



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**  
**PROFSOCIO**

**MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE VASCONCELOS**

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES A  
PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**SOBRAL – CE**

**2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –**  
**PROFSOCIO**

**MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE VASCONCELOS**

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES A  
PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, para etapa de qualificação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

**Área de concentração: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivaldinete de Araújo Delmiro Gêmes**

**SOBRAL – CE**

**2023**

MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE VASCONCELOS

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES A  
PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, para etapa de qualificação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes  
Universidade Estadual Vale do  
Acaraú -UVA  
Orientadora

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Vinicius Limaverde Forte  
Universidade Estadual Vale do  
Acaraú -UVA  
Examinador

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Werber Pereira Moreno  
Universidade Estadual Vale do  
Acaraú -UVA  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta dissertação é mais do que concluir um trabalho acadêmico; é celebrar um percurso repleto de desafios, descobertas e crescimento. Neste momento significativo, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que estão envolvidas em mais uma conquista dentro dessa minha jornada que culmina em um misto de conhecimentos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ter me dado força, sabedoria e discernimento para prosseguir não apenas na escrita do trabalho final, mas também em todo o mestrado. Ao olhar para trás, é claro que a Sua mão estava presente em cada etapa do processo, guiando-me, inspirando-me e fortalecendo-me.

Agora, gostaria de deixar meus agradecimentos à minha professora orientadora Ivaldinete de Araújo Delmiro Gemes, cuja sua orientação e apoio constante foram fundamentais para conduzir meus passos ao longo desta pesquisa. Agradeço também aos professores que estão compondo minha banca examinadora, professor Vinicius Limaverde Forte e professor Werber Pereira Moreno, os quais suas contribuições dadas também foram importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Agradeço aos professores que me ensinaram durante todo o trajeto do mestrado, com suas aulas fornecidas que colaboraram com o aperfeiçoamento das minhas aprendizagens e ampliação dos meus pensamentos críticos e reflexivos sobre a docência.

Agradeço de todo meu coração a minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo encorajamento, compreensão e amor incondicional, e que cujos sacrifícios e dedicação foram a luz guia nos momentos difíceis. Vocês foram minha fonte de inspiração e força, incentivando-me a perseguir meus objetivos com determinação. Não tenho palavras para expressar o valor e o apoio que me proporcionavam sempre.

O momento agora é de gratidão aos meus amigos também, que estiveram bem próximos à mim durante essa pesquisa, me motivando, me lembrando sempre que eu era capaz de fazer, que eu sou capaz de ser quem eu quiser, inclusive, mestra!

Gratidão também aos professores que me cederam um pouco do seu precioso tempo para que eu pudesse realizar as entrevistas com eles. Sei o quanto o tempo de cada um era importante,

e mesmo assim, viram a significância da pesquisa e o quão era importante expressarem colaborativamente suas falas.

E por último, uma agradecimento especial à Universidade Estadual Vale do Acaraú, ao Curso de Ciências Sociais e ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Nunca tive condições financeiras de pagar por estudos, por graduação e pós-graduação, e me vê hoje em dia, onde estou, graduada e em breve, pós-graduada, me faz ter ainda mais certeza que o ensino público merece um patamar de destaque na vida de cada pessoa que o utilizou para alcançarem seus objetivos. Minha gratidão é imensa e valorizo o papel que as universidades públicas desempenham na promoção da igualdade de oportunidades. Ao abrir as portas da educação para todos, independentemente da origem socioeconômica, essas instituições colaboram na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, tornando cada sala de aula um laboratório de sonhos. Viva o Ensino Público!

Agradeço a todos, que de forma direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui!  
É a realização de um grande sonho!

