



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ANDRESSA DA SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA UFCG -
CAMPUS SUMÉ: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA**

**SUMÉ - PB
2020**

ANDRESSA DA SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA UFCG -
CAMPUS SUMÉ: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Professor Dr. Rozenval de Almeida e Souza.

**SUMÉ - PB
2020**

L732f Lima, Andressa da Silva.
Formação de professores de Sociologia na UFCG – Campus Sumé : o lugar da teoria na prática. / Andressa da Silva Lima. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

69 f.

Orientador: Professor Dr. Rozenval de Almeida e Souza.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Formação de professores - Sociologia. 2. Prática docente - Sociologia. 3. Ensino de Sociologia. 4. Professores de Sociologia. 5. Conhecimento poderoso – Michel Young. 6. Iniciação à docência – PIBID Sociologia. 7. Memórias da docência – PIBID. 8. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Sociologia. I. Souza, Rozenval de Almeida e. II. Título.

CDU: 316:371.13(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ANDRESSA DA SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA UFCG -
CAMPUS SUMÉ: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais do Centro
de Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Ciências Sociais.**

BANCA EXAMINADORA:

Trabalho aprovado em: _____ de 2020.

**SUMÉ - PB
2020**

À Deus, que iluminou a minha trajetória neste curso dando-me sabedoria, determinação durante todo o percurso.

Aos meus pais, Josevaldo Rodrigues de Lima e Lenira Barbosa da Silva.

Aos meus amigos, meus irmãos por me incentivarem, acreditando diariamente em meu potencial, compartilhando tristezas e felicidades.

(Dedico)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, que sempre esteve junto a mim, dando-me força e coragem para enfrentar as dificuldades diárias, por ter presenteando-me com o dom da vida, me abençoado com inteligência e perseverança para superar os obstáculos.

Aos meus pais, que estiveram ao meu lado ensinando-me bons princípios, enfatizando que através da educação podemos ultrapassar barreiras e consolidar os nossos sonhos. A minha sobrinha Victória por me dar alegria diariamente.

Em especial a meu pai Josevaldo Rodrigues, que sempre esteve comigo nessa caminhada, sendo compreensível, amoroso sempre me ajudando durante a minha trajetória como estudante. Falar do meu pai é pura emoção: um homem íntegro, trabalhador, ao qual tenho muito orgulho de ser sua filha, e através da sua boa educação é que me tornei uma mulher forte para enfrentar todos os obstáculos de cabeça erguida. Gratidão ao meu herói!

Aos meus irmãos, Eduarda Lima, José Valmir, Larissa Lima e Mariana, por incentivar a minha permanência no curso, sempre prontos a ouvirem os meus lamentos, como também as minhas alegrias.

À minha prima Emanuela Maracajá, pela generosidade e disponibilidade para tirar minhas dúvidas acadêmica, por ser minha amiga e acreditar na minha capacidade, sempre me incentivando a seguir.

Meus agradecimentos diários a minha família e aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado dando-me amor, sempre acreditando na minha capacidade sendo a minha base para prosseguir a caminhada.

Aos meus colegas de curso, meus sinceros agradecimentos às belas amizades que construí na minha vivência acadêmica. Levarei as lembranças com carinho de todos eles, em especial: Isabele, Adriana, Leonardo, Renata, Maria, Paulo, Edinailson. Uma turma pequena, “os guerreiros”, onde dividimos momentos de raiva, alegria e companheirismo.

Ao meu mestre orientador professor Dr. Rozenval de Almeida e Souza, a quem sou muito grata por sua orientação, dedicação e disponibilidade. Fico muito feliz por ter sido sua aluna e ter a honra de ter sido orientada por um mestre que desempenha um trabalho brilhante. Meu muito obrigado, foi gratificante ter recebido ensinamentos de um intelectual do seu nível.

Agradecer também a Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, na cidade de Sumé / PB, na qual realizei meu estágio. À coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e a todos os professores. À

professora Aracele Barbosa Gomes, pela competência profissional na supervisão dos estágios, pelos seus ensinamentos, paciência e companheirismo. A ela minha gratidão.

Enfim, meu muito obrigado a todos que fizeram parte para a realização deste sonho. A vocês deixo meus sinceros agradecimentos por terem contribuído de forma positiva para a efetivação dos meus sonhos. Sinto-me imensamente feliz por estar concluindo mais uma etapa acadêmica.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,

Sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação de professores é uma questão que deve ser sempre alvo de novas pesquisas, levando os cursos a repensarem seus modelos formativos, bem como as demandas que devem ser atendidas. O presente trabalho aborda o tema formação de professores, tendo como título: Formação de Professores de Sociologia na UFCG – Campus Sumé: O Lugar da Teoria e da Prática. Este estudo tem por objetivo analisar nos relatos dos alunos do CDSA/UFCG Campus Sumé-PB que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, o lugar da teoria e da prática na formação docente. A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa, técnica documental e bibliográfica, através de teóricos que estudam e abordam o tema. A leitura da obra *PIBID: Memórias de iniciação à docência* faz ponte para a pesquisa com a teoria de Michael Young, na qual o autor refere-se a dois tipos de conhecimento: “o conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. Neste sentido, podemos refletir que, os docentes em formação podem ter acesso a práticas que melhorem o seu desempenho e atuação profissional, e com a viabilidade de exercer a prática em sala de aula desde o início da formação, serão capazes de atingir resultados positivos, podendo-se reconhecer isto como conhecimento poderoso. A partir da análise dos dados e dos resultados alcançados nesse trabalho, ficou evidente nas memórias relatadas que é possível comprovar o lugar da teoria com ênfase da prática trazidas no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Conhecimento Poderoso. Memórias.

ABSTRACT

Teacher training is an issue that should always be the subject of new research, leading courses to rethink their training models, as well as the demands that must be met. This work addresses the theme of teacher training with the title: Teacher Training of Sociology at UFCG Campus Sumé - The Theory and Practice Place. This study aims to analyze in students' reports from the CDSA / UFCG Campus Sumé-PB who were part of the Scholarships Institutional Program for Teaching Initiation, PIBID (in Portuguese), the place of theory and practice in teacher education. The methodology used is a qualitative, documentary and bibliographic technique research, through theorists who study and approach the theme. The reading of the work *PIBID: Memories of initiation to teaching* is a bridge to the research of Michael Young's theory, in which the author refers to two types of knowledge: "the knowledge of the powerful" and "powerful knowledge". In this sense, it is possible reflect that the teachers in training may have access to practices that improve their professional label and performance, and with the feasibility of exercising the teaching practice in the classroom since the beginning of the training, they will be able to achieve positive results, being able to if you recognize this as powerful knowledge. From the analysis of the data and results achieved in this work, it was evident in the reported memories that it is possible to prove the place of theory with an emphasis on practice brought up in the Teaching Initiation Scholarship Program.

Keywords: Teacher Education. Powerful Knowledge. Memories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	História da Formação de Professores no Brasil.....	17
Quadro 2	Dez competências gerais da BNCC.....	20
Quadro 3	Questões Curriculares.....	27
Quadro 4	Objetivos específicos do Curso Licenciatura em Ciências Sociais.....	41
Quadro 5	Disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.....	44
Quadro 6	Objetivos pedagógicos do POBID.....	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CDSA - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCNs - Orientações Curriculares Nacionais

PB - Paraíba

PCNs - Parâmetros Curriculares nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	TEMA DE ESTUDO.....	12
1.2	OBJETIVO GERAL.....	13
1.3	OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	13
1.4	METODOLOGIA.....	14
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	16
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONHECIMENTO PODEROSO.....	25
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.....	30
3.1	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DO CDSA, UFCG/SUMÉ-PB.....	41
4	O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA UFCG - CAMPUS SUMÉ.....	50
4.1	RELATOS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: PIBID SOCIOLOGIA.....	55
5	CONCLUSÃO.....	64
	REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA DE ESTUDO

Formação de professores: o lugar da teoria e da prática. Este trabalho tem como foco a formação de professores de Sociologia. A sociologia enquanto disciplina passa por alguns entraves sociais referentes a sua consolidação curricular. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, tomado pelo índice de formação de professores na área específica, enfrentou e ainda enfrenta grandes desafios para a sua consolidação (RAIZER, 2017).

No Brasil, a disciplina Sociologia passou a integrar os currículos oficiais no final do século XIX. No entanto, foi ao longo do século XX que ocorreu a sua consolidação como parte da estrutura dos cursos secundários. Após várias alternâncias da situação da disciplina, observa-se que o processo de redemocratização, seguido da homologação da constituição de 1988 e da aprovação da LDB em 1996, foram fatos que contribuíram para o retorno da disciplina ao currículo da escola secundária. Vale salientar que a permanência ou a retirada da disciplina dos currículos está intrinsecamente ligada à realidade sócio-política do país. (MEUCCI, 2011).

Diante dessa problemática, enquanto as autoridades tratarem a Sociologia com descaso educacional, sempre irá existir essa intermitência referente a consolidação da mesma nos currículos escolares. Depreendemos a partir desta incursão que quando a Sociologia é percebida como um conhecimento desnecessário aos governos autoritários, ela é retirada dos currículos escolares (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004).

Segundo Amurabi e Vilma (2013) com a reintrodução paulatina da Sociologia na educação básica a partir dos anos de 1980 (SANTOS, 2002), cada vez mais os cursos de Ciências Sociais se deparam com a necessidade de debater sobre os modelos formativos de professores, bem como sobre os desafios postos para o ensino na educação básica. A partir dos anos 2000 intensifica-se o movimento em torno do retorno da sociologia na escola, culminando com o parecer do CNE em 2006, e principalmente com a lei nº 11.648/08, que introduz a sociologia (e também a filosofia) em todas as séries do ensino médio.

A criação de um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais pelo CDSA/UFCG no semiárido paraibano (região da Borborema, microrregião do Cariri Ocidental) é uma resposta propositiva desta Universidade ao chamado da sociedade brasileira – através do Conselho Nacional de Educação acerca da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio (P.P.C.S., p.6, 2012).

As discussões sobre a inserção definitiva da Sociologia no currículo nos fazem refletir sobre o estudo deste trabalho, sobre como vem acontecendo a formação de professores de Sociologia. Se faz necessário compreender como vem acontecendo a formação dos docentes, bem como analisar o currículo e de que forma ele contribui no processo formativo. Refletir sobre as contribuições do pensador Young acerca do *conhecimento poderoso*, fazendo a ligação com as abordagens curriculares, é pertinente para a compreensão sobre a formação de professores, pois como bem salienta este autor, o conhecimento do cotidiano tem sua importância, mas nunca pode ser a base para o currículo, predominado o conhecimento científico. E neste trabalho temos a intenção de contribuir para o conhecimento acerca das relações entre teoria e a prática, como também perceber como estas são construídas nos currículos de formação de professores.

Buscamos neste estudo verificar nos relatos dos alunos que participaram do PIBID, o lugar da teoria e a prática na formação. No que diz respeito ao livro *PIBID: Memórias de iniciação à docência*, este reúne relatos de experiências de alunos e professores do PIBID/Sociologia de cinco instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sumé; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Vale do Acaraí (Ceará).

A docência exige dedicação, preparo e uma boa formação: associar a teoria e prática para promover a responsabilização do docente na busca pela melhoria constante do ensino. Segundo Tardif (2004), “os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade com sua própria prática”, ideia a qual corroboramos ao concluir este texto.

1.2 OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre a formação de professores de Sociologia no Brasil.

1.3 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Identificar o lugar da teoria e da prática na formação de professores de Sociologia da UFCG, Campus Sumé;
- Analisar sobre a formação de professores da UFCG Campus Sumé.

1.4 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, tendo como objetivo verificar o lugar da teoria e prática na formação de professores, foi necessária a utilização de algumas técnicas de pesquisa como a abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2016), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, dedicando-se a um espaço “mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. De início foram utilizados livros, publicações, documentos, artigos que abordam o tema formação de professores no Brasil, com o objetivo de buscar dados que expliquem o fenômeno estudado, empregando as técnicas bibliográfica e documental. De acordo com Gil (1991), temos uma pesquisa bibliográfica quando: é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet. Por sua vez, ainda segundo o autor, a pesquisa documental se dá quando: é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Nessa perspectiva, apresentamos de forma sucinta a estruturação das seções desta monografia:

Posteriormente a “Introdução”, temos a segunda seção intitulada “Formação de Professores no Brasil”. Nesta seção, será abordada a formação histórica de professores em um contexto geral no Brasil, trazendo de forma sucinta algumas datas para se entender como aconteceu esta formação docente, entrelaçando essa discussão ao que orientam as diretrizes curriculares para a prática do professor. Ainda nesta mesma seção, trazemos a contribuição de Michael Young, na qual o autor refere-se à o *conhecimento poderoso*, relacionando essa abordagem ao currículo de formação de professores.

Na terceira seção apresentamos os altos e baixos da inserção da Sociologia no currículo, pontuando questões sobre a formação do professor de Sociologia e alguns desafios enfrentados no decorrer da história. Além disso, descreve-se ainda sobre o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA, Campus- Sumé-PB, fazendo sempre a ligação dos temas às contribuições de Michael Young.

Na penúltima seção, intitulada “O lugar da teoria e da prática na formação de professores da UFCG, Campus Sumé-PB”, trataremos de apresentar uma análise do livro *PIBID: Memórias*

de iniciação à docência, buscando compreender, através dos relatos dos vinte (20) alunos que fizeram parte do projeto, como o título sugere, o lugar da teoria e da prática na formação de professores do CDSA.

Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Por serem relevantes contribuições para a prática formativa, a compreensão sobre a formação de professores e o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos na escola é uma questão que deve ser estudada. O esperado é que os professores tenham tanto o domínio daqueles conteúdos que são apresentados no currículo escolar, quanto um preparo didático. O site Gazeta do Povo, traz uma pergunta que “talvez ajude a esclarecer essa questão: será que após 4 ou 5 anos nas faculdades brasileiras, nossos professores possuem conhecimentos básicos sobre a aprendizagem que os auxiliem a entender, por exemplo, o papel da cognição, o limite do processamento da informação ou mesmo algum treinamento efetivo que permita identificar crianças com dificuldades? ” Esse tipo de discussão e a busca pelo aperfeiçoamento são norteamentos para uma melhor educação. Este tema que busco esclarecer é complexo, controverso e de extrema importância para este estudo.

De acordo com Gatti (2019) uma das vertentes que toma o fôlego no cenário da formação de professores é a que se coloca no âmbito dos direitos humanos, com a postulação mais incisiva da educação: primeiro, como direito inalienável dos cidadãos, e segundo, como conhecimento com sentido pessoal e coletivo, dando nova força à discussão sobre a necessidade de se repensar como devem ser formados os docentes que atuarão junto às novas gerações (UNICEF, 2008). Neste tema tem-se algumas discussões referentes a questão dos direitos humanos e da formação para a docência.

Discutindo a relação direitos humanos e educação, Sá afirma que “se faz necessário conduzir o profissional da educação ao entendimento sobre a natureza específica do direito à educação numa concepção humana, ou seja, “como um Direito Humano”, e que a partir desse direito haverá o acesso a outros tantos direitos indispensáveis à sobrevivência e à vida em sociedade” (SÁ, 2009, p. 8). Para este autor, ainda, destaca-se a importância dessa questão tanto na formação inicial, como na continuada.

