícil com termos técnicos mede a capacidade e conhecimento de um professor e professora. Ou seja, intelectual é aquela pessoa que não é facilmente compreendida. Essa visão é elitista porque seleciona os sujeitos que se enxergam capazes de se comportar da mesma forma, os que possuem dificuldade de se projetar dessa maneira, por sua origem econômica, gênero, autoestima, cor da pele, ou mesmo pelo capital cultural são inferiorizados nesse processo, dito intelectualizado.

3.4 As concepções de formação de professores

As concepções de formação de professores foram trabalhadas em dois sentidos articulados: o que é necessário para ser um professor de Sociologia e o perfil de egressos que se espera com essa formação. Esses dois pontos foram pensados a partir do PPC e das entrevistas realizadas com os docentes hoje atuantes no curso.

Diante da análise da dinâmica curricular, o futuro professor de Sociologia precisa saber, primeiro: teoria das Ciências Sociais, em igual proporção entre a Sociologia, Antropologia e Ciência Política, complementadas pela Filosofia, História, Geografia, Psicologia, Epistemologia e Metodologias qualitativas e quantitativas e Pensamento Social Brasileiro. No segundo momento, é necessário saber: didática, ensino de Ciências Sociais, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Política Educacional Brasileira, Fundamentos de Educação Inclusiva, Libras e Relações Étnico-Raciais.

As condições de aprendizagem desses conhecimentos se dão em meio a formação prioritariamente teórica, sendo a prática, como dito anteriormente, responsabilidade das disciplinas ligadas à educação presentes na segunda metade do curso.

Essas condições, citadas acima, vão de encontro com as competências e habilidades estipuladas no PPC sendo que as mesmas “estão em consonância com a Resolução CNE/CP 1/2002 e o parecer CES 492/2001” (PPC, 2011, p.24). As competências e habilidades estabelecidas para os estudantes, são centradas nos seguintes conceitos:

- Domínio: de teorias sociais, métodos e técnicas pedagógicas e pesquisa social.

- Capacidade: de identificar formação e organização da sociedade; problemas socioculturais e educacionais; propor respostas às questões da qualidade do ensino; de atuar na educação básica incluído portadores de necessidades especiais; articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional; capacidade crítica para analisar os próprios conhecimentos; e, por fim, capacidade de planejamento e execução de atividades referentes à investigação e a projetos sociais.
- Compreensão: das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento; e do espaço de trabalho como ambiente de pesquisa sobre sua própria prática.
- Aptidão: para utilizar as tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
- Entendimento: da importância de trabalhar em equipe das diversas etapas que compõem uma pesquisa social.
- Formação humanística: que permita a cidadania e o respeito ao direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.
- Atitude favorável: à incorporação, na sua prática, dos resultados de pesquisas sociais.
- Visão crítica: do papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.

Das competências e habilidades que são relacionadas a interpretação crítica da realidade social e educacional que possam ser trabalhadas, a nível teórico, estão garantidas no currículo. No âmbito prático, estão contempladas as habilidades e competências relacionadas à educação. Contudo, apesar de considerar a pesquisa social como uma possibilidade na atuação do licenciado, não se destina tempo no currículo para aprender a fazer o que se espera nessas competências. O mesmo se verifica no perfil dos egressos que, além esperar que estejam habilitados para atuar como docentes no Ensino Médio em Ciências Sociais, em áreas afins e no ensino superior, bem como, propor projetos de educação em espaços escolares e não escolares, também espera-se que saibam atuar em pesquisa social, assessorar organizações não-governamentais, programas sociais, organizações públicas e privadas, partidos políticos e participar de políticas sociais públicas e privadas. Nesse caso, os últimos itens estariam garantidos apenas teoricamente.

No que diz respeito às entrevistas, ao perguntar sobre qual perfil de professores de sociologia que está sendo formado hoje no curso, das 9 pessoas que participaram voluntariamente, 5 pessoas não conseguiram definir o perfil de professores, não souberam dizer.

Já os que responderam, em relação aos pontos positivos da formação, as características principais ressaltadas foram: a ampla capacidade crítica, preocupação com problemas sociais, capacidade de usar a Sociologia como ferramenta para a desnaturalização social e postura combativa em relação às desigualdades da sociedade brasileira.