*“É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.”*

*Émile Durkheim*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorre a formação dos saberes docentes a partir da experiência profissional dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Neste trabalho, para que o objetivo principal fosse alcançado, foram traçados objetivos específicos: investigar os mecanismos legais que possibilitam que os estudantes possam iniciar sua prática profissional sem que a licenciatura esteja concluída; analisar o percurso formativo dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UVA dentro da universidade; Refletir sobre os processos que estruturam os saberes docentes do professor de sociologia do Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa são graduandos que já estão lecionando a disciplina de sociologia no ensino médio, mesmo ainda não tendo concluído o curso, ou que concluíram o curso recentemente, mas que já estava na como professor, antes de concluí-lo. A condição desta dupla jornada, estudante de Ciências Sociais sendo também professores de sociologia, será investigada a partir de uma metodologia de caráter qualitativo, com a obtenção de dados através de análise documental e de entrevistas semiestruturais realizadas. O aporte teórico-metodológico utilizado para a fundamentação da pesquisa foram de autores como Zaballa (1998), Tardiff (2002), Pimenta (2006), entre outros. Com base nos resultados alcançados, considerou-se que ter a experiência profissional ao mesmo tempo em que estão ainda desenvolvendo as demandas da graduação, contribui para que haja uma constância e diversidade na construção dos saberes docentes, tendo em vista a consolidação das práticas efetivadas, e que isso acaba afetando de forma positiva diretamente tanto na formação profissional, como no desempenho do ensino de sociologia nas escolas, apesar, da precarização do trabalho docente que foi identificada e os demais desafios.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes; Sociologia; Experiência Profissional.

## **ABSTRACT**

The general objective of this research is to understand how the formation of teaching knowledge occurs based on the professional experience of Social Sciences students at Universidade Estadual Vale do Acaraú. In this work, in order for the main objective to be achieved, specific objectives were outlined: to investigate the legal mechanisms that allow students to begin their professional practice without completing their degree; analyze the training path of UVA Social Sciences degree students within the university; Reflect on the processes that structure the teaching knowledge of high school sociology teachers. The research subjects are undergraduates who are already teaching sociology in high school, even though they have not yet completed the course, or who have recently completed the course, but were already teaching before completing it. The condition of this double journey, Social Sciences students who are also sociology teachers, will be investigated using a qualitative methodology, obtaining data through document analysis and semi-structural interviews carried out. The theoretical-methodological support used to support the research came from authors such as Zaballa (1998), Tardiff (2002), Pimenta (2006), among others. Based on the results achieved, it was considered that having professional experience at the same time as the demands of graduation are still developing, contributes to a constancy and diversity in the construction of teaching knowledge, with a view to consolidating the practices carried out, and that this ends up directly positively affecting both professional training and the performance of sociology teaching in schools, despite the precariousness of teaching work that was identified and other challenges.

**Keywords:** Teaching Knowledge; Sociology; Professional Experience.

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANFOPE** – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**BNCC** - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**CNE** - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**DCRC** - DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

**DCN** - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

**ES** - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**IES** - INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

**LDB** - LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**MEC** - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**PEC** - PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR

**PPC** - PROJETO POLÍTICO DO CURSO

**PPP** – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## LISTA DE QUADROS E IMAGENS

**QUADRO 1** – DESIGNAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES DE ACORDO COM TARDIF

**QUADRO 2** – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES SEGUNDO PAULO FREIRE

**IMAGEM 1** – APRESENTAÇÃO DA COMPLEMENTAÇÃO *ENSINO* DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**IMAGEM 2** – APRESENTAÇÃO DA COMPLEMENTAÇÃO *PESQUISA* DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**IMAGEM 3** – APRESENTAÇÃO DA COMPLEMENTAÇÃO *EXTENSÃO* DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>19</b>
2. SABERES DOCENTES .....	19
2.1 O CONCEITO DE SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF .....	22
2.2 CLASSIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES .....	25
2.3 A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR .....	29
2.4 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	33
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>37</b>
3. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA .....	37
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA .....	41
3.3 FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	49
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>57</b>
4. O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA.....	57
4.1 CONHECENDO SOBRE O SURGIMENTO DO CURSO .....	57
4.2 FUNDAMENTOS ESTABELECIDOS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
4.3 SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL, E SUAS ATIVIDADES PRÁTICAS .....	60
4.4 RESOLUÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ .....	64
4.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO.....	70
4.6 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, E APOIO A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	73
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>77</b>
5. A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO E A ROTINA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	77
5.1 A PRIMEIRA VEZ EM SALA DE AULA PARA O “TORNAR-SE PROFESSOR” E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	77
5.2 ESTUDAR E ENSINAR: OS DESAFIOS DESSA DUPLA JORNADA .....	84
5.3 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIANDO E A FORMAÇÃO DE SEUS SABERES DOCENTES .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>



## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa possui como tema central a construção dos saberes docentes a partir das experiências profissionais em sala de aula, que ocorrem concomitantes a graduação. O saber docente é um conceito que está vinculado principalmente às práticas e vivências dos professores, em que a construção desses saberes irá ocorrer mediante os processos formativos nos quais o profissional docente perpassa ao longo de sua vida dentro do âmbito educacional.

Neste sentido, objetiva-se, com esta investigação, compreender como ocorre a formação dos saberes docentes a partir da experiência profissional dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Para que este objetivo geral seja alcançado, foram traçados objetivos específicos: investigar os mecanismos legais que possibilitam que os estudantes possam iniciar sua prática profissional sem que a licenciatura esteja concluída; analisar o percurso formativo dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UVA dentro da universidade e do contexto profissional; Refletir sobre os métodos que estruturam os saberes docentes do professor de sociologia do Ensino Médio e seus diferentes impactos causados no processo ensino-aprendizagem.

Em relação a escolha deste tema para o desenvolvimento da pesquisa, justifica-se, inicialmente, pela identificação de forma pessoal que tive com ele, por conta de toda a minha trajetória profissional e acadêmica. Ter tido a oportunidade de perpassar por diferentes experiências docentes ainda no processo de formação inicial, e analisando a minha prática em sala de aula atualmente, me fez entender que esse contato é importante para estruturar um bom processo formativo.

Aproveitar esses momentos significa enriquecer os ensinamentos adquiridos nas aulas da graduação e começar a colocar em exercício os saberes docentes que vão sendo construídos ao longo dessa caminhada, não esquecendo de sempre está implementando estes saberes. Além disso, outro fator marcante para a justificativa desta escolha, é que considero que a proposta dessa pesquisa desenvolvida dentro do PROFSOCIO possui relevância para o Ensino de Sociologia na escola, pois entender o processo de formação inicial docente é fundamental para

que possa surgir análises e reflexões quanto as práticas dos professores de sociologia no ensino médio.

A metodologia deste trabalho, que se trata de uma dissertação, foi definida e aplicada a partir de uma abordagem no campo das Ciências Sociais dando ênfase na pesquisa qualitativa, pois assim possibilitará uma compreensão dialética da realidade pesquisada. Nesse método, a seleção de participantes é realizada por meio de analogia, considerando a similaridade entre eles. Trata-se de uma amostragem fundamentada em critérios específicos, onde foi traçado um perfil para os sujeitos entrevistados. A relevância da amostra reside no fato de que é por meio dela que o pesquisador alcançará conclusões coesas em relação à pesquisa conduzida.

O campo de estudo se constituiu no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Os sujeitos pesquisados são graduandos do curso em questão, que lecionam ou já lecionaram Sociologia no ensino médio, ao mesmo tempo em que estão ou estavam cursando a graduação. Vale destacar aqui a minha aproximação com o campo e contexto estudado, pois a familiaridade do pesquisador com o contexto no qual a pesquisa é realizada desempenha uma importante função na definição de questões relevantes, na interpretação dos resultados e na garantia da validade e aplicabilidade dos achados.

Quanto aos métodos de coleta de dados, foi realizada uma análise documental, com documentos que se relacionam com o marco legal da Formação de Professores e também com o currículo de sociologia no ensino médio, principalmente voltado para o estado do Ceará. Tais documentos foram retirados das plataformas digitais oficiais de cada órgão, de forma segura, para não haver divergências ou alterações de informações.