Para fazer uma análise sobre a formação de professores precisamos compreender o processo histórico. Como salienta Gatti (2019) a trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa esta demorou a se expandir no Brasil, podendo-se observar que por muito tempo ela atendeu uma parcela mínima da população que crescia e se espalhava pelo interior do país. O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que

a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população.

Vejam no Quadro a seguir, de acordo com Saviani (2009), como podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil, com algumas datas que marcaram esse processo:

Quadro 1 - História da Formação de Professores no Brasil.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Este período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem 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).

Fonte: SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009.

Podemos observar de forma sucinta algumas datas históricas e analisar a trajetória da formação de professores no Brasil no decorrer dos dois últimos séculos.

Segundo Saviani (2009), os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre esta 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 ainda organização

definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa instituição foi referência para as outras de curso superior.

De acordo com Gatti (2019) com o advento das licenciaturas em nível superior para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura), completa-se o quadro formativo de docentes e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento - formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, no qual um ano apenas é destinado à formação para ser docente na educação básica. Ou seja, três (3) anos de formação dita específica e um (1) ano de formação pedagógica.

Um estudo realizado por Silva e outros (1991), abrangendo os anos 1950 a 1986 e que, por sua vez, trata dos diversos trabalhos voltados principalmente à análise e discussão de como o professor vinha sendo formado, constata que as pesquisas “denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional” e que,

Diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram ainda que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais, tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA, 1991, p. 135).

Seguindo as orientações de Gatti (2019) Dentro da história brasileira da formação de professores, mostra-se a descaracterização sucessiva da formação. Em vários momentos de nossa história educacional ignoramos e extinguimos iniciativas interessantes para a formação de professores, realizando mudanças apenas a partir de opiniões de grupos, sem considerar importantes dados da realidade. Este traço aparece, de modo geral, em nossas políticas educacionais.

De acordo com Abrucio (2016) nas origens do debate, em meados da década de 1980, buscava-se avaliar a qualidade dos professores por meio da escolaridade, da formação prévia e dos certificados obtidos ao longo da carreira. Embora estas variáveis ainda sejam consideradas relevantes, as pesquisas recentes procuram entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos aprendam.

Ainda seguindo o pensamento de Abrucio (2016) o aumento do número de docentes com formação superior e/ou continuada é, em si, uma boa notícia, conforme o autor Abrucio

(2016): primeiro porque, até 1988, boa parte do professorado não tinha nível superior. Em 1991, 20% dos professores não eram graduados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%.

Dentro das medidas adotadas no primeiro ano de vigência do PNE, em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores elaboradas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura de 2.800 para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades *práticas*, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.

De acordo com Mozart (2019), encontra-se por sua vez, em processo de implementação em todas as escolas brasileiras a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece dez competências gerais, as quais todos os estudantes da educação básica precisam desenvolver para que tenham assegurado o direito às aprendizagens essenciais para sua vida atual e futura. Os professores em formação precisam de um currículo voltado para as aprendizagens dessas competências.

Mas, para que na prática isso aconteça, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência, a BNCC- formação, no contexto das mudanças que a implementação da BNCC desencadeia na educação básica. Esse processo teve início com o encaminhamento feito pelo ministério da educação ao CNE, em dezembro de 2018, do documento intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, que definiu as competências profissionais docentes tendo por base três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. (MOZART, FOLHA SÃO PAULO, 2019.)

Com as exigências que todas as escolas devem adotar, nesse novo currículo o professor deve estar apto para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para o seu desenvolvimento intelectual. A seguir o Quadro com as dez competências gerais da BNCC para uma melhor compreensão do que o docente necessitará para se adequar ao novo currículo escolar.

Quadro 2 - Dez competências gerais da BNCC.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

Na BNCC (2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao apresentar as competências, a BNCC mostra uma educação voltada a reafirmar valores e instigar ações que modifiquem para uma transformação social.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (PCN, 2000 p.19)

Trazendo a compreensão, por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e habilidades se destaca em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Com isso o docente formado ou em formação precisa compreender como está definido e o que se pede para determinada disciplina que irá lecionar.

Ao aceder essa perspectiva, a BNCC (2018) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, p.13). Dá-se, portanto, de várias maneiras, para ajustar algo comum, ou seja, o que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto o poder de mobilizá-los e aplicá-los.

Segundo os PCNs (2000), algumas dessas competências podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico. Há outras qualidades, como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de

permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação, que são valores humanos amplos sem qualquer especificidade disciplinar e que, assim, devem estar integrados a todas as práticas educativas. Mas isso só acontece se a formação for concebida como um conjunto, em termos de objetivos e formas de aprendizado, e isto requer a apresentação de temas, teorias e conceitos bem estruturados tendo em vista uma organização das aprendizagens de acordo com cada competência exigida para as disciplinas.

São vários os fatores que podemos discutir sobre a formação docente, a legislação, as instituições formadoras, as diretrizes, o currículo, e tudo isso vem trazendo questionamentos sobre as formações de professores, procurando contribuições para as discussões que buscam a melhoria da qualidade da formação desses docentes, tão essenciais para a sociedade, e para proporcionar nas escolas e salas de aula do ensino básico melhores oportunidades formativas para os jovens.

Abordando um pouco mais sobre a formação histórica no ano de 2006, os cursos de graduação em pedagogia passam a ter algumas atribuições. Trazendo as considerações de Gatti (2010), depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a 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 ainda para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Com isso, se fazem necessárias algumas exigências de acordo com a resolução acima citada: conhecimento histórico, duração, tempo do curso, econômica, cultural e política.

O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. (GATTI, 2010, p.1358)

Também pode-se analisar que os problemas da nossa educação não devem ser estipulados apenas para os nossos professores e suas formações, visto ser algo bem mais complexo e isso ser parte de um conjunto de fatores. Como bem salienta Gatti (2010) Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a eles atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa

sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Buscando contribuir para o debate, a melhoria e qualidade da formação desses profissionais que são tão importantes para a nossa sociedade, podemos analisar que cada profissão que existe precisou passar por um processo - o contato com quem ensina para que se possa aprender. Segundo Ioschpe (2010 p.101), apesar de podermos melhorar muito nossa educação com os professores que temos, não nos iludamos: não bastam medidas de sala de aula para dar ao Brasil a educação que precisamos. Dessa forma, é de extrema importância estudar, analisar como acontece o processo de formação dos professores, trazendo indagações: as disciplinas obrigatórias são realmente eficazes para o professor em formação? O que poderia melhorar? As instituições que formam buscam aperfeiçoamento ou repetem as funcionalidades durante anos? Percebemos que são vários fatores e há importância em destacá-los para o debate e a compreensão das questões específicas da formação.

Em primeiro lugar, o caráter excessivamente teórico dos cursos. Nossa universidade, criada para ser formadora de pensadores de elite e pesquisadores, não está focada na capacitação de professores para encarar a realidade de uma sala de aula brasileira. Segundo, há uma desconexão entre os ensinamentos pedagógicos e os conteúdos específicos da matéria. (IOSCHPE, 2010, p.102)

Sabemos a importância de ter um profissional competente dentro das escolas, levando em consideração que passamos por um processo de mudanças sociais, com jovens cada vez mais informatizados ligados as tecnologias. Diante disso, mostra-se cada vez mais importante o educador estar adaptado para seguir essa realidade. A questão deste distanciamento que corre entre o currículo universitário e a prática sala de aula é bastante preocupante.

Destaca-se que é importante o docente em formação conhecer os pensadores e as suas teorias, mas sem dúvidas poder conhecer os conteúdos que são aplicados na sala de aula, poder vivenciar a realidade, acompanhado no currículo obrigatório desde o início da graduação, seria um processo positivo para a formação. O que podemos fazer para alterar esse quadro? Na concepção de Ioschpe (2010), basicamente, o oposto do que fazemos hoje. Precisamos focar nossos cursos de formação de professores para a realidade *prática* de sala de aula, dando menos ênfase à teoria. De acordo com Santos; Silva; Oliveira (2017) precisamos não apenas aprofundar o ensino de matérias específicas, como também melhorar a ligação entre o conteúdo e a didática. A prática nos cursos de formação de professores, geralmente, acontece de maneira

aplicacionista, assim como pontua Tardif (2008). Neste processo os alunos passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas, para depois, ou concomitantemente, aplicarem esses conhecimentos. Na lógica disciplinar o conhecimento se sobrepõe a ação, “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2008, p. 271). Nesta lógica, estes aspectos se colocam de maneira distinta, desta forma constitui-se uma falsa reprodução dos saberes profissionais em relação à prática.

Contudo, essa conscientização e reconhecimento somente seriam possíveis a partir da experiência real de sala de aula. Assim, pode-se compreender que o fato de ministrar uma aula pode suscitar variadas percepções que vão auxiliar na formação de uma postura docente que condiz com as demandas da profissão. Logo, não é possível que a prática da sala de aula se ausente no processo de formação de professores, com efeito, a prática também não pode ser algo meramente aplicacionista. É preciso dar valor e sentido à relação estabelecida entre a teoria e a prática. (SANTOS, SILVA, OLIVEIRA, 2007, p.46-52).

Elevar a importância dos cursos de formação ajudaria nesse processo de melhoria, e uma vez que a sociedade e os governantes passarem a tratar o sistema educacional como sendo um fator importante para construção social, podemos modificar essa realidade, como também, vale salientar, a desvalorização do profissional da educação.

Vivenciamos uma realidade em que a preocupação com os profissionais da educação não é questão presente e ativa na nossa sociedade, para a busca de melhorias tanto em relação a uma formação continuada, quanto aos salários. Para Neira (2006, p. 198), a realidade vivida pelos educadores, as dificuldades de frequência e participação de qualquer modalidade de formação contínua, verifica-se como uma não-participação, limitando a atuação docente as aprendizagens da formação inicial e aquelas que são frutos de estímulos informais, como conversas na sala dos professores, leituras esporádicas de artigos e revistas.

Enfatizando, enquanto a educação não for prioridade em um país, as lacunas educacionais serão gigantescas e de difícil superação. Neste âmbito, segundo Isaura (2007), a formação de professores deve ser repensada e priorizada em duas direções: os componentes e atividades que fazem parte da formação inicial propostas para a formação continuada, compreendendo na sociedade o papel do professor como elemento fundamental na mediação dos processos constitutivos na formação da cidadania de nossos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

No processo de formação dos professores, raramente é rompido o plano de cotidianidade, pois, através dele, adquirimos a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não simplesmente particular, o princípio metodológico da conscientização, como perspectiva de globalidade de uma proposta de formação de professores. (ISAURA, 2007 p.21)

Dentro do processo de formação docente, ter a capacidade de conhecer a trajetória e exercer princípios que orientem a *prática* do professor, são detalhes importantes que ajudariam na melhoria profissional. Podemos problematizar: a formação dos nossos professores possibilita aos mesmos poderem ministrar suas aulas de forma eficiente, fazendo com que realmente os alunos aprendam e cresçam intelectualmente, estando preparados de forma crítica para as demandas sociais?

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONHECIMENTO PODEROSO

Para que o nosso tema seja analisado, entramos em uma discussão relevante para compreendermos melhor o desenvolvimento sobre a formação docente: na formação docente existe o *conhecimento poderoso*? Trazendo essa problemática para a formação de professores, destaca-se que tipo de conhecimento deve ser adquirido na escola. Young (2007) questiona justamente esse tipo de conhecimento que é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular/escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no saber escolar/curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Todavia, o conhecimento que não podemos adquirir em casa é considerado importante para a nossa formação.

Ao usar a palavra “conhecimento”, em termos gerais considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. (Young, 2007, p.1294)

Ressaltando a diferenciação dos conhecimentos, o *conhecimento dos poderosos* está relacionado ao status social ao qual o indivíduo pode ter acesso, dependendo do seu poder aquisitivo. No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos”

ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), portanto, não diz nada sobre o conhecimento em si.

“Conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os chargistas pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. (YOUNG, 2007 p. 1294).

O conhecimento realmente útil, conhecimento científico, é o esperado que se adquira na escola, e para que isso aconteça é necessário também ter professores que estejam preparados e possibilitem esse acesso. Buscamos analisar se, na formação, os professores também têm acesso ao conhecimento realmente válido, por meio de um currículo que possibilite essa construção para o conhecimento, trazendo, nas considerações de Young (2007), cada vez mais o conhecimento especializado. Diante disso, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado, e além do mais, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo, como, por exemplo, observar que tipo de saber esse aluno trás para a escola, para que o conhecimento não se dilua e vire senso comum.

Como vem sendo abordado, são várias as questões a serem tratadas sobre esse tema. Mas quero destacar a relação conhecimento realmente útil, ou seja, o *conhecimento poderoso*, e como ele acontece ou não na formação para professores. As principais questões sobre o conhecimento, para professores e

Pesquisadores educacionais, não são primordialmente questões filosóficas como “O que é conhecimento?” ou “Como conhecemos?”. As questões educacionais sobre o conhecimento se referem a como o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação. (YOUNG, 2007, p.1295).

O conhecimento escolar e não-escolar são temas que levam ao estudo sociológico. A escola oferta o conhecimento especializado através do currículo, e com isso, buscamos compreender através do estudo e pesquisa sobre o conhecimento que vem sendo ofertado. No

Quadro seguir veremos algumas questões curriculares centrais, de acordo com o pensador Young:

Quadro 3 - Questões Curriculares.

(a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas;
(b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano;
(c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e
(d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos, ou em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, 2007, p. 1296).

Como temos destacado nessa discussão sobre o pensamento de Young, existe a diferenciação entre os conhecimentos – aquele que é dependente do contexto e o independente do contexto. O que depende do contexto está ligado ao cotidiano, e o conhecimento independente do contexto, por sua vez, oferece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente (mas não unicamente) relacionado às ciências. É esse conhecimento que não depende de contexto que é (ao menos potencialmente) adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007 p.1296).

Ao mesmo tempo, nem todas as escolas conseguem que todos os alunos possam receber o conhecimento poderoso, e por várias questões, como o preparo do professor, uma vez que, se ele não tiver uma boa formação, será mais difícil para o aluno atingir o sucesso educacional. O conhecimento científico e o preparo didático são primordiais para que isso aconteça. A formação de professores não pode ser deixada de lado, pois os estudos referentes a esta formação são essenciais para a melhoria desse campo. Afinal, só se tem um país que funcione politicamente, socialmente e culturalmente através de uma boa educação.

Aprovando o pensamento do autor quando ele aborda a valorização do conhecimento escolar, destaca-se em parte o currículo, ao assegurar que os alunos têm direito de aprender em todas as esferas educacionais (escolas e universidades). Uma teoria que aborde o currículo deve partir do direito do aluno ao conhecimento, e para o professor em formação, também deve existir esta ligação.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Para Young (2007), o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. “A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas” (YOUNG, 2007, p. 13). Nesse sentido, se coloca em questão de a escola transmitir o conhecimento científico para o aluno. O teórico ainda defende que o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas: “todo o conhecimento é socialmente diferenciado” (YOUNG, 2010, p.228), priorizando o conhecimento teórico sobre o conhecimento do cotidiano.