Dos pontos negativos levantados, um(a) dos(as) docentes considerou a formação muito teórica com pouco treinamento empírico, sendo muito pautada na sociologia clássica. Contudo, o(a) mesmo(a) professor(a) considera que *“há uma preocupação excessiva com a formação de professores e pouca atenção aos conteúdos da disciplina de sociologia. (...) Tenho a sensação de trabalhar em um curso de Ciências Sociais dentro de uma faculdade de Educação”*. Outros(as) professores(as), disseram que: há poucas discussões da educação a serem enfrentadas na escola e sala de aula; dificuldade de separação entre o que deseja e o que é possível fazer (na educação básica); ideia de um perfil de estudante homogêneo de Ensino Médio. Um(a) dos(as) docentes ressaltou que entre os problemas encontrados está a diversidade dos estudantes que chegam ao curso, na sua percepção, *“quem chega no curso com mais capital cultural, o termina e atua profissionalmente com mais tranquilidade. Mas acho que temos tido pouco olhar para as/os que chegam com dificuldades”*. Outro(a) professor(a), ressaltou que ao ouvir relatos dos egressos eles *“destacam a importância de atividades para além das disciplinas, não tanto os estágios, mas principalmente o PIBID ou à docência em cursinhos populares”*. No entanto, dois dos(as) entrevistados(as) destacaram que não há um perfil de professores definidos ou, ao menos, na fala de um deles, *“a maioria do corpo docente tem pouca clareza, ou mesmo preocupação, com o tipo de professora/professor de Sociologia do ensino médio que está sendo formada/formado”*. Ainda de acordo com esse(a) último(a) professor(a), esse fato não está relacionado a *“uma falha moral ou desvio ético, mas porque os processos educativos como estão deixam largo espaço às idiossincrasias docentes”*, como por exemplo, os próprios processos formativos dos docentes de ensino superior, nas suas palavras, *“de origem bacharelesca e conteudista”*.

De fato, os docentes parecem não ter muita clareza do perfil de profissionais que estão formando enquanto coletividade, talvez o que mais se aproxima seja a compreensão do perfil de professores com capacidade crítica. Destaca-se as impressões parciais com dificuldades em caracterizar esse perfil. No entanto, são ressaltadas as dificuldades na atuação profissional recorrentes dos problemas enfrentados na graduação.

Ao serem perguntados, como avaliam a formação de professores de Sociologia existente hoje no curso, houve os seguintes resultados⁸:

Aspectos positivos da formação:

- PIBID
- Tem se cumprido um papel formador importante. A maioria dos concursados na área (na região) fez o curso na Unifal.
- As novas exigências burocrático-legais têm empurrado a uma situação de maior separação entre o bacharelado e a licenciatura, que - ao lado do fato de que as maiores possibilidades de trabalho a quem egressa estão no ensino - podem valorizar mais a licenciatura em Ciências Sociais.
- É preciso compreender e aceitar o perfil das/dos estudantes que recebemos e atuar com diretividade e coletividade em torno de alguns acordos de formação.

Aspectos negativos da formação:

- Formação de professores deslocada, fragmentada (apenas na segunda metade do curso), separação entre as áreas.
- Ausência de conexão entre educação e teorias sociais.
- Deficitária.
- Silêncio quanto à sociologia contemporânea.
- O curso centrado na sociologia clássica.
- Carência na formação metodológica.
- Ausência de ferramentas necessárias para elaborar aulas que ultrapassem o nível abstrato das grandes teorias.
- Dificuldade de desenvolver um trabalho nas escolas de ensino médio capaz de mostrar os grandes achados do pensamento sociológico que remetem à vida cotidiana dos alunos.
- Excessivo comprometimento de alguns professores com perspectivas teóricas, que afeta negativamente a formação dos professores, ao limitar o conteúdo de disciplinas estruturantes a determinados pontos de vista.
- A ciência política apresenta lacunas em conteúdos fundamentais que precisam ser preenchidas, por exemplo, o estudo das instituições políticas.
- Não existe espaço reservado para a discussão sobre essas instituições em perspectiva comparada.
- O professor formado no curso não estuda obrigatoriamente os conteúdos fundamentais como: presidencialismo, parlamentarismo, bicameralismo, unitarismo, sistemas partidários, sistemas eleitorais, políticas públicas etc.
- Há um excesso de teoria política moderna e uma carência de temas contemporâneos.
- Falta no curso uma preocupação com a formação de um "professor pesquisador".
- Poderia ter espaço destinado às disciplinas de metodologia e/ou eletivas que contribuiriam para a formação do professor sociólogo, mas é ocupado com disciplinas gerais de outras áreas.
- O curso carece de uma revisão que repense essas questões e forme professores capazes de mobilizar as principais contribuições das sociologias clássicas e