Ademais, foram realizadas entrevistas que consistem nas semiestruturadas, possibilitando às perguntas fechadas e abertas. Segundo Cardoso de Oliveira (2006), a relação entre pesquisador e informante, nas perguntas realizadas, acaba gerando um campo ilusório de interação. Assim, foram elaboradas algumas perguntas de direcionamento, partindo de um roteiro invisível semelhante à entrevista não estruturada posta por Minayo (1999), no qual a partir deste método parecido com um diálogo, conversa informal, foi possível obter material para a pesquisa sem amarras, ficando diante de uma exposição de narrativas relevantes. Isso contribuiu também para a construção da relação entre pesquisadora e os sujeitos pesquisados.

Destaco aqui a importância da pesquisa como princípio de diálogo, de acordo com Demo (2006). Pesquisas que buscam se aproximar de fato das falas envolvidas, irão ser dadas como realistas, pois são consideradas como partes do cotidiano, do campo em que está sendo pesquisado. Além disso, a escolha dessa abordagem ocorreu devido à sua natureza não diretiva, sendo conduzida de maneira única, onde tanto o entrevistador quanto o entrevistado exploram as narrativas individuais. Recomenda-se ao pesquisador uma escuta atenta, aberta e interessada, facilitando a elaboração de compreensões a partir dessas narrações.

Assim, foram elaboradas perguntas partindo de um roteiro dividido em blocos. Foram entrevistados oito graduandos do curso pesquisado, dos quais quatro já haviam concluído o curso recentemente, dentro de um período de até um ano, mas que enquanto estavam na graduação se encontravam como professores de sociologia contratados pela rede do estado do Ceará, e quatro entrevistados estavam até então, o período que ocorreu a entrevista, ainda na graduação e também trabalhando como professores de sociologia na educação básica, ou de outro componente curricular das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As entrevistas tiveram duração de cerca de quarenta e cinco a sessenta minutos, e eram lançadas, para iniciar cada bloco, uma pergunta de direcionamento. Para se adaptar a realidade dos entrevistados e assim, ser possível a execução do método de coleta, houveram entrevistas que foram realizadas através da plataforma *Google Meet*, para os sujeitos pesquisados que não tinham a disponibilidade de participar de forma presencial, que no caso, foram cinco. Para os demais, as entrevistas ocorreram de forma presencial.

Após as entrevistas iniciarem, foram sendo concedidas aberturas para as falas espontâneas dos entrevistados, assim como, foram surgindo questionamentos mediante as necessidades com base nas conversas.

O bloco I, foi voltado para perguntas sobre como o estudante conseguiu atuar nas escolas mesmo ainda não sendo formado, como se deu os processos legais de contratação, quais os desafios e benefícios dessa ação, questionando-os sobre os motivos que o levaram a essa situação e qual a percepção destes sobre esse fenômeno.

O bloco II, se referiu às perguntas sobre o trajeto desses estudantes/professores dentro do contexto em que estão inseridos, sua prática cotidiana no trabalho, organização de rotina entre o estudar e o trabalhar, e sobre o protagonismo dessa experiência docente.

O bloco III, tratou de questionamentos referentes a construção de saberes docentes desses sujeitos e sobre os impactos dentro do ensino de sociologia no Ensino Médio.

É importante ressaltar o aporte teórico utilizado para fundamentação desta pesquisa. Estudos estão sendo realizados partindo de pensamentos e ideias de autores nos quais são considerados relevantes para a temática em questão, e suas defesas apresentam argumentos sólidos. Autores como Tardiff (2002), apresenta sua tese sobre saberes docentes, construção de identidade docente e como esse formula esse conjunto, pois “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos”. (TARDIFF, p. 13, 2002)

Outra referência que foi utilizada trata-se de Pimenta (2006), na qual discute sobre estágio supervisionado e formação inicial, defendendo que o professor constitui-se quanto professor fazendo uma articulação dos saberes. É articulando esses saberes com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar que o educador monta e fundamenta sua identidade docente, que é o seu “saber ser”.