O conhecimento poderoso que o autor Young vem abordando é de extrema importância para o currículo do professor em formação. Os estudos devem a cada dia priorizar o entendimento como os professores vem sendo formados. Ao se tratar desta questão, vale salientar, para que o currículo realmente funcione e atinja as metas desejáveis, requer analisá-lo, pesquisando e buscando entender o que não funciona.

Como destacado sobre a questão histórica de formação de professores, sem dúvidas existiu avanço, mas as lacunas existentes persistem e necessitam serem solucionadas: a educação precisa ser prioridade das autoridades? É necessário investir em pesquisa, dados, testes, para analisar como está atualmente? Porque o nosso índice educacional é tão baixo em várias escolas, e qual o diferencial nas que tem um bom índice? Só quando for priorizado o nosso sistema educacional teremos respostas para essas inquietações, e fazendo essa ponte desde do professor em formação para as escolas, acrescento a importância do *conhecimento poderoso* para uma sociedade sempre em transformações. Young (2011), afirma que o conhecimento é fundamental, pois sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, logo, não desenvolverão a compreensão e tampouco progredirão na sua aprendizagem.

Diante do apresentado, podemos afirmar que não há questão mais importante para se tratar na área educacional do que o currículo. Um currículo bem estruturado atendendo todas as exigências para um professor em formação é primordial. Existe a necessidade imediata de serem discutidas as questões curriculares nas pautas educacionais.

Há várias contribuições de Michael Young para o campo do currículo. A questão do conhecimento, de um modo geral, traz questões importantes para esse debate, a fim de fazermos esse caminho sobre o estudo formação de professores, analisando o currículo universitário, e não se resumir apenas ao escolar, afinal, é nas nossas escolas que os professores formados estão. Buscar compreender todo esse processo fazer parte desse estudo, e pode-se perguntar: que conhecimento é ofertado? O que trazem os currículos? Eles atendem as demandas para que os alunos consigam obter êxito educacional? Qual conhecimento realmente válido está sendo aplicado?

De acordo com as contribuições de Gatti (2010), procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais tão essenciais para a nação, e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações, estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar-educando (uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania).

Ao ser estudada a formação de professores no Brasil, pode-se destacar alguns marcos históricos. Como citado neste capítulo, essas datas marcam todas essas contribuições para este estudo. Deste modo, se faz necessário a compreensão histórica para o estudo deste tema, e para podermos compreender através das teorias e do currículo se a formação dos nossos professores traz o *conhecimento poderoso*. Com estas conceituações, destaca Gatti, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (2010, p. 1360).

Para que o professor realmente tenha todos esses requisitos citados, a boa formação é o ponto principal para adquirir todos esses conhecimentos. Através de estudos e pesquisa é que podem ser enxergadas as lacunas, e assim, conseguir uma possível solução para os problemas existentes nos currículos de formação para docentes.

Portanto, expressa-se esse debate tão importante e necessário que, nos limites deste trabalho, buscamos apresentar, fazendo essa ligação: currículo, conhecimento poderoso, teoria e prática na formação de professores.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A formação de professores para atuação na educação básica é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde é destacado que esta dar-se-á em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, onde os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2016). A nota introduz um indicador de adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, seguindo orientações legais (SANTOS, SILVA, OLIVEIRA. 2007, p.4643).

De acordo com Meucci (2011) quando nos referimos ao caso das Ciências Sociais, devemos destacar que o aparecimento dos primeiros cursos de graduação ocorreu apenas nos anos 30 do século XX, ao passo que o ensino da Sociologia nos currículos escolares passou a figurar ainda em 1920, por meio das Reformas de Rocha e Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) - o que nos levou a um cenário inicial de professores autodidatas, ou seja, estudiosos com grande curiosidade intelectual em torno da Sociologia e possuidores das mais diversas formações acadêmicas.

Todavia, a criação do primeiro curso de Ciências Sociais no Nordeste se deu apenas em dezembro de 1950, ocorrendo o efetivo início de suas atividades no ano de 1952, junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Recife. O curso funcionou apenas na modalidade bacharelado até 1999, quando se criou a Licenciatura, tendo ocorrido o ingresso da primeira turma em 2000. A partir daí, houve uma profusão de cursos nessa área nos diversos Estados do Nordeste, especialmente após os anos de 1960, sendo os estados de Sergipe (em 1990) e Alagoas (em 1994) os últimos a possuírem tal curso. Ao mesmo tempo houve uma intensa profusão de Programas de Pós-Graduação em Sociologia/Ciências Sociais a partir dos anos de 1970 e, mais recentemente, de Antropologia e de Ciência Política em escala um pouco menor (AMURABI, 2015, p. 288), cuja introdução foi compreendida, segundo a interpretação de Meucci, “[...] como uma área de conhecimento dedicada à renovação da vida intelectual, à substituição do ensaísmo jurídico e literário pelo realismo científico” (MEUCCI, 2011, p. 57).

Seguindo as orientações de Gomes (2020), compreendemos que a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil não só promoveu a ampliação dos cursos superiores, como também proporcionou a democratização do conhecimento, fato que até então era algo restrito a

uma elite intelectual no país. Em 1973, com a publicação do Decreto Nº 72.49325, o qual reconhece a profissão de sociólogo sob o código NS-929, houve um aumento no número desses profissionais, assim como na busca pelo curso e conseqüentemente na produção acadêmica.

Destacando o estudo deste trabalho sobre formação de professores ou em formação em Sociologia/ Ciências Sociais, historicamente, essa área vem passando por alguns entraves. A disciplina de Sociologia vem trazendo em sua história uma trajetória de altos e baixos, sendo retirada do currículo, depois implementada de volta, alvo de vários questionamentos referentes a sua manutenção no currículo escolar, etc. Segundo Florestan Fernandes (1954), estas questões estão relacionadas com as concepções que presidem a integração da sociologia em um determinado sistema educacional, em um ou mais níveis do ensino. Neste quesito em particular, a situação brasileira é verdadeiramente caótica. Um dos artigos já citados, demonstra que a posição da sociologia no sistema educacional brasileiro oscila de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas de momento.

Vê-se, a partir desse debate, que o ensino de sociologia no ensino médio (ou secundário) está associado à dinâmica da ciência social no Brasil enquanto área científica especializada e campo de produção e atuação de parte dos intelectuais brasileiros, pois como sugere Villas Bôas, explicações sobre a história da disciplina que nos remetem às turbulências políticas de nossa história ou a uma estratégia corporativa visando a ampliação de mercado de trabalho, são simplificadoras e problemáticas. É razoável perguntar, nesse contexto, se a intermitência da disciplina na educação básica se explica por essa associação entre o papel previsto para a disciplina no ensino médio e as venturas e desventuras da ciência social na história intelectual brasileira (SARANDY, 2004, p. 37).

De certa forma, essa instabilidade pode acarretar problemas gravíssimos em relação a formação dos jovens. A Sociologia é de extrema importância para a sociedade, e foi com Augusto Comte (1798-1857), que cunhou o termo “sociologia”, que a ideia de que a sociedade é produzida especificamente por leis sociais (o consenso social) começou a se estabelecer. Por conta disso, alguns autores apontam Comte como fundador das Ciências Sociais e da Sociologia em particular.

Através dela os indivíduos se tornam críticos para os problemas sociais, e por motivos como este, alguns políticos retiram a disciplina do currículo para que os indivíduos não assimilem os problemas sociais de uma maneira diferenciada querem apenas “máquinas”, não seres humanos capazes de enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade com criticidade.

Do ponto de vista prático, a questão de se saber se a sociologia deve ou não ser incluída no currículo oficial da escola secundária brasileira possui a mesma natureza que qualquer outra questão relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Quando o sociólogo se propõe uma questão desta ordem, ele começa pela análise do sistema existente de fato, no qual se pretende introduzir a inovação. Depois, passa para uma análise mais complexa, em que o sistema é considerado em relação com as condições socioculturais que o suportam. E, por fim, chega à análise dos efeitos presumíveis da inovação tendo em mira o grau de integração estrutural e as condições de funcionamento do sistema, como uma unidade relativamente autônoma e como um complexo de relações dependentes no seio de unidades maiores. Embora seja impossível seguir aqui, rigorosamente, esse procedimento metódico, achamos que devemos nos inspirar nele, na apresentação sumária de nossas reflexões e sugestões (FERNANDES, 1954, p. 97).

Diante da sua história intermitente na Educação Básica, a Sociologia vem retomando gradativamente seu espaço nos currículos escolares desde os anos 1980, no período de redemocratização brasileira, consolidando-se com o Parecer CNE/CEB nº 38/06 e com a Lei nº11.684/08, que reintroduz a disciplina em todas as séries do Ensino Médio.

Trazendo as considerações de Bodart e Silva (2019), a Sociologia retornou ao currículo do Ensino Médio brasileiro como disciplina obrigatória por meio da Lei nº. 11.684/08, entrando em vigor no ano seguinte, em 2009. Assim, em 2019 se completou 10 anos de efetiva presença nesse nível de ensino. Quando a Lei foi implementada, os dirigentes do Ministério da Educação demonstraram preocupação quanto à existência de professores habilitados para lecionar a disciplina.

A situação do ensino de Sociologia na Educação Básica e dos professores são questões pertinentes no intuito de reconhecer os desafios e potencialidades da disciplina no contexto da obrigatoriedade. A Sociologia, como disciplina escolar, ainda luta por consolidar-se, e isso requer que se pense as condições de oferta, tendo em vista o perfil do profissional atuante. Desde o seu retorno ao ensino médio regular, a Sociologia apresenta a situação mais crítica de adequação de formação docente frente ao quadro nacional, em que apenas 25,8% dos professores possuem formação em Ciências Sociais/Sociologia (INEP, 2016). Identificamos, portanto, um quadro de professores sem formação específica atuando nas turmas de ensino médio (CAREGNATO, RODRIGUES, RAIZER 2017, p. 189).

Sabemos que essa questão, sobre os professores que lecionam a disciplina de sociologia muitas vezes não serem formados na área que ensinam, estava no fato de que, no ano que a Sociologia se tornava obrigatória no Ensino Médio brasileiro, o número de professores de Sociologia atuando era bem inferior ao volume necessário para atender a demanda nacional, uma vez que apenas 12,3% dos professores que naquele momento estavam em sala de aula eram

licenciados na área. Além disso, o ritmo de formação de novos professores parecia ser insuficiente para atender a demanda (BODART e SILVA, 2019, p.34).

O professor que não leciona na sua área de formação, por mais preparado que esteja para ministrar sua aula, irá apresentar lacunas e, com isso, prejudica o desempenho escolar dos alunos. Bodart e Tavares (2018) nos apresentam alguns dados que ajudam em algumas dessas problemáticas. Observaram os autores que, um ano após a criação do Fies, em 2002, houve um crescimento da oferta de cursos de Ciências Sociais no setor privado, mantendo-se este, nos anos seguintes, com a criação do ProUni. No setor público, a ampliação deu-se a partir de 2009, após a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio e criação do Reuni.

Com o advento da Lei Nº 11.684/08, a necessidade de se repensar os cursos existentes se coloca como proeminente, bem como surge uma demanda real para a criação de novos cursos de Ciências Sociais, visando à formação de professores de Sociologia. É nesse curto intervalo de tempo que analisamos, entre os anos de 2008 e 2013, que ocorre a ampliação mais significativa do número de cursos de Ciências Sociais no Nordeste, sendo criados mais onze novos cursos junto às seguintes Universidades por Estado: Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Maranhão, UFMA, nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo; Paraíba, UFCG, campus de Sumé; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Pernambuco – UPE; Piauí – Universidade Estadual do Piauí (UESPI), totalizando 11 novos cursos, ou seja, um aumento de 78% no número total, sendo que tais cursos ofereceram conjuntamente no ano de 2013 mais 520 vagas para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia na Educação Básica (AMURABI, 2015, p. 290).

Ainda desatacando as contribuições de Amurabi Oliveira (2015) acerca das discussões sobre o curso de ciências sociais, ao contrário da tendência que percebemos nos cursos existentes até 2008, há aqui uma concentração fora das capitais: dos 11 (onze) novos cursos, 7 (sete) deles (UESC, UESB, UNIVASF, UFCG e os três da UFMA) estão localizados no interior, representando 63% deles, incluindo aí não apenas municípios de médio porte, como também alguns com menos de trinta mil habitantes, como é o caso do cursos que funcionam em São Bernardo (UFMA) e em Sumé (UFCG). Outra característica que tais cursos se diferem substancialmente, se deve ao fato de que são todos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais ou, no caso dos cursos da UFMA, Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, não havendo a figura dos cursos com habilitação conjunta - o que reflete as demandas sociais, políticas e educacionais que possibilitaram a criação destes. Por fim, destaca-se que, ao contrário do primeiro grupo que é claramente capitaneado pelas Instituições Federais de Ensino, 9 (nove) dos 14 (catorze), esse segundo apresenta um crescimento na participação

das Instituições Estaduais de Ensino Superior, sendo 5 (cinco) dos 11 (onze) novos cursos criados ou, se considerarmos exclusivamente os cursos de Ciências Sociais, são 5 (cinco) de 8 (oito). Em todo o caso, a participação das Universidades Federais continua predominante, e representando também uma importante referência em termos de pesquisa e de produção do conhecimento nessa área.

Vê-se que o aumento do número de cursos é algo positivo, pois assim podemos ter mais profissionais capacitados para atenderem as demandas. Podemos supor uma realidade diferenciada, onde os professores que forem lecionar a disciplina Sociologia possam ser formados na área, visto que assim o aluno tem a possibilidade e oferta de obter um conhecimento mais aprofundado sobre as Ciências Sociais.

Trazendo as contribuições das autoras Barbosa e Mendonça (2007) nesse processo, a reflexão da prática pedagógica dos próprios docentes do curso se fez presente, pelo menos para aqueles diretamente envolvidos com o Núcleo de Ensino, à medida que ocorria um questionamento sobre a qualidade do ensino e a adequação dos conteúdos da licenciatura frente ao diagnóstico extremamente desolador da escola pública, resultado das próprias pesquisas realizadas pelo Núcleo de Ensino.

Abordar esses questionamentos é de extrema importância para compreendermos o processo de formação docente. As ferramentas que são apresentadas para aos professores em formação realmente se adequam a realidade que eles vão vivenciar em sala de aula? Os assuntos trabalhados, os autores apresentados se adequam ao que o futuro professor vai precisar para lecionar de forma que realmente funcione para que os alunos aprendam? Como foi citado no primeiro capítulo a questão da análise curricular se faz necessária para compreendermos todos os questionamentos e inquietações sobre a qualidade da formação docente do curso de ciências sociais.