⁸ A separação em pontos positivos e negativos não estavam presentes na pergunta, mas foi um recurso utilizado nas análises. Outro aspecto importante de ressaltar é que o foco não foi dado à frequência de vezes que uma informação aparecia ou mesmo em que levantou a avaliação realizada da formação, mas sim à característica que os(as) professores(as) levantaram como elementos importantes para considerar. Sendo assim, um mesmo professor(a) pode ter falado vários pontos, ou ter compartilhado a mesma ideia que outros. Algumas frases estão na íntegra.

contemporâneas para refletir sobre questões atuais, mas que também tenham a habilidade de atuar como os Sociólogos das escolas e consigam, então, utilizar as técnicas de pesquisa da disciplina como ferramentas didáticas em sala de aula.

- Formação de um professor muito generalista, quando não doutrinador.
- Formação deixada principalmente a cargo das/dos docentes considerados como específicas/específicos da licenciatura.
- Formação pensada a partir do modelo da/do bacharel em Ciências Sociais.
- Rege, na prática, muito do modelo “3+1”, em que a licenciatura tão somente complementa o bacharelado e este, o bacharelado, é pensado de modo “conteudista”.
- Há resistência em, por exemplo, tratar nas disciplinas comuns ao bacharelado e licenciatura de temas relacionados à educação, ainda quando pudessem ilustrar muito bem determinadas teorias, conceitos, paradigmas e metodologias das Ciências Sociais.

A avaliação dos docentes sobre a formação de professores ressalta mais os aspectos que precisam ser melhorados do que os pontos positivos. Contudo, as pontuações mais gerais, que não direcionam para disciplinas específicas, estão muito próximas do que foi analisado sobre o PPC nos itens anteriores desta dissertação. Percebe-se uma dificuldade na relação teoria e prática, um distanciamento entre Bacharelado e Licenciatura, fragmentação do conhecimento, prioridade de um perfil teórico em detrimento de outro e a caracterização da formação docente como atribuição única dos professores ligados às disciplinas de Educação.

Quando foi perguntado qual a formação de professores de Sociologia os docentes consideram ideal, o resultado foi:

- Articulação entre teoria e prática desde o início.
- Ensino, pesquisa e extensão.
- Repensar a dinâmica da universidade com a comunidade local.
- Equilibrar as disciplinas das Ciências Sociais com as pedagógicas.
- Incentivo e investimento para atuação prática e autônoma, aproximando da realidade.
- Conseguir harmonizar o importante debate teórico em torno das teorias sociológicas com as demandas sociais que exigem um ensino mais crítico e engajado com a sociedade.
- O professor de Sociologia deve ser sociólogo. Receber um treinamento baseado em uma ampla formação teórica, isso é, ter contato com as várias tradições do pensamento sociológico (antropológico e politológico) e uma forte formação em técnicas e métodos de pesquisa.
- O professor de sociologia não é só professor, é também um Sociólogo imerso em um ambiente rico de questões esperando para serem capturadas por um olhar sociológico.
- Formar para autonomia.
- Mais espaço de diálogo, dinâmica de sala de aula mais democrática - que não seja só falada. Não ter preocupação centrada apenas em notas, provas, trabalhos.
- Ser outro tipo de professores em sala de aula, que isso vai trazer outros tipos de formação, e que não promova sofrimento aos alunos.

- Uma formação que permita que o estágio seja acompanhado pela supervisão mais direta de alguns professores responsáveis – do curso - conjuntamente com os professores das escolas em que ocorre o estágio. Próximo ao PIBID. Valorizar mais o contato com as escolas ou instituições em que pretende atuar
- Ter liberdade sem restrições no que se refere à didática, utilizando formatos de aula e ou materiais que possibilitem envolvimento dos estudantes, que capturem sua atenção. É um imenso desafio.
- Uma formação dialógica e democrática, considerando as características, necessidades e interesses de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e avaliando as possibilidades de atender a tudo isso diante do contexto socioeconômico e das exigências burocrático-legais.
- Reflexiva.
- Crítica.
- Que garanta o direito à educação a todos e todas.
- Equilíbrio entre teoria e prática sem hierarquia entre as duas.