Além disso, autores clássicos como Durkheim, Giddens e Libâneo, e contemporâneos como Ileizi Silva, Fernanda Feijó e Cristiano Bodar, aprofundam as fundamentações voltadas a educação, ao ensino de sociologia, ao currículo e a disciplina no Novo Ensino Médio. As aulas das disciplinas que realizei no mestrado ProfSocio também se tornaram parte do embasamento teórico desta pesquisa, haja vista que conseguia fazer com que os conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas interagissem com a minha linha de pesquisa.

Logo, a presente dissertação é estruturada em cinco capítulos, em que o primeiro capítulo se refere à esta introdução. O segundo capítulo foi escrito para apresentar uma discussão teórica sobre os saberes docentes, examinando suas principais características, classificação, construção e relevância no contexto da formação inicial. Isso se aplicou não apenas de maneira geral, mas também especificamente no ensino de sociologia. Além disso, foi explorado como esses conhecimentos evoluíram ao longo do tempo e em diferentes contextos, analisando seus impactos no trabalho docente.

Ao longo do capítulo três foram abordadas discussões a respeito da formação docente do professor de sociologia, assim como uma análise acerca dos amparos legais que a rede de educação do estado do Ceará possui para a contratação do professor sem a graduação completa.

O capítulo quatro foi escrito para apresentar e forma concisa os principais elementos relacionados ao funcionamento do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, haja vista à necessidade de se conhecer e analisar o campo pesquisado, uma vez que os participantes da pesquisa têm uma conexão direta com a instituição, sendo parte integrante de suas trajetórias acadêmicas e contribuindo para sua formação profissional.

Para finalizar, no capítulo cinco são exploradas amostras das falas dos entrevistados, e serão analisados e discutidos os resultados obtidos. Ele consistiu em uma síntese dos principais resultados das entrevistas, estabelecendo conexões com as teorias que foram postas no estudo. As descobertas foram exploradas de maneira estruturada e objetivou identificar padrões, tendências e temas recorrentes presentes nas respostas dos entrevistados. Essa abordagem visou aprofundar a compreensão das questões abordadas na pesquisa, proporcionando percepções relevantes para a análise.

Portanto, no decorrer desses capítulos, foi possível considerar que os saberes docentes são elementos importantes para o desenvolvimento e permanência na profissão docente, pois estes envolvem conhecimentos teóricos, práticos e experienciais que são usados para o exercício da docência. A construção desses saberes docentes, de acordo com sua definição e categorização, permitem ao professor incorporar em sua prática ações que colaboram sempre com o objetivo por ele proposto em sala de aula. Ademais, a construção dos saberes docentes não é apenas uma etapa inicial da carreira, mas um processo contínuo e dinâmico ao longo da vida profissional do professor.

No que diz respeito as reflexões ponderadas sobre os mecanismos legais que permitem ao graduando ensinar, na rede de ensino do estado do Ceará, mesmo ainda não formado, foi visto que existe uma forma legal, por meio do parecer estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE nº 0582/2003. Nesse caso, são abertas essas exceções a partir das chamadas “situações excepcionais”, que corresponde a carência de professores na área que irá precisar em uma determinada escola, no processo seletivo que for posto em prática.

Analisando esse fenômeno, pode-se compreender que essa ação pode ser problematizada no momento em que se entende ela como um exemplo de precarização do trabalho docente. No entanto, de acordo com as entrevistas realizadas, os professores percebem esse mecanismo como uma boa oportunidade para atuarem em sua respectiva área e disciplina,

mesmo não estando formados, haja vista que para lecionar, em geral, é necessário experiências, e ter uma oportunidade de experiências em sala de aula para quem ainda está no curso, ainda segundo os sujeitos da pesquisa, é algo difícil de ser encontrado. Além disso, sentem-se agradecidos pela questão salarial, por mais que sejam encontrados desafios ao longo dessa dupla jornada, como o cansaço excessivo, a alta demanda de trabalho e estudo, dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades da escola, transposição dos conteúdos, fatores relacionados a tempo e condições de trabalho, entre outros que foram citados.