Muito importante nesse processo foi a grande contribuição que o enfoque da teoria histórico-cultural forneceu na releitura de antigas práticas sempre recorrentes de mesmos equívocos como a dicotomia de bacharelado/licenciatura, teoria/prática, universidade/escola, formação fragmentada, estágio tradicional, entre outros. A teoria permitiu a necessária instrumentalização para a análise do social como determinante do processo de desenvolvimento humano, abordando dialeticamente a influência do entorno (meio social) em cada individualidade e o mesmo meio, entorno, sendo modificado pelas individualidades presentes no processo, considerando, ainda, o conjunto dessas interações influenciando o entorno e cada uma das individualidades. Tal fato implica a intencionalidade dos agentes sociais envolvidos nas interações, isto é, o estabelecimento de uma rede de novos sentidos e significados que venham a desencadear novos processos de apropriação da realidade e, conseqüentemente, a produção e socialização de novos conhecimentos (BARBOSA E MENDONÇA, 2007, p. 174).

Esse caminho necessita da participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo para haver mudanças, melhorias na prática pedagógica que são, mais do que nunca, pertinentes. Segundo Freitas (2002) é fato que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais, envolvidos com os problemas, os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades.

A análise curricular faz parte de um processo bem mais complexo. A participação de profissionais capacitados na área educacional é primordial para uma melhoria curricular, onde pode-se estar pesquisando e fazendo ajustes necessários. Uma experiência quero destacar, enquanto estudante de Licenciatura em Ciências Sociais: passei pelo o processo de estágio que foi muito importante para a minha formação, e fazendo uma análise curricular do curso as disciplinas que estudei, de fato, são muito importantes para o futuro professor em formação. Ao deparar-me com a realidade sala de aula, percebi o distanciamento curricular da prática em si - enfatizando que os conteúdos que estudei são primordiais, mas existe esse distanciamento. O currículo do professor em formação precisa de alguns ajustes para a realidade da educação básica, afinal, o eixo do curso é a formação de professores para que estes lecionem na educação básica.

Tratando-se da formação docente, o reconhecimento de que o exercício desse ofício não é fácil, bem como da existência de lacunas significativas no engendramento do perfil desse profissional, tem-se em vista o distanciamento nítido entre o processo de formação e a cotidianidade do fazer docente. São inúmeros questionamentos, várias questões abrangentes sobre o ser professor.

Trazendo as contribuições de Haerter e Santos (2005), constituir-se professor exige dos sujeitos - estejam eles dispostos ou não - um desvelamento de si, um resgate de sua própria trajetória de vida identificada, e mais que isso - ordenada de acordo com o paradigma cartesiano de conhecimento, tendo em vista a própria organização social após a revolução científica do século XVII e a busca incessante por um referencial epistemológico que dê conta de fornecer um direcionamento pedagógico a sua ação docente. Isto implica em um comprometimento ético-político-profissional, não só com o magistério, mas, sobretudo, com as transformações que acontecem no mundo, na cultura e na sociedade. Afinal, ser professor é muito mais que meramente "estar" professor: é responsabilizar-se com a formação de outros sujeitos e com a

sua própria formação, calcada nas mais diferentes e significativas experiências na sala de aula e fora dos muros dela.

A docência é algo encantador, gratificante e puro, mas também rodeada de desafios e superações. Com tantos desafios impostos na busca por melhorias, o verdadeiro profissional, que reconhece a responsabilidade que está em suas mãos, ultrapassa as paredes de uma formação com lacunas de um currículo atrasado, da desvalorização profissional, etc. Pode-se dizer que são muitos os pontos negativos, mas a paixão pela docência fala mais alto: o estar formando sujeitos com criticidade para enfrentar uma realidade social de forma eficaz ultrapassa todas as barreiras.

Faz-se necessário pensarmos numa nova referência para a formação dos Professores de Sociologia; referência, esta, indissociável da própria concepção que temos de educação, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os docentes forjam sua prática a partir da realidade que conhecem e dos vínculos estabelecidos historicamente. A perspectiva da formação docente, então, envolve um processo contínuo de formação, em que se dá a construção da própria prática. Assim, justifica-se a necessidade de constituição de uma identidade docente, o que é uma tarefa ímpar para própria manutenção da categoria, objetivando a construção de um *ethos* regulador do próprio fazer docente. (Haerter E Santos, 2005, p.06). O professor, na estrutura de poder, deveria representar a maior força pela a sua condição de dar direções as práticas pedagógicas no processo educativo. Mas problematizações entram em cena para enveredar o caminho de formação para a docência.

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e atualizado, onde as tecnologias tomam conta da sociedade, e o professor deve aliar-se aos meios tecnológicos. Não é fácil para ele conseguir que os alunos não percam o interesse pela leitura de um livro didático. Segundo Haerter E Santos (2005), a evolução das telecomunicações revoluciona o mundo informativo e também cultural, colocando a escola numa considerável desvantagem em relação a eles. Desta forma, entendemos que o paradigma até então dominante na formação de professores não atende às atuais necessidades, pois "dominar" e "transmitir" conhecimentos já prontos e constituídos, além de serem ações insuficientes para a prática, contribuem para o desprestígio profissional.

O profissional precisa aliar-se as tecnologias, e não olhar as transformações sociais como algo negativo, pois vivemos em processos de transformações na sociedade. Ao fazer uma linha do tempo histórica, nos deparamos com várias mudanças no decorrer dos séculos, e hoje não é diferente, pois essas oscilações chegam em um ritmo ainda mais acelerado. Tudo isso deve ser levado em consideração no processo de formação dos nossos professores, visto que

existem disciplinas na grade curricular de Ciências Sociais que auxiliam nesse processo, como, por exemplo, a informática e a tecnologia educacional. Trata-se, então de um novo contexto, diferenciado, ao encontro de outra alternativa de conhecimento (e porque não dizer, da construção de outro paradigma de conhecimento?).

Sendo assim, como fala Arroyo: “aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece. O ‘como somos docentes’ condiciona nossa docência tanto ou mais do que os conteúdos que ensinamos” (2000, p.110).

A docência é algo inspirador, como também desafiador, de acordo com as considerações do autor Florestan Fernandes, quando analisava as questões sociológicas das escolas normais, o ensino secundário. Enfim, a análise histórica dessa disciplina trazida por esses autores citados enriquece as discussões sobre a formação de professores.

Mantendo a discussão nos limites da situação atual, em que a sociologia só figura no currículo das escolas normais, constata-se que há um indistigável contraste entre as ideias correntes sobre as funções da sociologia como fator educativo e a concepção que alimenta e norteia legalmente a atividade docente dos professores de sociologia. Na verdade, o programa vigente restringe a influência propriamente educativa dos professores de sociologia e não situa devidamente os alunos em face dos problemas que precisarão enfrentar futuramente, como professores de escolas primárias, em diferentes tipos de comunidades, nas quais precisarão viver, desempenhando papéis sociais fora do campo pedagógico, mas de alcance educativo (FERNANDES, 1954, p. 94).

Podemos acrescentar a importância do estágio para os professores em formação. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p.12).

Existem alguns programas que devem ser reavaliados para os professores que estão sendo formados, como a residência pedagógica, que deveria ser obrigatória para todos os estudantes que estão passando por o processo de formação. Essa obrigatoriedade na disciplina de estágio I seria uma contribuição relevante, já que o estágio II onde os alunos realmente se deparam com a realidade sala de aula, ela se torna tardia pois acontece no último período, quando o estudante já está saindo da universidade. Essa prática com a realidade acaba ficando limitada apenas a essa breve experiência para alunos que não participam de outros programas que auxiliam nesse processo, e isso acontece por inúmeras questões, como, por exemplo, um curso noturno na realidade que vivenciamos muitos alunos trabalham durante o dia e estudam à noite. O currículo

voltado para a análise desses entraves sociais e a necessidade de formar professores cada vez mais capacitados para lecionar a disciplina de Sociologia, devem ser levadas em consideração todas essas questões, e a prática sala de aula deve ser reavaliada.

Salientando as considerações de Moraes (2007) ademais, essa postura indiferente, é guardada uma relação estreita com questões de hierarquia ou mesmo de preconceito, pois se passou a considerar a Sociologia como “ciência” em patamar mais elevado do que quando vista como “disciplina”. Observa-se isso reverberar também na diferenciação feita entre aqueles que fazem o curso de bacharelado e os que fazem licenciatura, colocando-se a situação como se existisse uma hierarquia entre as formações.

Por isso, seguindo as propostas de Moraes (2003), é preciso que haja um reconhecimento

Pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia, com espaços para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica e superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura (MORAES, 2003, p. 13).

Enfatizaremos os problemas enfrentados na aplicação do conhecimento sociológico, antropológico e político, chamando a atenção para a necessidade de se estabelecer diálogos entre os profissionais das Ciências Sociais junto aos profissionais de Educação, para que recursos possam ser pensados e elaborados visando ajudar a atuação dos alunos do curso de licenciatura de Sociologia.

Seguindo este pressuposto, é importante destacarmos o que salienta Cunha (2013), quando considera que a reflexão em torno da formação dos professores está essencialmente ligada à dinâmica das políticas educacionais postas pelo Estado, assim como das condições vivenciadas no ambiente onde se dá a prática docente. “[...] refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p.3).

Ainda seguindo as considerações de Cunha, ao elaborar um apanhado acerca das tendências de investigação em torno da formação de professores, a autora destaca que “[...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p.13).

Conforme aponta Moraes (2007) também consideramos importante romper com a diferenciação ainda existente entre ser pesquisador nas Ciências Sociais e ser professor de Sociologia no Ensino Médio, como se esses profissionais estivessem em mundos completamente diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário “estabelecer um diálogo”, não só entre a universidade e as escolas, como também dentro da própria universidade, porque essa separação tem sido dia após dia “legitimada” no campo acadêmico.

Contudo, cabe instigar o debate crítico diante dessas discussões para que seja percebida essa dissociação entre o pesquisador e o professor, uma vez que o professor de Ciências Sociais/Sociologia está ligando diretamente dentro da pesquisa essa hierarquia e separação, que não pode existir dentro dos centros universitários. O bom docente é aquele que também pesquisa e busca demonstrar resultados concretos e científicos, validados através das pesquisas realizadas. Fernandes (1955) demonstrava as expectativas em torno do ensino da Sociologia, dentre as quais a de se esperar que se contribua para a não banalização das questões sociais, despertem inquietude diante das injustiças, chamando a atenção para a valorização da ética nas relações sociais, para o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais, etc., ou seja, contribuir para o exercício da cidadania. Para isso, torna-se necessário compreender os sentidos atribuídos a formação humana e refletir sobre o ensino e a formação do docente.

A partir da busca incessante para compreensão de como nossos professores estão sendo formados, como já foi abordado neste trabalho, se faz necessária a luta pela inserção definitiva da disciplina nas nossas escolas, como também algumas datas históricas de como vem sendo construídos os cursos de formação de professores, dando assim mais destaque ao curso de formação de professores de sociologia. É necessário o estudo e foco no currículo de formação docente e fazer essa ligação e estudo com a grade escolar, sempre questionando o currículo e se os nossos professores trazem o *conhecimento poderoso*.

Para os nossos docentes de sociologia este questionamento deve ser bem explorado. O que torna, em certo sentido, os alunos preparados para as demandas da sociedade é a maneira como eles adquirem o conhecimento estudado e que tipo de conhecimento estamos falando. São inúmeras questões que nos fazem refletir acerca da importância de termos professores bem formados para essa realidade social, que se transforma tão rapidamente. Ser professor é viver uma luta diária em busca da superação, isto é, compreendendo o lugar que se ocupa ou quer ocupar, resistência é a palavra para as lutas históricas e diárias que o professor formado ou em formação precisa enfrentar para o ofício desafiador de lecionar.

Segundo Tardif (2008) os profissionais docentes que atuam em sala de aula deveriam ter espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação, uma vez que a sua prática

revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência.

Refletir acerca deste tema se faz necessário, uma contribuição acerca destas ações que são realizadas e quando é preciso que haja mudanças para a melhoria das formações de nossos professores. Os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2008), contudo, a formação de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011), pois, dos professores, será exigido que saibam utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas, além do trabalho com os conteúdos curriculares (RAMALHO; FIALHO; NUÑEZ, 2014). Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos e a relação professor-aluno.

Libâneo (2013) exalta justamente a relevância da relação professor-aluno na profissão docente. O autor aponta que nessa relação existem processos cognoscitivos (que podem ser percebidos na ação de ensinar do professor) e socioemocionais (que são referentes aos vínculos afetivos, estabelecidos entre o professor e os alunos, juntamente com as normas que regem as condutas. Portanto, sobre os aspectos cognoscitivos, o professor deve ter domínio de conteúdo, sabendo se comunicar e explicar os assuntos de forma clara e precisa; já sobre o aspecto socioemocional, o professor precisa equilibrar severidade e respeito, pois a disciplina da sua turma está relacionada a conduta prática adotada. Todos esses aspectos estão ligados ao domínio que o professor precisa ter com sua turma, algo que só vai ser possível com a prática sala de aula.

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas, não sendo consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Se faz necessário incluir nos currículos dos cursos de formação o estudo dessa problemática.

Nesse sentido, entendemos que apesar do número de trabalhos sobre a temática da formação de professores publicados ao longo dos anos, é preciso existir novos estudos e pesquisas acerca deste tema. De certo modo, a área da formação de professores, por estar ligada junto à educação e ao desenvolvimento social, precisa constantemente ser objeto de novos estudos e pesquisas. A compreensão e os estudos sobre o currículo de formação devem ser sempre atualizados.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DO CDSA, UFCG/SUMÉ-PB

De acordo o site da UFCG, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG objetiva formar professores de Sociologia para a Educação Básica, proporcionando aos alunos egressos uma formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico (a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia) e, ao mesmo tempo, habilitá-los para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional, a fim de que eles possam estabelecer relações produtivas com a pesquisa, docência e a prática social. O cientista social formado pelo CDSA/UFCG poderá, assim, atuar em, pelo menos, três dos grandes campos profissionais: pesquisa, ensino, planejamento, consultoria, formação e assessoria.

A seguir veremos um Quadro que mostra os objetivos específicos do Curso Licenciatura em Ciências Sociais.

Quadro 4 - Objetivos específicos do Curso Licenciatura em Ciências Sociais.

a) Formar professores aptos a atuar e refletir criticamente sobre os problemas da realidade social, sobretudo brasileira;
b) Desenvolver habilidades analíticas, interpretativas, argumentativas e discursivas, articuladas com questões de interesse político, social e cultural possibilitando aos alunos uma ampla formação humanística e técnica;
c) Formar educadores para atuação na Educação Básica com competências a fazerem a gestão de processos educativos e a desenvolverem estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o país;
d) Promover o espírito investigativo e o desejo de formação continuada entre os profissionais do ensino de Sociologia numa perspectiva crítica, reflexiva e contextualizada na realidade do Semiárido Brasileiro;
e) Estimular na IES e demais parceiros ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas do ensino de Sociologia, propiciando uma maior integração e troca de saberes e conhecimentos entre Universidade, Escola Pública e Comunidade.
f) Promover atividades que propiciem a participação da comunidade, enquanto sujeitos, na perspectiva de integrar as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da comunidade do Semiárido.
g) Fomentar condições para que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam articulados no processo formativo, de modo a proporcionar construção coletiva de conhecimento (ensino), resultados referenciados em estudos sistemáticos oriundos de problemas enfrentados pelos educadores(as) (pesquisa) e permanente integração / socialização / comunicação com a comunidade dos conhecimentos produzidos e sistematizados (extensão).