A maior parte dos itens levantados refletem um desejo de superação do modelo existente. Modelo este que se aproxima da “Racionalidade técnica” que, como dito anteriormente, apresenta uma formação fragmentada, que privilegia os conhecimentos específicos do bacharelado em detrimento da licenciatura e, apesar de proporcionar uma reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a educação, entende o futuro professor como um técnico que emprega a teoria científica, sendo assim entendido o professor-pesquisador.

No entanto, as expectativas que se tem de uma outra formação divide espaço entre a “racionalidade prática” e a “crítico-emancipadora”, apesar de ter professores que ainda ressaltam a ampla formação teórica e técnica que devem preparar os discentes para serem sociólogos que atuam na sala de aula, o que se enquadra na “racionalidade técnica”. Nesse processo de idealização, aprecem aspirações dos professores que não estão sendo contempladas na ampla formação atual, como: a necessidade a formação dialógica, democrática, que permita autonomia, aproximação com a realidade, aprendizagem contextualizada e que faça sentido, além da articulação entre teoria e prática desde o início da formação. Esses elementos hoje não estão devidamente representados no PPC, questões que precisam ser repensadas na reformulação curricular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar, através do currículo, a formação de professores de Sociologia de uma universidade no interior de Minas Gerais. Os objetivos definidos para investigação, foram: compreender a constituição do curso de licenciatura em Ciências Sociais da universidade em questão, analisar as influências das políticas públicas de formações de professores no currículo formal do curso de licenciatura de Ciências Sociais, identificar os conhecimentos considerados válidos no PPC e analisar quais são as fontes legitimadas/validadas destes conhecimentos, compreender as concepções de formação de professores presentes no PPC e nas percepções dos docentes hoje atuantes no curso.

Primeiramente, além dos levantamentos bibliográficos sobre Currículo e Formação de Professores, busquei conhecer o que se tem produzido academicamente sobre o tema Formação de Professores de Sociologia, especificamente. Assim, realizei um levantamento dos trabalhos acadêmicos disponíveis no Scielo e na Capes nos últimos 10 anos. Diante dos dados, percebi que as produções sobre Formação de Professores de Sociologia ainda são pequenas, presentes em 13 dissertações, 6 artigos e 2 teses. Também observei que os períodos das publicações do trabalhos sofreram variações de acordo com permanência da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, questão que influencia no interesse por produções acadêmicas ligadas a essa área de Formação de Professores.

O curso de licenciatura contemplado nessa pesquisa surgiu junto com o bacharelado em Ciências Sociais em 2009, por estímulo do REUNI, numa realidade de universidade muito recente, apesar da instituição existir desde o início do século XX. No entanto, apesar do incentivo governamental, as condições de abertura do curso foram precárias e insuficientes para que houvesse autonomia entre os cursos de licenciatura e bacharelado.

A organização do PPC aconteceu com a participação dos poucos professores que trabalhavam no curso em 2011, sendo que a maioria não tinha experiência com pesquisa em educação ou mesmo com docência na Educação Básica. Contudo, além das influências dos professores, um documento como o PPC precisou ser guiado por diretrizes que norteiam a formação de professores em geral, e outras diretrizes específicas às Ciências Sociais. Esses

documentos ajudaram na organização de competências e habilidades, de princípios formativos, mas, principalmente, interferiram ativamente no perfil e concepção de um curso ao estabelecer as cargas horárias destinadas à teoria, à prática, aos estágios e às atividades complementares, sendo a teoria o aspecto mais valorizado de todas essas categorias.

No currículo estudado, é notável a fragmentação entre os conhecimentos, o que reforça a dicotomia bacharelado/licenciatura. Esse aspecto é observado na divisão temporal do curso, sendo, primeira metade, disciplinas das Ciências Sociais, segunda metade, Educação. Associado a isso, a concentração de maior peso teórico está nas disciplinas específicas das Ciências Sociais e toda prática direcionada exclusivamente às disciplinas relacionadas à Educação.

Essa organização curricular expressa a visão do modelo formativo tradicionalmente construído no Brasil, conhecido como “Racionalidade Técnica”. Nesse caso, a formação prioritária é aquela que reflete os conhecimentos específicos do bacharelado e a formação pedagógica é complementar. No currículo em questão, toda responsabilidade de articulação entre teoria e prática é direcionada para a segunda formação.