Logo, em relação a construção dos saberes docentes dentro desse contexto estudado, as aprendizagens adquiridas durante o curso de Ciências Sociais da UVA, juntamente com as aprendizagens obtidas dentro do âmbito profissional na escola, intensificam o conjunto de saberes, impactando de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia, e nas demais disciplinas, pois, fortalece assim a formação do professor.

## **CAPÍTULO II**

Neste capítulo, será explorado o conceito de saberes docentes, assim como suas principais características, classificação, sobre sua construção e importância dentro do processo de formação inicial, tanto no geral, como no que diz respeito ao ensino de sociologia, além de como o mesmo se constituiu ao longo do tempo e do espaço, analisando seus impactos na profissão docente.

### **2. SABERES DOCENTES**

Antes mesmo de receber qualquer formação específica, o professor é, em essência, um membro da sociedade que interage e enfrenta os desafios do cotidiano como qualquer outra pessoa. Esse profissional está envolvido em diversos aspectos da vida e passa por um processo de profissionalização que se entrelaça com suas experiências prévias. Com o passar do tempo, os conhecimentos adquiridos adquirem uma importância cada vez maior para o professor, contribuindo para a construção de suas próprias concepções e perspectivas ao longo de sua vida e trajetória formativa.

Escrever sobre a formação de professores é compreender que o processo se dá de forma contínua e gradual, se constituindo de fases e análises que compõem a carreira do magistério. É um processo complexo que visa preparar indivíduos para atuarem como educadores em diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. No decorrer desse processo, é constituído um conjunto de saberes que desempenham um papel estruturador para o empenho dessa profissão.

A construção de saberes docentes na formação de professores se torna parte essencial no processo de construção da profissão docente, assim, cada um agrega suas peculiaridades e como tal se comporta em sala de aula. Tardif (2014), pontua que a formação profissional docente não se limita apenas às universidades, mas também à toda experiência adquirida ao longo de sua atuação, em espaços formais e não formais.

A educação se faz presente em toda sociedade, sendo constituinte da experiência humana e responsável pela construção de valores, conhecimentos e identidades. As aprendizagens são desenvolvidas desde a tenra infância, a partir da interação entre o ser humano

e o meio social (SOUSA et al, 2022). Segundo Pimenta (2012), a educação se configura enquanto um processo de humanização que possibilita aos indivíduos darem prosseguimento ao processo civilizatório.

Logo, os saberes docentes referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que os professores desenvolvem ao longo de sua carreira para aprimorar a sua prática educacional. Esse processo contínuo é uma das marcas da carreira docente. Segundo Tardif (2014), a identidade de uma pessoa traz marcas de sua própria atividade e uma parte considerável de sua existência é marcada por sua atuação profissional.

O conhecimento não é algo que existe de forma isolada; o conhecimento dos professores está intrinsecamente ligado à sua pessoa e identidade, influenciado por suas experiências de vida e trajetória profissional. Ele é moldado pelas interações na sala de aula, pelos vínculos com os alunos e pelos demais participantes do ambiente escolar. Portanto, é essencial analisá-lo considerando esses elementos fundamentais do exercício docente. (TARDIFF, 2002)

Entende-se por saberes docentes uma totalidade de conhecimentos manejados pelo professor, em duas dimensões: cognitiva e social, ou seja, esses saberes devem orientar o docente na sua prática em contextos de ensino e aprendizagem de forma a permitir que ele lide tanto com conhecimentos acadêmicos quanto com conhecimentos interacionais, concernentes ao aspecto social da relação professor-aluno. (BORGES, 2012)

O estudo dos saberes docentes nos remete ao tema das inovações em sala de aula porque essas rompem com velhas rotinas e se conectam com propostas de adequação de forma e conteúdo a situações sociais específicas em que a escola, o professor e os estudantes estão inseridos. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009)