Fonte: <https://portal.ufcg.edu.br/graduacao/cursos-graduacao/274-ciencias-sociais.html>

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais tem duração de quatro anos. Enfatizando que os objetivos específicos do curso são bem amplos, atendendo algumas demandas que são discutidas local e mundialmente, o desenvolvimento das habilidades é essencial para o professor em formação, visto que ele precisa estar apto para todas as exigências. Criar estratégias de inclusão para a pesquisa, o ensino, o conhecimento crítico, o *conhecimento poderoso*, ou seja, o conhecimento científico, oferecer estratégias para que o aluno possa compreender e adequar as exigências específicas do curso e compreenda a realidade social com criticidade, são alguns exemplos.

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar a concepção de currículo do parecer CNE nº. 2/2015 aprovado em 06 de julho de 2015, o qual acompanha a Resolução. Entende-se currículo, neste documento, como o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social, que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais, e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.22).

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

Podemos problematizar: como garantir uma boa formação teórica, princípio básico para o professor em formação, e ao mesmo tempo atender todos os componentes curriculares incluindo a formação prática? Isso possibilita destacar o desafio para implementar em um currículo todas as exigências necessárias para uma boa formação, necessitando o estudo aprofundado de todas as temáticas. Considerando a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo, atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015, p.02).

Como abordado no P.P.C.S. - Projeto Pedagógico das Ciências Sociais (2012) - e tendo em vista tais exigências impostas pela conjuntura das sociedades contemporâneas, faz-se imprescindível que os licenciados em Ciências Sociais tenham competências e habilidades embasadas na autonomia intelectual, em sentido mais amplo. A autonomia intelectual está intimamente relacionada a competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social, que somente poderá ser plenamente satisfatória a partir do domínio da bibliografia e da metodologia básicas, estas últimas inadiáveis para que a imprescindível capacidade analítica no mundo contemporâneo, marcado pela crescente exigência de reflexividade social não seja prejudicada e comprometa uma fecunda atuação profissional. Além das referidas competências e habilidades, os compromissos sociais e éticos devem ser a bússola para a orientação de um fazer que não se limite a meramente reproduzir passivamente a vida social, mas serem capazes de renová-la e mesmo de criar novas formas de sociabilidade.

Destacando essas habilidades exigidas e ligando elas ao *conhecimento poderoso*, enfatizamos que os educadores devem estar aptos para lecionar no contexto social e institucional das sociedades contemporâneas, sem fugir do mais importante: o conhecimento científico, pois só através dele pode-se atingir o sucesso educacional.

As disciplinas básicas da Licenciatura em Ciências Sociais incluem três eixos fundamentais: a sociologia, a antropologia e a política. Em todos estes três eixos, o estudo e a reflexão sobre os autores clássicos e contemporâneos permitirão uma visão ampla das dimensões e cenários que caracterizam a vida social (PROJETO PEDAGÓGICO, C.S, 2012, p.20).

Ainda seguindo o P.P.C.S. (2012), os Projetos Integradores, inseridos no currículo do primeiro ao oitavo semestre, têm o objetivo de fazer, pontualmente, a integração das disciplinas ministradas em cada período, garantindo a realização de atividades de práticas pedagógicas, sob a forma de aulas em sala e aula de campo, como também de projetos capazes de promover a associação dos conteúdos disciplinares e a articulação desses conteúdos com as experiências individuais e coletivas. Dessa forma, garante-se a prática da interdisciplinaridade e a interação dos discentes com os espaços de futura atuação profissional ao mesmo tempo. Todavia, essa ligação com a prática se faz necessária no decorrer do curso, não apenas simplesmente fechar esse espaço ao estágio.

A seguir, veremos um Quadro elencando todas as disciplinas do curso Licenciatura em Ciências Sociais CDSA/UFCG.

Quadro 5 - Disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA CR 4	TEORIA SOCIOLOGICA I CR 4 PR A1	TEORIA SOCIOLOGICA II CR 4 PR A2	SOCIOLOGIA BRASILEIRA CR 2 PR A2	SOCIOLOGIA RURAL CR 4 PR A1	OPTATIVA CR 2	SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO CR 2 PR A1	LIBRAS CR 4
INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA CR 4	TEORIA DO CONHECIMENTO CR 4	TEORIA ANTROPOLÓGICA I CR 4 PR B1	TEORIA ANTROPOLÓGICA II CR 4 PR B3	ANTROPOLGIA BRASILEIRA CR 2 PR B3	SOCIOLOGIA CONTEMPORANEA CR 02 PR A2	OFICINA DE LINGUA ESTRANGEIRA CR 4	HISTÓRIA E CULT. AFRO-BRASILEIRA CR 4
INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA CR 4	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO CR 4 PR A1	TEORIA POLITICA I CR 4 PR C1	PENSAMENTO POLITICO BRASILEIRO CR 2 PR C3	TEORIA POLÍTICA II CR 4 PR C3	SOCIEDADES CAMPONESAS CR 4 PR B4	OPTATIVA CR 2	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO CR 2 PR E7
PRÁT. DE LEITURA E PROD. DE TEXTOS CR 4	INFORMÁTICA BÁSICA CR 2	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO CR 4	POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CR 4	OPTATIVA CR 2	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS CR 4 PR C1	AValiação DOS PROCESOS EDUCACIONAIS CR 4 PR E4	ESTÁGIO SUPERVISADO II CR 14 PR F7
FUND. DA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS CR 4	LPPECS I CR 4 PR E1	LPPECS II CR 4 PR E2	DIDÁTICA CR 4 PR D3	CURRÍCULO: E ESCOLA CR 4	TECNOL. EDUCACIONAIS E PROC. DE APRENDIZAGEM CR 4 PR D3	OFICINA DE PROJETO DE PESQUISA CR 4 PR A3 B4 C5 F6	
	OPTATIVA CR 2		LPPECS III CR 4 PR E3	LPPECS IV CR 4 PR F4	LPPECS V CR 4 PR F5	ESTÁGIO SUPERVISADO I CR 13 PR F6 E6	

Fonte: http://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/ppc_fluxograma_ciencias_sociais.pdf

Nome da disciplina CR, PR, Legenda PR – Pré- requisito, CR- Créditos, Carga Horária total Hora/Aula: 2805 Créditos: 187, Integralização curricular em períodos letivo Tempo Mínimo:8 Períodos Tempo Máximo:12 Períodos, as atividades complementares poderão ser integralizadas do 1º ao 5º período letivo.

Foi destacado no quadro acima o currículo para formar professores de Ciências Sociais do CDSA campus Sumé-PB. Percebemos que o currículo engloba uma diversidade de conteúdos, das teorias base para uma boa formação a outras disciplinas pedagógicas, optativas e estágio.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) realizará o processo de avaliação e acompanhamento do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, conforme Resolução CONAES 01/2010 e Parecer CONAES 04/2010. O acompanhamento curricular é uma prática relevante para o processo de formação de professores, a fim de perceber dentro do currículo, através de análise, o que realmente é válido e funciona. Isto é de extrema importância para o profissional em formação, uma vez que ele pode substituir ou até mesmo melhorar o que vem funcionando no processo formação docente, além de se fazer necessário para: formar professores capacitados para enfrentar as demandas da sociedade de forma crítica - o *conhecimento poderoso* – que é o centro deste estudo. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000,

p.17), “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

De acordo com Portelinha e Sbardelotto (2017), as discussões organizaram-se considerando o contexto sócio histórico das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002, os desdobramentos da construção das novas DCNFP de 2015, as quatro dimensões contempladas pelas novas diretrizes e, por fim, centra-se na formação inicial, com destaque para os princípios e as concepções para essa dimensão, que os articula com a organização curricular indicada pelas DCNFP.

Martins (2010), ao discutir o legado do século XX para a formação de professores, indica que, ao longo desse período, a atenção volta-se às demandas do mercado em relação à formação desse profissional. Enfatiza-se ainda, sobretudo nas últimas décadas desse século, a formação dos professores com base na formação de competências técnicas, o “saber fazer”, no sentido de que “as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar lugar central, em detrimento dos próprios fundamentos”.

Esse movimento se consolida na diretriz geral para a formação de professores de 2002. A racionalidade prática, contudo, não é vencida nas novas diretrizes para formação de professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP 02/2015), mesmo após uma década de debates e esforços para afirmar a necessidade de sólida formação teórica (PORTELINHA E SBARDELOTTO, 2017, p. 43).

Reafirmam-se princípios orientadores produzidos historicamente pelo movimento dos educadores brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum de Formação de Professores contemplada em todas as dimensões das novas DCNFP. As dimensões de formação apresentadas pela diretriz de responsabilidade das Instituições de Educação Superior são: a) formação inicial; b) segunda licenciatura; c) complementação pedagógica para graduados e d) formação continuada (PORTELINHA E SBARDELOTTO, 2017, p.44).

No que se referem as discussões deste estudo sobre a formação de professores e o *conhecimento poderoso*, também é importante destacar sobre as diversas dimensões do processo educativo as outras faces que também fazem parte da continuidade que contribui para educação de modo mais amplo.

Refletir acerca da formação de professores é um processo fundamental, sobretudo no que diz respeito a formação inicial. A atuação docente engloba vários aspectos objetivos e subjetivos que são construídos ao longo do tempo, com a experiência prática. Portanto, o

convívio com a prática desde o início da formação para a docência se faz necessário para que o futuro professor se identifique na profissão e consiga associar os aspectos teóricos aos práticos.

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Somam-se a esses fatores os desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados. Além do conhecimento específico da disciplina, e dependendo dele, há o conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como conhecimento relacionado a teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano (ENRICONE, 2005, p. 26)

Para Hargreaves (2004), a qualificação necessária para que um professor esteja apto a ensinar para a e além da sociedade do conhecimento passa, entre outras coisas, pelo o tempo dedicado à sua própria aprendizagem. O profissional precisa estar em continuidade ao aperfeiçoamento envolvendo leituras, pesquisas, domínio de novas tecnologias, etc., se adequando as demandas exigidas para despertar o interesse do aluno.

Fraga e Bastos (2009), de modo crítico, consideram ser o objetivo da Sociologia o entendimento da realidade social a partir de um olhar orientado teoricamente, e que permitirá ao aluno enxergá-la sob uma ótica distinta do senso comum, isto é, o referencial teórico servirá para indicar ao aluno outra forma de enxergar a realidade.

Acerca do conhecimento científico, o *conhecimento poderoso*, chamamos a atenção por este ser um assunto importante para compreendermos a necessidade de uma discussão teórica para refletir, como nossos professores estão sendo formados para dar aulas de Sociologia. A relação do ensino de Sociologia/Ciências Sociais (na Educação Básica) e uma sólida formação docente são, indubitavelmente, assuntos que exigem atenção no presente, principalmente em razão da pouca atenção ou descompromisso de alguns professores e pesquisadores das Ciências Sociais com assuntos relacionados à educação e ao ensino, como expõem Silva (2007) e Moraes (2003).

Melo (2000, p.100) tem a seguinte explicação: a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior, e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, o que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas

investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Conforme já mencionado por meio de Moraes (2007), com isso, podemos perceber que a dificuldade no ensino de sociologia está ligada a não existir uma abertura na graduação que possa discutir sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade para o ensino na prática. Retoma-se aqui a necessidade de “estabelecer o diálogo” entre a universidade e as escolas, conforme já mencionado por meio de Moraes (2007, p. 399-400).

Discutir sobre a formação de professores é um tema complexo que traz vários entraves, mas, sem dúvidas, essa discussão se faz necessária para compreendermos melhor todo esse processo, são inúmeros questionamentos, várias críticas, tudo isso serve como bússola, um norteamento para buscar melhorias no processo de formação para docentes.

A área de Ciências Sociais, de maneira bem particular, possibilita uma melhor compreensão dos problemas sociais. Entender como os nossos professores da citada área estão sendo capacitados para lecionar é primordial, tendo em vista sua importância para o currículo da educação básica, e o conhecimento essencial que a Sociologia traz para a formação dos nossos alunos, que não pode ser deixado de lado.

De acordo com o P.P.C.S. (2012), o Projeto do CDSA compreende que o conhecimento sociológico certamente beneficiará o educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos.

A Sociologia é uma ciência relativamente nova como disciplina e de grande relevância para compreendermos os problemas históricos e atuais da sociedade. Giddens (2005), por sua vez, responde que a Sociologia é um assunto com implicações práticas importantes para nossa vida, visto que ela pode contribuir para uma crítica social, uma reforma da prática social, de diversas formas: melhora os conhecimentos relativos às circunstâncias sociais em que estamos envolvidos; permite a construção de políticas baseadas em valores culturais divergentes e, o mais importante, propicia uma explicação que permite a grupos e indivíduos compreenderem e alterarem suas próprias condições de vida, influenciando seu próprio futuro.

Assim, através da Sociologia nos permite pensar a sociedade em que vivemos de forma crítica. Conforme Baudelot (1991) afirma, a Sociologia deveria, então, introduzir no desenvolvimento da sociedade a “mais alta consciência de si”, ou seja, levantar o

questionamento da realidade que nos cerca, fazendo com que vejamos o mundo social de outra forma (isso não quer dizer que ela tenha que guiar os discentes, mas sim orientá-los).

Ensinar Sociologia requer um cuidado muito específico no trato com os conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas, principalmente, para mostrar como que cada noção e conceito dá origem a outro, como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam, como se processa a explicação sociológica, ou seja, expor os elementos próprios do metier do sociólogo (FERREIRA, 2009, p. 5).

A disciplina Sociologia/Ciências Sociais, como já mostrado, é muito importante para a sociedade, pois com ela podemos refletir sobre os fenômenos sociais com criticidade. Para que esse fim seja realmente alcançável, uma boa formação para os que vão lecionar se faz necessária, um currículo bem estruturando englobando disciplinas teóricas e práticas, a partir das quais o professor em formação possa, de fato, sair apto após os quatro anos de curso, atingindo através da formação o objetivo que traz a disciplina para a sociedade: o conhecimento realmente válido e compreensível para também formar profissionais capacitados a adquirem e transmitirem o *conhecimento poderoso*.

Zeichner (2005, 2009), com a intenção de contribuir para o aumento da qualidade da investigação acadêmica sobre formação docente, defende uma agenda de pesquisa para essa temática. Ele afirma que a pesquisa sobre formação de professores é necessariamente multidisciplinar e “multi-metodológica”. “Só assim poderemos compreender melhor os complexos problemas da formação docente e produzir conhecimentos que subsidiem práticas e políticas de preparação de nossos educadores” (ZEICHNER, 2005, p. 738). Indicam pesquisas que se associem análises quantitativas e qualitativas.

Ainda segundo Zeichner (2005, 2009), também há um problema em relação à qualidade das pesquisas sobre formação de professores: a maioria delas não é publicada e não passa por uma avaliação dos pares.