A argumentação que justifica todo o conjunto de ideias presente no currículo está sustentada na expectativa de formar o chamado “professor-pesquisador”. Contudo, o que se verifica é uma formação que, ao menos na argumentação, parece valorizar a inversão dos conceitos vislumbrando o pesquisador-professor. O problema dessa concepção está no fato de que o pesquisador é tido como alguém que sabe muita teoria. Ou seja, não se efetua por completo o conceito de pesquisa, já que essa é uma habilidade aprendida também para além da teoria.

Diante do descompasso entre o que é pretendido no discurso do PPC e o que de fato ele faz, acaba-se gerando um perfil de egresso não muito bem estabelecido, o que dá margem para que os docentes que executam e vivenciam o currículo o interpretem cada um à sua maneira, não havendo uma visão integrada e coletiva de formação.

A interpretação pessoal, ao mesmo tempo que passa impressão de autonomia docente, abre espaços para perfis de atuação que favorecem os papéis tradicionais das universidades, educar as elites. Essa tendência se manifesta com maior facilidade quando não se tem uma formação pedagógica exigida para ser professore(as) nas universidades e cabe à docência a referência intuitiva e as experiências já vividas como estudantes no passado. Passado esse em que estar na universidade era para poucos.

Assim, sendo a linguagem científica das Ciências Sociais mais próxima ao conhecimento erudito e, estando essas disciplinas na primeira metade do curso, somado ao fato de que os professores dessas disciplinas não possuem muitas experiências de formação docente, passar por essa etapa pode ser bastante seletiva, privilegiando conseqüentemente um perfil de estudante, o que consegue se enquadrar nessa formação, logo, uma classe social mais educada ao perfil esperado, as elites. Algo nada compatível com ao perfil de cursos noturnos que atendem à classe trabalhadora.

Por fim, entende-se que o arranjo curricular estudado estava inserido num contexto cercado por condições que vão além do curso em questão quando foi produzido. Por ser o primeiro PPC criado, atendia demandas imediatas e possuiu uma eficiência temporária. Contudo, o curso passou por transformações, novos professores(as) chegaram, se passaram cinco anos desde a formatura da primeira turma. Outras necessidades estão colocadas. Novos arranjos estão sendo discutidos e outros virão. Espera-se que esta pesquisa possa cumprir um papel importante de contribuir com os cursos de licenciatura em Ciências Sociais a partir de reflexões que permitam compreender que caminhos e modelos formativos estão sendo privilegiados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Reprodução, contestação e currículo. In:_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Política, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AYRES, Hermília Feitosa Junqueira. **Licenciatura curta e licenciatura plena perderam a validade com a lei 9.394/96?** 2012. Disponível em: <<http://www.sinepesc.org.br/ler/licenciatura-curta-e-licenciatura-plena-perderam-a-validade-com-a-lei-9-394-96/>>>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º1 de 18, de fevereiro 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: DF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º2 de 19, de fevereiro 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: DF, 2002.
- BRASIL, Lei Nº 11.154, de 29 de julho de 2005. **Dispõe sobre a transformação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – Centro Universitário Federal – EFOA/CEUFE em Universidade Federal de Alfenas – UNIVERSIDADE-MG e dá outras providências**, Brasília, DF, julho 2005.
- BRASIL, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**, Brasília, DF, abril 2007.
- BRASIL. **Inclusão da Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Lei número 11.684, 02 de junho de 2008.

BRASIL, Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. O Conselho Nacional de Saúde aprova as normas para atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, 24 de maio de 2016. Seção 1.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Lei número 13.415, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Constituída pela**

Portaria nº 126/2012. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de abr. de 2018.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. “A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil”. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CHAPANI, Daisi Teresinha. **Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. 2010. 421f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) - UNESP, Bauru, 2010.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. **PerCursos**, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

FERNANDES, Florestan. Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: **Primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, 1954.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afolso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 5-67, 2013.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em Educação**. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MÍSTICO, Daniele da Silva; GROppo, Luís Antonio; FIOROTTO, Mariana Pires. A Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas: uma análise das dissertações do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). **Revista de Ciências da Educação**, n. 23, p. 315-340, 2010.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Coleção Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, Amurabi. Formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 132-152, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14, n.40, 143-155, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**: Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 743-762, set./dez. 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 5, 2000.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação de professor de Sociologia de ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo**. 2013. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Institucional**. 2018. Disponível em: <<http://www.universidade-mg.edu.br/institucional/historico>>. Acesso em: 29 de abr. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico: Curso de Ciências Sociais - Licenciatura**. 2011. Disponível em: <http://www.universidade-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/CienciasSociais/Lic/Projeto_Pedag%C3%B3gico_atualizado_com_todas_as_Resolu%C3%A7%C3%B5es_13_06_2018.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2018.