O desenvolvimento profissional docente se caracteriza na dimensão pedagógica e política capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades profissionais e intelectuais, visando a realização pessoal e docência universitária. (FREITAS, et al., 2021)

Esse desenvolvimento, vai sendo nutrido pelas experiências formativas que integram diferentes saberes. Segundo Pimenta (2005), alguns saberes são inerentes à formação docente: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, pois um professor é composto de saberes múltiplos que formatam sua identidade, uma vez que seus conhecimentos

de conteúdo, suas experiências de vida em ambientes educacionais diversos e como ele ministra suas aulas convergem num projeto único formativo que, por sua vez, coloca-o na posição de professor.

Deste modo, a identidade docente é como uma roupa complexa, tecida a partir de diversos fios de conhecimento e experiência. Cada fio representa um aspecto único da jornada do professor, desde a sua formação acadêmica até as lições aprendidas na sala de aula e nas interações com os alunos.

Enquanto a construção dos saberes pedagógicos, estes se baseiam na troca de vivências e da contextualização do espaço no qual estão inseridos, um processo contínuo e necessário no desenvolvimento pedagógico e metodológico. Nessa perspectiva Roldão (p. 26, 2021) defende que “a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas –científicas, científico-didáticas, pedagógicas”.

De acordo com Gauthier et al (2013) os saberes podem ser divididos em seis níveis, no intuito de fomentar o desenvolvimento do professor, tais saberes se classificam como: saberes disciplinares (matéria), saberes curriculares (o programa), saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos (uso), saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (a diversidade de conhecimentos e abordagens do ensino).

Além disso, analisando a obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire também apresenta categorias para os saberes docentes, descrevendo sobre a formação docente e a reflexão da prática.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno da que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (FREIRE, 2009, p.13)

De acordo com Freire (2009), configura-se a partir da expressão saberes necessários à prática educativa e se apresentam de forma mais ampla e peculiar. Segundo o autor, existem três categorias a serem analisadas, como é demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Categorização dos saberes docentes segundo Paulo Freire

<b>Saberes Necessários À Prática Educativa</b>			
<b>Ensinar Exige</b>	<b>Não há docência sem discência</b>	<b>Ensinar não é transferir conhecimento</b>	<b>Ensinar é uma especificidade humana</b>
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
	Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	

**Fonte:** Baseado em Freire (2009)

A categorização de Freire (2009) explicita vários saberes, de modo que se observa uma subjetividade maior no que diz respeito a forma como o autor vai delineando os saberes necessários à prática docente. Freire (2009) não apresenta conceitos fechados, há sempre uma proposta de reflexão crítica para reestruturação e formação de novos conceitos.

Portanto, diferentes autores vêm abordando em suas obras a temática referente a saberes docentes, como Maurice Tardif, que traz este conceito junto com outras identificações e classificação.

## **2.1 O CONCEITO DE SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF**

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2002)

De acordo com Tardif (2014) a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo conhecimento dos saberes docentes. Assim, ressalta-se que, os saberes elencados pelo autor, não estão apenas restritos às teorias da educação, mas se lapidam e se concretizam na prática da docência. Partir da compreensão de que os saberes docentes são temporais, envolvem as dimensões identitárias, de socialização profissional, além de fases e mudanças. (TARDIF, 2014)

Os questionamentos elencados por Tardif surgem no intuito da construção de uma epistemologia voltada às práticas da profissão docente. Assim “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2014, p.255).

Desse modo, em relação a construção do conceito de saber na docência, Tardif buscou construir seu significado em sua aplicação e as características que tais concepções poderiam agregar aos professores. Portanto, “ao saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2014, p.223)

Quanto ao conceito de saber, o autor procura delimitar sua caracterização, em vez de defini-lo (CORREA E PASQUALLI, 2022). Compreende-se que, “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2014). Assim, vincula-o ao que chama de exigências de racionalidade. Para o autor, então, o saber está mais ligado a uma razão prática do que a um domínio cognitivo; tem a ver com a produção de um valor sobre algo. (CORREA E PASQUALLI, 2022)

Com base nisso, o saber docente tem como objetivo auxiliar no ato da educação, sendo construído diariamente a partir da prática do magistério. Segundo Tardif (2014), o desenvolvimento da experiência possibilita uma avaliação e retradução dos demais saberes, frente inclusive às limitações da própria prática.