Para uma melhor compreensão e ajustes no currículo para formação de professores, se faz necessário recorrer a pesquisa e estudos que possam apontar as lacunas existentes. A pesquisa deve ser situada em termos e referenciais teóricos que estejam claros, com descrição completa dos métodos de coleta de dados, desenvolvimento de análise curricular, e ainda correlacionando com a prática. Temos aqui que são inúmeros estudos que podem contribuir para a melhoria da formação docente. Além disso, Zeichner (2005, 2009) defende a ideia de que, ao final do desenvolvimento dos nossos trabalhos, deveríamos ser capazes de responder as

seguintes indagações: quais as implicações de nossas pesquisas? O que elas nos dizem em termos do repensar das práticas e das políticas de formação docente?

Fazer indagações sobre os resultados de um trabalho ou pesquisa que construímos é totalmente válido e necessário para repensar todas as práticas de construção e analisar os resultados obtidos, como quais as contribuições do trabalho para melhoria do processo estudado. De acordo com Carvalho (2011), as formações profissionais ganham relevância e se tornaram objeto pertinente da investigação científica, buscando-se com o seu estudo compreender quais docentes hoje estão engajados no contexto escolar e que tipo de conhecimento escolar eles seriam capazes de produzir.

O curso Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA vem trazendo em seu currículo conhecimentos teóricos que são base para qualquer formação. Existe também essa ligação com a prática nas disciplinas de estágio que são obrigatórias no currículo para formação de professores. Seguindo as orientações do Projeto Pedagógico (2012), a estruturação das disciplinas foi organizada de tal modo que, desde o primeiro semestre, os alunos devem ter contato com as disciplinas específicas da Licenciatura, considerando-se a necessidade de garantir formação profissional desde o início do curso, associando-a às reflexões oriundas das disciplinas teóricas e também às experiências de estágios de ensino. Possibilita-se, assim, aos alunos apropriarem, refletirem e construírem suas ações pedagógicas, à medida que vão tendo contato com os conteúdos das ciências sociais e os específicos da Licenciatura, além de poderem questionar e/ou ampliar tais reflexões nas atividades relacionadas às experiências desenvolvidas nas escolas, e integrando, portanto, o conhecimento teórico à realidade vivida.

O conhecimento poderoso/teórico deve ser base para todos os currículos de formação para docência, pois a partir dele o professor se estrutura e fica apto para o domínio de conhecimentos que devem transmitir no ofício profissional.

Este estudo, por conseguinte, busca responder alguns questionamentos, como de que maneira nossos professores vêm sendo formados, como vem sendo estruturados os currículos, de que forma contribui para a atuação do docente em sociologia, além da importância da relação sala de aula e produção do conhecimento científico/sociológico, sabendo que a sociologia é a relação entre o pensamento crítico, prática, teoria e pesquisa.

4 O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA UFCG - CAMPUS SUMÉ

O objetivo desta seção consiste em analisar através dos relatos dos alunos do CDSA, Campus Sumé-PB, que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nos capítulos de memórias pibidianas são evidenciadas experiências de 20 bolsistas divididos em grupos de dois e três por capítulos. São eles: Ana Maria Sousa e Mariana Rodrigues; Eline Brito de Farias, Josefa Denise de Farias e Josinaldo Cavalcante; Mirna Miqueliny Ribeiro Souza e Maria Josivânia de Souza Silva; Jerri Adriano Correia de Brito e Jardeson de Sousa Guilherme; Tereza Raquel Gomes Batista e Waschington Alves Guedes; Eloísa Carla da Silva Rocha e Maria das Dores Bezerra da Silva; Alessandra Oliveira, Antônio Josinaldo e Bruna Costa; Missilene de Sousa Silva e Tales Rodolfo Ferreira da Silva. Buscamos analisar através dos relatos o lugar da teoria e a prática na formação docente.

Deste modo, articulamos tais questões com os desafios postos à formação docente, a questão da teoria e da prática na formação de professores. Acompanhamos as discussões referente ao currículo, buscando compreender como vem acontecendo a formação dos nossos professores, intercalando a pesquisa ao pensamento de Young sobre o conceito de *conhecimento poderoso*.

Como bem sublinha Oliveira e Cigales (2020), a necessidade de se refletir sobre o lugar da teoria e da prática na licenciatura em Ciências Sociais, por compreender o perfil profissional e acadêmico que se almeja neste curso, nenhuma disciplina pode ser pensada como exclusivamente teórica ou prática, além de em ambos os casos ser premente a necessidade de se estabelecer um amplo diálogo com a Educação Básica, de modo que as finalidades da teoria e da prática possam convergir para uma concepção mais ampliada de professor.

Enfatizando também as orientações de Florestam Fernandes, nos perguntamos: a que concepção deveria se subordinar o ensino da sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância; teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre meios e fins na educação.

Com isso, destacamos a importância de ser avaliado como acontece a ligação entre a teoria e a prática na formação de professores, uma vez que ambos precisam caminhar juntos, em sincronismo. Os conceitos em articulação com a teoria possibilitariam a descoberta dentro de determinados temas, como nos aponta Berger (1972).

A educação deve empenhar-se fortemente com a formação dos professores e planejamentos curriculares, com objetivo de melhorar as práticas de ensino. De acordo com

Mello (2000), a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento, é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica. Isso faz da transposição didática o campo de estudos por excelência dos cursos de formação docente: partindo dos currículos do ensino fundamental e médio que o professor terá de operar, quais são os conhecimentos que ampliam, aprofundam, dão relevância e pertinência aos conteúdos que deverão ser ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno?

É possível reconhecer que a pesquisa é parte fundamental para percepção da teoria e da prática como processo de compreensão crítica, em função da formação de professores. Young (2011) diz que o currículo e a pedagogia precisam ser vistos como conceitualmente distintos. Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e um depende do outro. Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso.

Young (2007) ainda fala que as escolas devem-se perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir *conhecimento poderoso*?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem *conhecimento poderoso* e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias, ou por ignorância: porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc, que permitiram um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo (ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino); ou por preconceito: este deve-se à resistência as preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém (BRASIL, 2006, p. 108).

Segundo Montandon (2011), são comuns relatos de professores em exercício, os quais apontam para o fato de que a Licenciatura não os tem preparado para as demandas e desafios da docência. Ainda não há um equilíbrio na relação entre teoria-prática, de modo que os cursos

tendem a priorizar mais os saberes teóricos em detrimento de uma formação prática. Geralmente, alguns professores em formação têm apenas o estágio supervisionado como a única experiência docente, causando fragilidades para com a futura atuação.

Como bem salienta Oliveira e Cigales (2020), necessita-se que a preocupação em como determinados conhecimentos próprios do arcabouço teórico das Ciências Sociais que será transformado em conhecimento escolar, seja uma constante em todos os momentos de formação do futuro professor de Sociologia.

De acordo com Oliveira; Lima (2013), a prática pedagógica, em nossa interpretação, deve ser entendida não apenas como um espaço privilegiado para o exercício da transposição didática, mas também como um momento fundamental para se conhecer de perto a realidade escolar, bem como desenvolver pesquisas sobre esse universo.

Da mesma forma que defendemos aqui que a formação teórica precisa convergir para os princípios epistemológicos norteadores do Ensino de Sociologia na Educação Básica, também acreditamos que a dimensão prática deva considerar tais aspectos, possibilitando ao licenciando o contato com práticas que se utilizam do substrato teórico próprio das Ciências Sociais, e consigam promover o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Portanto, quando nos referimos às disciplinas que formam o licenciado, há de se considerar que todas devem ser teórico-práticas, seja numa formulação em que a teoria colabora com a reflexão sobre a prática, seja em uma prática que nos lança elementos para pensar a teoria em movimento, articulada com os conceitos e temas a serem desenvolvidas em sala de aula (Oliveira e Cigales, p.193).

Como se vê, essa ligação entre a teoria e a prática é fundamental para o futuro docente, pois ter essa combinação desde o início da formação se torna positivo para a sua atuação. Outra dimensão importante trazida pela prática diz respeito ao contato com o livro didático de Sociologia, que permite analisar as escolhas realizadas no processo de organização e apresentação dos conteúdos, bem como investigar as possibilidades de sua utilização e seus limites. Especificamente no que diz respeito aos livros selecionados pelo PNLD, e ainda sim sabendo que um dos critérios de seleção tenha sido o tratamento “equitativo” à Antropologia, Ciência Política e Sociologia (BRASIL, 2011).

É importante considerar quais são as viabilidades didáticas dos conteúdos de Sociologia em sala de aula e como utilizar esta ciência para realizar seu trabalho dentro deste processo de mudança social. Segundo Silva (2013), a escolha do Livro didático de Sociologia não deve ser feita de forma aleatória, pois se faz necessário uma análise aprofundada sobre seus conteúdos e metodologias, ao mesmo tempo em que se deve observar se as propostas neles contidas

atendem aos objetivos que se pretende utilizá-lo em sala de aula, no intuito de auxiliar professor e aluno na construção do conhecimento. Deve-se, assim, enfatizar a sua importância como ferramenta metodológica fundamental para que possamos debater nas aulas com mais profundidade os conteúdos, temas, teorias e conceitos objetivando auxiliar docentes e aluno no desenvolvimento de Ensino e Aprendizagem.

Conforme afirma Pereira (2004, p.71), é inegável que o material didático, em especial o livro, seja um instrumento importante para o trabalho do professor e na vida dos estudantes. O auxílio do Material didático presente nas escolas públicas fundamentou-se na democratização do ensino no Brasil, possibilitando que todos os estudantes da rede pública possam usufruir de uma educação de melhor qualidade.

Nesta perspectiva, reafirmamos que o livro didático ainda se constitui, hoje como importante recurso didático no Brasil. Devido às dimensões do país, que conta com mais de 5.500 municípios, como também considerando sua diversidade socioeconômica e cultural, há lugares em que o didático é o único livro que algumas pessoas têm acesso na vida, porque, como já vimos, há algumas décadas o governo garante que todos os estudantes da rede pública tenham acesso a tais livros (Cassiano, Célia, 2013, p.05).

A disciplina Sociologia é muito importante em diversos fatores para a sociedade, compreendendo através dos autores e das teorias os fenômenos sociais de maneira crítica. Diante disso é importante destacar como vem sendo formados os professores de Sociologia, enfatizando que esse seria um dos passos importantes para compreender o processo de *ensino*, podendo ainda ser feita a ligação na formação entre a teoria e a prática.

Segundo Oliveira (2007), para ser professor não basta apenas dominar o conteúdo, ou dispor de vocação, talento ou dom para ensinar, pois, no processo de transmissão do conhecimento sociológico, é necessário que se saiba adequar os conhecimentos teóricos-metodológicos adquiridos na formação inicial com as “situações reais do cotidiano escolar”. “É preciso que se conceba a docência como um ofício que requer formação profissional, com conhecimentos e saberes específicos” (FREITAS, 2013, p.252). E para isso, é fundamental que a licenciatura seja percebida como uma modalidade plenamente capaz de conjugar ensino, pesquisa, prática e teoria.

Dessa forma, é relevante conhecer outras formas pedagógicas que lidam a problemática de transformar a ciência sociológica em conteúdo escolar, a fim de se desenvolver uma reflexão sobre a prática, ampliando a discussão para além dos estágios curriculares. Um fenômeno que tem impactado diretamente sobre essa realidade foi o advento do PIBID, pois, diante da realidade em que se encontra a maior parte dos cursos de Ciências Sociais, há que se reconhecer

que “[...] nessa fase de reinserção da Sociologia, marcada pela inexistência de uma memória sobre as práticas, experiências e material didático para o ensino desta disciplina, é de fundamental importância a existência de programas como o PIBID” (OLIVEIRA, LIMA, 2013, p.152).

Para Almeida e Alves (2013, p.165), o PIBID tem possibilitado mais oportunidades de discutir a Escola Pública com professores do Ensino Médio, professores da Universidade, alunos da Escola Pública e alunos universitários. Melhora-se o hiato entre formação e prática, possibilita à Universidade melhorar a formação dos futuros professores, como também à escola, que podem discutir e analisar sua realidade em uma perspectiva científica. Para os professores supervisores, participar do PIBID torna-se um estímulo à produção de conhecimentos a partir da reinserção no ambiente do estudo e da pesquisa acadêmica, além de favorecer o surgimento de novas práticas pedagógicas comprometidas com o ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Diante do exposto, buscamos analisar, através dos relatos dos pibidianos, o lugar da prática no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG - Campus Sumé.

O PIBID Ciências Sociais funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos alunos participantes. Todavia, podemos inferir que esse programa, em certa medida (embora não atenda à demanda total de alunos), contribui para uma formação docente de qualidade. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2007. O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA aderiu a este Programa em 2009, e suas atividades foram iniciadas em maio de 2010. (RAMALHO, SOUSA, 2013).

Conforme Farias e Rocha (2012), o objetivo destas ações era assegurar à melhoria da qualidade de ensino, promover a articulação entre teoria e prática, entre conhecimentos didáticos e científicos, além de reconhecer a escola como espaço de formação. Com base nessas orientações, a CAPES lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), voltado especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico, e ainda o fortalecimento dos cursos de formação de professores.

A seguir, veremos um Quadro com os objetivos pedagógicos que o PIBID adotava para as escolas:

Quadro 6 - Objetivos pedagógicos do POBID.

a) Participação em diferentes dimensões do trabalho docente conforme Projeto Pedagógico da Escola;
b) Observação de atividades de planejamento envolvendo Coordenação Pedagógica e professores;
c) Observação de espaços coletivos de avaliação: Conselho de Classe, Conselho Escolar, Reunião de Pais;
d) Participação em atividades na sala de aula por meio de observação, colaboração, exercício da docência, coordenação de atividades didáticas como seminários, trabalhos de campo, acompanhamento de alunos;
e) Promoção de eventos relativos à temática da Sociologia para o Ensino Médio.

Fonte: RAMALHO, José Rodorval.; SOUSA, Rozenval de Almeida e (orgs). **PIBID:** memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora da UFCG, 2013.

Podemos observar que o PIBID é de extrema importância no processo de formação docente, pois ele se apresenta como uma experiência concreta na qual os futuros professores podem vivenciar, antes da disciplina estágio, a realidade prática, o que impacta positivamente na futura atuação do docente.

Young (2007), como já foi dito, apresenta seus questionamentos sobre qual é o conhecimento realmente útil, e o que é responsabilidade da escola se empenhar em transmitir: um conhecimento especializado, científico que é *o conhecimento poderoso*. Vale salientar que essa busca é primordial nesse estudo sobre a formação de professores através dela podemos refletir se existe essa ligação teoria/prática, para chegar ao ponto central do nosso ensaio.