FONTES CONSULTADAS

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira De. **Formação de professores de sociologia: possibilidade de crítica à sociedade de massas**. 2014, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIR, Porto Velho, 2014.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **A formação inicial de professores de Sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente**. 2014, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2014.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014.

COSTA. Rafael Fernando da. **Formação inicial de professores de Sociologia: uma análise se suas necessidades formativas**. 2009, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, Campinas, 2009.

COSTA, Leomir Souza. **As Ciências Sociais na UFMA e formação de professores de Sociologia**. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA) - UFMA, São Luís, 2016.

D’ALECIO, Gabrielle Cotrim. **Análise dos desenhos curriculares dos cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais**. 2016, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula Fraga. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Campinas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 262-275, 2015.

LIMA, Letícia Bezerra De. **A universidade aberta do brasil e a formação do professor de sociologia à distância**. 2013, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, Doraci Alves; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo De; COSTA, Rafael Fernando Da. Sociologia no ensino médio em um mundo em mudanças: a questão da "confluência perversa". **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 425-446, set./dez. 2011.

MESQUITA, Bruna Karine Nelson. **As representações sobre o ensino de Sociologia e a formação docente: um estudo acerca do PIBID de Sociologia da UFPI**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPI, Teresina, 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n.1, p. 5-20, abr. 2003

OLIVEIRA, Karla Michelle de. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFRN, Natal, 2015.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 2008, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, Fortaleza, 2013.

SÁ, Gilberto Borges de. **Os dilemas das licenciaturas no curso de Ciências Sociais: um estudo de caso da UNIPLAC – LAGES/SC**. 2000, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2000.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 14, n. 31, p.63-86, set./dez. 2015.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE PESQUISADA

TÍTULO DA PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Giovana Carine Leite

a) Para todos(as) os(as) docentes:

- 1) O que você entende por currículo?
- 2) Na sua opinião, qual a importância de um PPC (Projeto Pedagógico Curricular)?
- 3) Para você, até que ponto o PPC determina o perfil dos egressos na Unifal?
- 4) Na sua percepção, que perfil de professor de Sociologia está sendo formado hoje na Unifal?
- 5) Como você avalia essa formação de professores de Sociologia?
- 6) Que formação de professores de Sociologia você considera ideal?
- 7) No seu cotidiano como docente, considera ter espaço para atuar de acordo com a formação de professores que você concebe como ideal?
- 8) Quais os desafios existentes para concretizar na sua prática a formação que você considera importante?
- 9) Sobre a reformulação curricular pela qual o curso de Licenciatura em Ciências Sociais está passando, que alterações considera necessárias realizar no novo PPC?

b) Para os docentes que participaram da construção do PPC (Projeto Pedagógico Curricular) implementado em 2011:

- 1) Relate um pouco sobre como foi sua participação no processo de implementação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.
- 2) Sobre o PPC de 2011. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos desse documento?

APÊNDICE B

Quadro 2: Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica (Continua)			
Nº	Ano de Publicação	Documento	Conteúdo
1	2001	Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2		Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
3		Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
4		Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
5	2002	Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
6		Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
7	2004	Parecer CNE/CP n.º 4, de 6 de julho 2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
8		Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Quadro 2: Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica (Continuação)			
Nº	Ano de Publicação	Documento	Conteúdo
9		Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
10		Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
11		Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
12	2005	Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
13		Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
14		Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Quadro 2: Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica (Continuação)			
Nº	Ano de Publicação	Documento	Conteúdo
15	2006	Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006	Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
16		Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
17		Parecer CNE/CP n.º 5, de 4 de abril de 2006	Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
18	2007	Parecer CNE/CP n.º 9, de 5 de dezembro de 2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
19	2008	Parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
20	2009	Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
21		Parecer CNE/CP n.º 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009	Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.
22		Parecer CNE/CP n.º 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009	Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

Quadro 2: Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica (Continuação)			
Nº	Ano de Publicação	Documento	Conteúdo
23		Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
24		Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
25	2010	Parecer CNE/CEB nº 5/2010, aprovado em 10 de março de 2010	Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
26		Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
27	2011	Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011	Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC
28	2012	Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
29	2014	Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

Quadro 2: Diretrizes sobre Formação Superior para a Docência na Educação Básica (Conclusão)			
Nº	Ano de Publicação	Documento	Conteúdo
30	2015	Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
31		Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
32		Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Ministério da Educação.