4.1 RELATOS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: PIBID SOCIOLOGIA

Conforme já apontado, vamos analisar através da experiência relatada por alunos do CDSA, o lugar da teoria e da prática na formação de professores de Ciências Sociais, Campus Sumé-PB. Os relatos serão destacados como referência citando os capítulos memórias pibidianas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX. Refletir sobre as possibilidades de ensino e buscar alternativas para o aperfeiçoamento é primordial para a formação de professores de Sociologia. Segundo Oliveira e Cigales (2020), novas questões e demandas que têm surgido nos últimos anos, têm impactado não apenas a graduação em Ciências Sociais, como também as associações científicas e os Programas de Pós-Graduação, na medida em que os cursos necessitam ser

redimensionados, e ainda o próprio lugar e finalidade, tanto da teoria quanto da prática, passam a ser revistos nesse novo cenário.

Reafirmamos a necessidade de se refletir sobre a teoria e a prática na formação docente, o quanto é primordial para o aluno em formação poder ter acesso a um currículo ou programas, projetos que possibilitem esse acesso.

O PIBID significa para mim um mundo de realizações, de mudanças em diversos sentidos, em especial, no aprimoramento de minha atuação como futura docente. A cada nova reunião do projeto, a cada nova realização de atividades nas escolas conveniadas, vejo que tomei a decisão correta, que devo continuar trabalhando com dedicação na elaboração dos trabalhos, quer sejam para sala de aula, quer sejam para apresentação em eventos acadêmicos. (RELATO I, p.38).

Percebemos nesse relato o quanto a participação no PIBID possibilitou a melhoria para realização e desempenho na prática docente. A participação neste programa mostra-se um componente fundamental para esta articulação entre teoria e prática, sendo condição para pensarmos um processo de melhoria educacional em torno da formação de professores de Sociologia.

Entendemos o PIBID como um avanço institucional ímpar, em relação à valorização da atividade docente. Assim, ressaltamos o caráter comprometedor do Programa, porém atentamos para o fato de que aprimoramentos são precisos, não somente para evitarmos descontentamentos e desmotivações, mas para um melhor desenvolvimento intelectual de seus integrantes... Quanto à metodologia do projeto (trabalhar os conteúdos de Sociologia com Cinema e Literatura), devemos dizer que se constitui como uma quebra de paradigma em relação às metodologias, muitas vezes consideradas arcaicas, utilizadas nas salas de aula. Entretanto, seu processo de inserção é construído a cada dia, a cada escolha de um tema, conceito e teoria a serem trabalhados. É algo que requer resultados a longo prazo, que necessita de avaliações detalhadas e precisas, mas afirmamos que os objetivos do projeto vêm sendo alcançados de forma satisfatória. (RELATO I, p.39).

Segundo Oliveira e Barbosa (2013), a observação do planejamento também possui o mérito de abrir a possibilidade do estagiário perceber o processo de transformação do conhecimento teórico das Ciências Sociais em aula, por meio da mobilização de recursos pedagógicos e da transformação da própria linguagem, tornando-a compreensível para o educando da Educação Básica, o que se dá, certamente, através do que é preconizado pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006): a articulação entre teorias, conceitos

e temas. Temos, então, que a articulação dos conteúdos é um ponto fundamental, que os temas devem vir acompanhados de fundamentação teórica, e essa observação prévia serve como bússola para a atuação prática.

Objetivo a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas para os estudantes dos cursos de licenciatura, visando uma maior aproximação desses discentes com o futuro campo de trabalho. Embora tenhamos histórias distintas, somos unânimes quando se trata da importância do referido projeto tanto na nossa formação docente, quanto no nosso crescimento intelectual, uma vez que este nos proporcionou uma reflexão entre teoria e prática. Reflexão esta proporcionada pela realização de diversas atividades que foram fundamentais para nossas vidas enquanto cidadãos em formação. Em cada atividade, percebemos o quanto tínhamos dificuldade na escrita, bem como na interpretação de textos. O primeiro trabalho que executamos foi um breve passeio na linha do tempo da inserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio, pois, neste trabalho, muitas vezes, ficamos nos questionando a respeito das intermitências do ensino de Sociologia, e hoje percebemos o quanto foi fundamental para se entender esta temática (RELATO II, p.51).

À vista disso, marcada pela sua história intermitente enquanto a consolidação da disciplina escolar inexistência de uma memória sobre o ensino e de material didático, é de fundamental importância a existência de programas como o PIBID. Notoriamente, como vem sendo destacados nos relatos já citados, a participação em programas que auxiliam o aluno em formação é relevante enquanto contribuição para o entendimento prévio, além do acesso a prática de fato. No momento da aula, o aluno tem a difícil missão de transformar seu conhecimento teórico, acumulado ao longo do seu curso de graduação em Ciências Sociais, em um conhecimento escolar, afinal, o espaço da sala de aula é o “*locus* por excelência” da recontextualização curricular (BERNESTEIN, 2003).

Já o ano de 2012 foi o ano em que se configurou como experimento de aulas, momento que aprendemos com nossos próprios erros, elaborando e reelaborando planos de aula, ministrando aulas, experimentando diferentes recursos metodológicos, período em que sentimos na pele o fazer docente (RELATO II, p.53)

Ainda seguindo as contribuições de Oliveira e Barbosa (2013), o PIBID também apareceu em nossas discussões, destacando a relevância do programa inclusive no processo de constituição de uma identidade profissional dos alunos, que passam a construir sua trajetória enquanto professores, a partir do desenvolvimento das atividades oportunizadas pelo programa. O efeito disso é que os bolsistas saem do protótipo idealizado de docente para uma vivência à docência com suas instabilidades, seus saberes, impasses, oportunidades, certezas e incertezas

nas situações de trabalho. Diante dos relatos apresentados no livro PIBID: *Memórias de iniciação à docência*, destacamos a necessidade de programas como este citado se tornarem obrigatórios na grade curricular.

Em 2010, participamos da primeira seleção do PIBID do CDSA, fomos aprovadas e classificadas, passamos a ser bolsistas de um programa extremamente importante no que concerne a formação do professor moderno e preocupado com o futuro da educação. Durante as atividades do PIBID, superamos grandes desafios: entrar na sala de aula como bolsistas e futuras professoras e não como alunas, usar a criatividade para abordar conteúdos de Sociologia de forma atrativa para os alunos do Ensino Médio, utilizar o cinema e a literatura na aula semanal de Sociologia que tem duração de quarenta e cinco minutos, entre outros. Contudo, a responsabilidade e o compromisso que o PIBID atribui aos seus bolsistas os tornam capazes de lidar com tais desafios. (RELATO III, p.58)

Como bem visto no relato acima, o ser professor é uma luta: desafios diários cercam a profissão, conseguir atrair a atenção dos jovens em sala de aula é um combate constante, e o que facilitaria nesse processo é o acesso que o estudante em formação possa ter, para poder enfrentar esse dilema de maneira sábia, conduzindo os alunos a se interessarem pelo assunto, por meio da diversificação dos conteúdos da realidade atual, e fazendo essa ligação inovadora com as teorias que devem ser abordadas nas aulas. Percebemos nos relatos que o PIBID possibilitou esse acesso de maneira prévia fazendo com que o docente em formação se torne capaz de lidar com profissionalismo e enfrentar os desafios do presente e futuro, que surgem neste ofício.

Diferentes ângulos: o professor pode ser reprodutor ou transformador. Descobrimos que a relação entre professor e aluno durante o processo de ensino-aprendizagem é norteada por diversos objetivos e sentimentos, seja de satisfação ou obrigação. O PIBID possibilita uma aproximação do graduando de uma licenciatura com seu futuro local de trabalho, a escola. Este conhecimento prévio do dia a dia na escola nos faz perceber que o professor, como todo profissional, enfrenta desafios e a qualidade de sua formação é um fator decisivo no tocante à reação diante de tais dificuldades. Um programa de bolsa como o PIBID, além de contribuir na descoberta do lugar do professor, colabora na definição de qual professor o graduando de uma licenciatura quer ser (RELATO III, p.59).

Como mencionado antes, a possibilidade de acesso ao lugar de atuação de forma prévia serve como norteamento profissional, e a observação, junto com a atuação, facilitam o lugar do docente, as metodologias de o que, como e porque ensinar.

Passo a passo, o PIBID vem contribuindo para a formação de novos professores de Sociologia, professores estes que sairão da universidade com uma nova visão do contexto da Escola Pública brasileira, sendo capacitados para lidar com suas deficiências e principalmente de transformar uma realidade deficitária em algo prazeroso e produtivo, maximizando e otimizando o ensino-aprendizagem, seja por parte dos educandos do Ensino Médio, seja por parte dos futuros professores, afinal, o bom professor não é aquele detentor do saber, mas sim aquele que está se reconstruindo a cada dia, disposto a ensinar e aprender com os seus educandos (RELATO III, p.60)

Ainda sobre os relatos dos pibidianos, observamos que, na concepção destes que tiveram acesso ao conhecimento a realidade da sala de aula de maneira prévia, foi muito gratificante e enriquecedor, pelo conhecimento que foi adquirido, como também pelo que será transmitido. Este assunto tão destacado neste estudo, *o conhecimento poderoso*, o ligamos justamente a essas possibilidades de acesso para o docente em formação, podendo transformar o seu conhecimento, aplicando o mesmo a realidade sala de aula, e isso sem fugir do objetivo, a teoria. A isso que damos o nome *conhecimento poderoso* destacado pelo o pensador Young, ou conhecimento científico.

No ano seguinte surgiu o PIBID - Programa de Iniciação à Docência, em que vários colegas se inscreveram e foram contemplados com a bolsa de estudos no valor de R\$ 400,00, porém, eu não me inscrevi. Quando o programa começou a funcionar, eu comecei a perceber os resultados dos meus colegas, como eles tinham evoluído no que diz respeito à própria docência, a forma de se expressar em sala de aula, à forma como eles passaram a apresentar seus trabalhos, com mais segurança, menos nervosismo e ansiedade, além dos intercâmbios que facilitavam os trabalhos em grupo (RELATO IV, p.63).

Foi possível perceber que os alunos que participaram do projeto trazem um diferencial (e porque não dizermos vários?), como a desenvoltura, a escrita, a preparação para apresentar os trabalhos, etc. É notório ver que se destacaram mais. O acesso a prática possibilitou o diferencial para os demais colegas, sendo relatado pelos demais que não faziam parte do projeto, percebendo, assim, a importância do PIBID para formação docente.

Apesar de estarmos apenas começando, estamos muito confiantes que será uma experiência muito proveitosa para nossa carreira docente, pois já estamos em contato com a realidade das escolas e, de certa forma, aprendendo a ser cada vez mais um professor diferente, um professor que acompanhe o desenvolvimento tecnológico e use metodologias que motivem os alunos a assistirem uma aula (RELATO IV, p. 65).

O projeto PIBID está contribuindo de forma significativa para nosso desenvolvimento, enquanto docentes em formação. Dentro da sala de aula, estamos tendo a oportunidade de testar metodologias, novos mecanismos educacionais, aprendendo a ser um bom professor (RELATO V, p.72).

Isso torna bastante evidente que: o contato com a prática se faz necessária desde do início da formação, a fim de poder vivenciar a realidade sala de aula. Isso ajuda em diversos fatores, que vão desde a relação da melhor metodologia para se aplicar, até mesmo para poder descobrir se é a escolha profissional correta. Também é nesse momento que o licenciando deve ter clareza sobre a ampla gama de possibilidades abertas pela sala de aula, ainda que igualmente haja a necessidade de ter consciência dos limites objetivos impostos pela realidade educacional brasileira, e principalmente das singularidades impostas ao trabalho docente dos professores de Sociologia, o que mostra-se fundamental para a própria definição da identidade profissional do licenciado, que, a partir da prática, passa a ter uma maior clareza sobre que caminho seguir no curso, se deseja ou não seguir realmente na docência (LENNERT, 2012). Percebemos que são vários os desafios educacionais, mas também o quanto é gratificante ser professor o agente modificador, contribuinte e fundamental para a educação do nosso Brasil.

Nós que sempre questionamos a educação e o papel do professor, percebemos que poderíamos ser agentes transformadores da nossa realidade sendo educadores e, conseqüentemente, poder contribuir na luta pela educação de qualidade e acessível para todas as pessoas, independentemente de classe, etnia, cor ou crença religiosa (RELATO V, p.73).

Vemos aqui que o “ser professor” engloba diversas questões. Abordando o relato e seguindo como contribuição para a docência, nota-se a importância deste discurso enquanto futura contribuidora educacional. Quando nos referimos ao conhecimento realmente útil, é o conhecimento que muitos jovens podem não ter acesso em casa, e fica sendo a escola a responsável por transmitir esse conhecimento científico (quando falamos aqui de escola, englobamos o todo: professores, gestores, colaboradores que ficam responsáveis por transmitir o conhecimento independente do contexto, mas que possa atingir a todos de maneira igual).

Dando continuidade às atividades do projeto, realizamos “Mostras Culturais” na Escola Prof. José Gonçalves de Queiroz, onde orientamos os alunos do Ensino Médio a produzirem filmes de curtas metragens e fotografias, com o objetivo de captar, através de imagens, situações corriqueiras do cotidiano que venham a ser analisadas ou explicadas, sociologicamente (RELATO VI, p.79).

Salientamos as memórias expostas e o criar possibilidades para o ensino, que é fundamental. Para dar aulas de 50 minutos requer-se criar estratégias para transmitir conteúdos, possibilitando que estes sejam bem assimilados pelos os alunos. Algumas alternativas, como

curtas metragens e fotografias, foram vistas como positivas, mesmo com o curto período de tempo que o professor tem para ministrar a aula. Essas diferentes alternativas causam um maior interesse por parte dos alunos, como vem sendo destacado pelos alunos que participaram do PIBID.

Contudo, os resultados desses trabalhos são muito gratificantes, porque percebemos que os alunos têm um interesse maior em desenvolver as funções que lhes são atribuídos. Desta forma, podemos perceber que eles assimilam melhor o conteúdo repassado em sala de aula, quando este é interligado ao meio social em que vivem (RELATO VI, p.79).

Em suma, o Programa nos mostrou (e mostra) novas possibilidades e formas de repassar nosso conhecimento acadêmico para alunos do Ensino Médio, tendo em vista que a nossa pretensão no colégio conveniado é trabalhar a disciplina de forma lúdica e atraente para os discentes (RELATO VI, p.80).

Tendo em vista a importância do PIBID, Moraes (2007) nos mostra que, também por meio deste projeto, dá-se um passo fundamental no campo da aproximação com os professores da Educação Básica, elemento essencial para melhorarmos a formação de professores em nossa área.

Entendemos que o PIBID vem preencher uma lacuna que algumas universidades deixam nos currículos dos cursos de licenciaturas. Isso porque, no que se refere à parte prática do ensino, os estágios ainda são insuficientes na habilitação de um profissional da Educação qualificado. O PIBID, do qual participamos, tem como objetivo trabalhar a disciplina Sociologia em todas as séries do Ensino Médio através do Projeto *Trilhas: Saberes e Lugares da Docência*, que trata da questão da interdisciplinaridade, visando a uma interação, principalmente com o cinema e a literatura. A partir disso, os bolsistas desse Programa têm a oportunidade de construir experiências e produzir conhecimentos, experimentando novas metodologias que possibilitem um interesse maior dos alunos para com os conteúdos de Sociologia (RELATO VII, p.86).