APÊNDICE C

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Continua)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
LDB 9.364/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	⁹ No que se refere ao currículo do Ensino Superior: Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (...) II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.
Parecer CNE/CP 9/2001	Apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes.	Fundamenta a Resolução CNE/CP 1/2002.
Parecer CNE/CP 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Foi completada e efetivada na Resolução CNE/CP 2/2002.
Parecer CNE/CP 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Presente na Resolução CNE/CP 2/2002

⁹ A LDB é o principal documento norteador da educação no Brasil. Existem vários aspectos direcionados que competem às universidades. No entanto, destaco apenas o que se refere ao currículo do Ensino Superior.

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Continuação)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
Parecer CNE/CES 492/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia	<p>¹⁰Itens contidos no Parecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares. - Diretrizes Curriculares: <ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil dos Formandos. 2. Competências e Habilidades (A - Gerais e B - Específicas para licenciatura) 3. Organização do Curso: Bacharelado e licenciatura. 4. Conteúdos Curriculares: O currículo será organizado em torno de três eixos: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre. 5. Estruturação do Curso: Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. 6. Estágios e Atividades Complementares: Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extraclasse, empresa júnior, projetos de extensão. 7. Conexão com a Avaliação Institucional: Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

¹⁰ Na descrição do parecer presente no quadro acima não estão presentes todos os elementos, apenas os mais sintéticos. No anexo A o parecer está na íntegra.

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Continuação)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
Parecer CNE/CES 1363/2001	Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.	<p>Acrescenta a CNE/CES 492/2001 o que deve conter no projeto pedagógico.</p> <p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.</p> <p>Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia deverá explicitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre; e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; f) a estrutura do curso; g) o formato dos estágios; h) as características das atividades complementares; i) as formas de avaliação.

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Continuação)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	<p>Os aspectos que essa resolução aborda diretamente ligado ao projeto pedagógico, são:</p> <p>Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;</p> <p>II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;</p> <p>III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas</p> <p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua</p>

		<p>demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.</p>
<p>Resolução CNE/CP 2/2002</p>	<p>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p>	<p>Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p> <p>Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.</p> <p>Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.</p>

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Continuação)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
Lei 11.788/2008	Dispõe sobre o estágio de estudantes	<p>A Lei em questão regulamenta os estágios de todo perfil de estudante, não exclusivamente para ¹¹estágios docentes. Por isso esse motivo, abaixo estão apenas alguns itens mais conceituais.</p> <p>Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.</p> <p>§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.</p> <p>§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.</p> <p>Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.</p> <p>(...)</p> <p>§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.</p>

¹¹ A definição quantidade de horas que um curso de licenciatura deve dedicar-se aos estágios foram definidos ao longo dos documentos dedicados à formação de professores, e manteve a mesma quantidade de carga horária no Parecer CNE/CP 21/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE/CP 2/2002 e na Resolução CNE/CP 2/2015, sendo a de 2015 a última elaborada até agora.

Quadro 3: Legislações presentes no PPC		(Conclusão)
Legislações	Assunto	Interferências no currículo
Leis e normas gerais (Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade-MG)	Plano de Desenvolvimento Institucional tem como objetivo apontar o futuro que toda comunidade da Universidade almeja, traçando diretrizes para seu desenvolvimento acadêmico, organizacional e físico, propondo alguns desdobramentos para aprofundar este processo.	Aborda itens vinculados especificamente à UNIVERSIDADE-MG, como: <ul style="list-style-type: none"> - Organização institucional e pedagógica (histórico, missão institucional, vocação da instituição, objetivos e metas, ações institucionais propostas). - Qualificação e formação continuada dos recursos humanos (objetivos e metas). - Fomento e expansão do ensino de graduação e de pós-graduação e das atividades de extensão e de pesquisa (expansão do ensino de graduação e de pós-graduação, atividades de extensão e pesquisa e produção científica). - Expansão e melhoria dos recursos físicos e materiais (objetivos e metas). - Expansão e melhoria dos processos de gestão (diretrizes). - Avaliação institucional (diretrizes).

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular e Ministério da Educação.

ANEXO A

PARECER N.º: CNE/CES 492/2001

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual

- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extraclasse, empresa júnior, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.