A partir da experiência prática, abre-se um leque de possibilidades de abordagens didáticas. De acordo com Gomes (2020), um aspecto que constatamos na pesquisa, e que deve ser aqui apresentado, é que, dentre os professores pesquisados que atuam com o ensino de Sociologia nas escolas da 5ª GRE, 3 (três) destes, sendo 1 (um) com formação na área e outros 2 (dois) formados em Filosofia, ressaltam em suas falas a relevância e contribuição em participar de Projetos ofertados pelas IES, como o PIBID, tanto para a sua formação continuada, como também para a construção de sua identidade docente (vale ressaltar que estes professores não participaram de nenhuma outra formação continuada voltada para a área ao longo desses

últimos 10 [dez] anos). Segundo os professores participantes da pesquisa, o PIBID, enquanto um programa de formação docente, foi o que permitiu a eles estabelecerem o contato com a academia, a troca de experiências metodológicas e a ampliação do saber, quando se trata do ensino de Sociologia na educação básica.

Uma importante contribuição que o PIBID oferece para a formação docente é a intervenção em sala de aula, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Gonçalves de Queiroz. Tal atividade é organizada em três momentos: planejamentos de aulas semanais entre os bolsistas e a professora/supervisora de Sociologia, Aracele Gomes; momento de atuação em sala de aula; e orientações que fazemos nos trabalhos extraclasse dos alunos (RELATO VII, p.87).

Diante disto, é importante destacar o que dizem Oliveira e Cigales (2020), que a possibilidade de se conhecer a realidade do Ensino de Sociologia na escola é fundamental para a trajetória do futuro professor. A oferta desse contato antecipado é benéfica em diversos aspectos que constitui o fazer docente. Conforme estamos acompanhando nesse estudo sobre formação de professores, englobando desde os pensadores, até os relatos dos licenciados, o PIBID é considerado um projeto que veio contribuir, neste sentido.

O PIBID tem como principal função preparar os futuros professores para que possam viver e entender a realidade de uma sala de aula, essas experiências irão contribuir ainda mais para a formação do bolsista. Vemos no PIBID uma oportunidade ímpar na trajetória de um aluno de licenciatura, pois é uma construção de conhecimentos e vivências que inserem o bolsista na sala de aula, em sua área de atuação (RELATO VIII, p. 92).

É importante salientar a importância e objetivo do acesso a teoria, como também a prática, em sincronismo desde o início da formação. O propósito da prática educativa é promover intervenções na forma de o aluno pensar o conteúdo de ensino e o mundo, levando-o a compreender como ser social particular que se forma na relação com o mundo e que, dependendo da qualidade dessa relação, pode, ao transformar-se, transformar as relações sociais do ambiente que lhe é circundante (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 163).

Dessa forma, acreditamos que o PIBID contribuiu e ainda contribui bastante, para a nossa trajetória acadêmica/escolar e, principalmente, para nossa preparação docente, já que habilita um conhecimento explorado cotidianamente, dentro da realidade da sala de aula, e melhorando nossas atuações e atividades, como futuros professores de Sociologia (RELATO VIII, p.93).

Memorável, pois nos permitiu descobrir que ensinar a alguém, longe de ser meramente repasse de conteúdos, é, na verdade, aprender com o outro, proporcionar as condições para o seu desenvolvimento, é construir conjuntamente o conhecimento, fazer provocações e, além disso, ser também provocado. Não poderíamos deixar de mencionar que apesar dos desafios e conflitos relatados, consideramos a profissão docente a mais sublime de todas. Avaliamos o PIBID como a concretização de um fazer-se docente diferenciado do tradicional, configurando-se a esse modo como instrumento de apoio a uma nova geração de futuros professores preocupados e comprometidos com a educação e, por conseguinte, com o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (RELATO IX, p.100).

Percebe-se, através dos relatos de vivência, que a participação no PIBID possibilitou aos estudantes uma aproximação real com a teoria e principalmente com a prática, como um apoio para formação de professores, possibilitando entendimento de como realmente é lecionar a disciplina Sociologia na educação básica. Enfatizando, busquei o estudo sobre o relato dos pibidianos buscando vislumbrar a prática na formação docente. A opção sobre esse protejo se dá porque o estudo sobre a Residência Pedagógica ainda é recente, e com isso dificultaria a análise. Percebemos, assim, através das memórias, a importância do PIBID para a formação dos estudantes do Curso Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG, Campus Sumé - PB.

5 CONCLUSÃO

A Sociologia, através da sua história de luta por permeância nos currículos escolares, continua buscando seu espaço e consolidação no cenário educacional. Problematizar os currículos de formação docente é um passo muito importante para compreensão desse processo, sabendo que a Sociologia possibilita a compreensão crítica dos fenômenos sociais, assunto também abordado neste estudo. As questões para serem exploradas referentes a formação docente são inúmeras, e propomos o estudo sobre o lugar da teoria e da prática na formação de professores, através dos relatos dos estudantes da UFCG, Campus Sumé-PB, que participaram do PIBID.

A boa formação acadêmica reflete de maneira positiva para o ensino na educação básica. O currículo do CDSA engloba uma diversidade de disciplinas, e no meu caso, especificamente, a relação com a prática se tornou tardia, a qual vivenciei apenas no estágio. Existem programas que auxiliam ao aluno de forma antecipada antes do estágio, como o PIBID, e mais recentemente, a Residência Pedagógica. De acordo com projeto pedagógico de Ciências Sociais, a formação do licenciado desta área deve contemplar, além de experiências de ensino, também àquelas relacionadas à pesquisa e à extensão.

Deste modo, ainda seguindo as orientações do P.P.C.S. (2012), os egressos devem, portanto, estar preparados para atuarem de modo inovador e atentos à diversidade de perspectivas teóricas e práticas do mundo contemporâneo; serem profissionais politicamente motivados a lidar com a diversidade da população atendida pela escola, além de transitarem o conhecimento com desenvoltura e criatividade, pelas diferentes instâncias do saber e da instituição escolar.

Com isso, a estruturação do currículo de formação docente da UFCG – Campus Sumé, engloba desde disciplinas voltada para a prática Pedagógica à teorias que são de grande relevância para o futuro docente. Isso possibilita, por conseguinte, compreender os fenômenos sociais de maneira crítica, para que os conhecimentos aprendidos sejam aplicados futuramente. Quando entramos na discussão seguindo as orientações de Young sobre o conhecimento científico ele deve ser sempre a base inicial para qualquer currículo de formação de professores, como citado anteriormente o conhecimento do cotidiano sem fundamentação crítica nunca pode ser base para o currículo.

Tendo em vista tais exigências, impostas pela conjuntura das sociedades contemporâneas, faz-se imprescindível que os licenciados em Ciências Sociais tenham competências e habilidades embasadas na autonomia intelectual, em sentido mais amplo. A

autonomia intelectual está intimamente relacionada a competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social, que somente poderá ser plenamente satisfatória a partir do domínio da bibliografia e da metodologia básicas, sendo estas últimas inadiáveis para que a capacidade analítica – imprescindível no mundo contemporâneo, marcado por crescente exigência de reflexividade social – não seja prejudicada e comprometa uma fecunda atuação profissional (P.P.C.S., 2012, p18).

A importância deste trabalho para a formação de professores é levar a reflexão sobre a relevância e necessidade da teoria e a prática caminharem juntas desde o início da formação docente. Dessa forma, a presente pesquisa buscou analisar, através das memórias pibidianas dos alunos do CDSA, o lugar da teoria e da prática. No livro PIBID: *Memórias de iniciação à docência* são destacados relatos de 20 alunos que fizeram parte do programa (relatos encantadores, visto que os alunos enfrentaram diversos problemas, têm histórias de vida cheias de superações e determinação para vencer os desafios postos dos mesmos).

Podemos conferir que a participação desses alunos no PIBID, foi visto de maneira positiva em diversos aspectos, e destacamos o lugar da teoria e a prática através dos relatos. A partir das teorias do autor Michael Young, em analogia com os dados apresentados nessa pesquisa, o conceito de “conhecimento poderoso” tornou-se presente na vivência dos componentes do PIBID, e a partir disso, eles puderam ver na prática os conceitos, teorias, fazendo abordagens para o ensino, contextualizando através de alguns objetivos do programa, e sempre fazendo a ponte com o conhecimento científico adquirido desde a graduação.

Diante dos resultados obtidos na análise do livro, foi possível constatar nos relatos dos alunos do CDSA que fizeram parte do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, o lugar da teoria e principalmente da prática dentro do PIBID. O acesso a prática desde do início da formação dos alunos citados na última seção desse estudo, abriu a possibilidade para compreensão do que realmente é a prática na educação básica, auxiliando aos alunos nesse processo ensino, e abrindo um leque de oportunidades de melhorar a desenvoltura, o domínio de conteúdo, a escrita, e a ministração de aulas, conhecendo o que é a educação básica. Constatamos nas memórias o quanto foi positivo o contato com a prática possibilitado através da participação no PIBID.

Deste modo, a opção por analisar o PIBID foi mais viável, como comentado anteriormente, devido aos estudos sobre a Residência Pedagógica ainda serem recentes. Por fim, temos que o “conhecimento poderoso” possibilita sentido para o currículo de formação, promovendo aos docentes e alunos da educação básica conhecimento crítico, desenvolvimento, autonomia. Com isso, devemos prezar pela educação oferecida através de currículos que

possibilitem esse tipo o acesso a teoria e a prática, desde do início da formação. Em síntese, podemos perceber a devida importância de programas como o PIBID tornarem-se acessíveis, ou quem sabe, obrigatórios para todos os estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira.; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.) **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências.** Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

AMURABI, Oliveira. **Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos.** 2015.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Valéria.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. **Formação de Professores de Sociologia: Um estudo à luz da teoria histórico- cultural.** MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 12, N. 1, P. 159-176, JAN/JUN. 2007.

BAUDELLOT, Christian. “**A sociologia da educação: para quê?**”. Teoria & Educação, n.03, 1991, p.29-42.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

BERNESTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cad. Pesqui.**, no.120, p.75-110, 2003.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências.** Porto Alegre: Cirkula, 2018.

BODART, Cristiano N. SILVA, Roniel S. **Quem leciona Sociologia após os 10 anos de presença no ensino brasileiro? O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL, VOL.1** Capítulo 2, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais. Ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 2000.

CAREGNATO, Célia E.; RODRIGUES, Juliano.; M. RAIZER, Leandro. **Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul.** CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.1, nº.1 | p. 187-205 | Jan./Jul. 2017.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto. **A Importância da Sociologia no Mundo Pós-Moderno. Democratizar**, v.V, n.1, jan./abr. 2011.

CASSIANO, Celia. O Impacto do PNLD no Ensino de História: Cifrões e Ideologia. Trabalho apresentado no XXVII **Simpósio Nacional de História**, Natal,2013.

Ciências Sociais e suas tecnologias/ secretaria de educação Básica, 2006. 133p. (orientações curriculares para o ensino médio; volume3.)

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

ENRICONE, Delcia. **Saberes e pesquisa docente.** In: MELLO, E.M.B.: COSTA, F.T.L. da; Moreira, J. C. de (Orgs.). *Pedagogia Universitária: campo do conhecimento em construção*, 2005, p. 26-44.

FARIAS, E; FARIAS, J.; CAVALCANTE, J. Memórias ‘pibidianas’ (II). In: (Orgs). RAMALHO, J. R.; SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência.** Campina Grande, EDUFPG, 2013.

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

FERNANDES, Florestan. **“O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira”.** 1954, em São Paulo.

FERNANDES, Florestan. **O ensino na escola secundária brasileira**, 1º Dossiê de Ciências Sociais p.46-58, São Paulo:Ceupes –USP/CACS-PUC.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. “Sobre o conteúdo da Sociologia na escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos”. In: **Seminário Nacional de Sociologia & Política**, 1, 2009, Curitiba.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS,A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

FREITAS, L. K. G. de. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011).** Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará). Belém, 2013, 308p.

FREITAS, L.C. **A internalização da exclusão.** Educação e sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-328, set/2002.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010 1355 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**: Brasília: UNESCO, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Aracele Barbosa. **Perfil e percepção dos docentes sobre o ensino de sociologia na educação básica no Cariri Paraibano**, 2020.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octavio. **A sociologia numa época de globalismo**. In: L. Ferreira (org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997. (p. 13-25).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAURA, Cristiane Torres de Oliveira: **Os Referenciais Teóricos que embasam a prática docente dos professores de educação Física escolar**. Canoas, 2007

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p. 41-55.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes, Gênero, História e Educação. *Educação e Realidade*. pg. 101-132, jul/dez, 1995.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD Impactos na qualidade do ensino público**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br.php>. Acesso em: 10/ Outubro/2020.

MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MEC/INEP. Censo da Educação Básica: 2017 - **resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma visão radical**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspec. vol.14, no.1, p.98-110. 2000.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

- MORAES, A. C. **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.
- MORAES, A.C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Revista Cronos**. Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Desenvolvendo competências**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2006.
- OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação dos Professores de Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Inter-Legere*, n. 13, 2013, p. 140-162.
- OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 35, n 2, p. 179-189, 2013.
- OLIVEIRA, Amurambi e CIGALES, Marcelo. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia. *O Público e o Privado* · nº 35 · jan/abr · 2020.
- PIMENTEL, Edna Furukawa. **A epistemologia e a formação docente**: reflexões preliminares. *In*: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira.; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (res. 2/2015)**: princípios e concepções. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.
- RAIZER, Leandro.; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didático pedagógicas dos participantes do IV ENESEB. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v.51, p. 316-329, 2015.
- RAMALHO, Betânia Leite.; FIALHO, Nadia Hage.; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. *In*: RAMALHO, Betânia Leite.; NUNES, Claudio Pinto.; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 39-59.
- RAMALHO, José Rodorval.; SOUSA, Rozenval de Almeida e (orgs). **PIBID**: memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora da UFCG, 2013.p. 09-100.
- SÁ, Evanílson Alves . **Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos**, 2009. Disponível em: <http://www.unicap.br/catedradomhelder/?pageid=51>. Acesso em: 08 Jul. 2020.
- SANTOS, Camille A. O.; SILVA, Carla C. F.; OLIVEIRA, Ana Beatriz C. M. **Formação de Professores**: O desafio da prática. 2007.
- SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. *In*: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.
- SANTOS, R.C.G.; NOGUEIRA, G. M.; MACHADO, C. R. S. **1ª Jornada Pedagógica do Curso de Pedagogia UAB/FURG**. 2007. (Congresso).
- SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos.; HAERTER, Leandro. **Formação do professor de sociologia sob uma nova perspectiva**: a interdisciplinaridade como uma possibilidade. 2005.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil, Rio de Janeiro, setembro de 2004.

- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.
- SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.
- SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.
- Siqueira, Daniella Florencio Pereira. **Cinema e sociedade: um guia pedagógico para o ensino de sociologia na escola secundária brasileira 2020**.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TOSSI, Alberto. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- UNICEF. **Um enfoque de la educación baseado em lós derechos humanos**. Nueva York: UNICEF, 2008.
- YOUNG, M. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.
- YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007
- ZEICHNER, Keneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.