Assim, a discussão envolta dos saberes educacionais parte de três princípios baseados em movimentos de diferentes correntes filosóficas, tais como: 1) na representatividade das faculdades mentais, onde o saber se constrói a partir de bases subjetivas; 2) baseado em pressupostos racionalistas, como Kant e Karl Popper, onde a construção do saber se dá através de percepções, 3) se pauta na construção interacionista, notando a presença do desenvolvimento da coletividade. Com base nisso, Tardif (2014) expõe que nosso enfoque do saber é discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional.

É com base nisso que a construção do saber docente é parte essencial na formação de professores, Corrêa e Pasqualli (2022) a identidade e os saberes docentes são anteriores, contemporâneos e posteriores aos indivíduos, porque são fenômenos sociais.

Ainda na perspectiva do conceito, Tardif (2014) declara o saber docente como um saber social. Tal afirmação se justifica no entendimento de que o saber (a) é partilhado por uma coletividade; (b) é legitimado por um sistema; (c) tem por objeto algo social: pessoas e conhecimentos em relação; (d) se modifica socialmente por meio da história e da cultura; e (e) é adquirido por meio de processos de socialização.

Para Tardif (2014, p.37), “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.” A teoria de Tardif se sistematiza na necessidade de construir pesquisas educacionais a partir de vivências que foram construídas no ambiente escolar.

Logo, o saber do professor é desenvolvido dentro de seu contexto próprio e em consonância com sua história de vida e trajetória profissional, trata-se de um conhecimento de natureza social, ou seja, originado a partir da colaboração com diversos grupos. Esse conhecimento emerge no contexto do ambiente escolar, dependendo tanto do saber que ainda não foi construído pelo indivíduo quanto dos saberes que lhe são atribuídos.

Ao refletir sobre um modelo de professor, é essencial considerar o contexto em que os conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos e aplicados. Isso implica levar em conta as condições sociais e históricas que permitem o exercício da profissão, fornecendo a base para a prática docente. O professor em questão, em sua trajetória profissional, incorpora valores próprios moldados por influências culturais e questões pessoais

Segundo Tardiff (2002), na esfera da organização do trabalho escolar, a base de conhecimento do professor é influenciada não apenas pelo que ele sabe, mas também pelo que se presume que ele desconheça, pelo conhecimento que outros possuem em seu lugar e identidade, e pelos saberes que são contrapostos e atribuições a eles. Isso indica que, nos campos ocupacionais e profissionais, os conhecimentos não subsistem sem o reconhecimento social.

(...) O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação

com o outro, e, principalmente, com esse outro representado por uma turma de alunos. (...) Não é um “foro íntimo”, povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.) Um saber ancorado numa tarefa complexa (ensino), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIFF, 2002, p. 13-15)

Entretanto, o saber é um processo de incorporação, que inclui a relação do professor com o ambiente, juntamente com a interpretação de tal ambiente a frente do seu saber, a direção, a linguagem dos atores e indivíduos que solidificam sua prática profissional. Desse modo, podem ser modificados também através dessa visão de ambiente.

Assim, o exercício da docência exige um número de conhecimento de várias procedências. É a partir da ação pedagógica e da atividade reflexiva dos professores que os conhecimentos acadêmicos recebidos são avaliados e reelaborados. Essas reflexões apontam para a importância dos saberes da experiência e para a necessidade de uma junção entre a prática vivida pelos professores e os conhecimentos produzidos em outras instâncias.

## **2.2 CLASSIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES**

A classificação dos saberes docentes refere-se à identificação e organização dos conhecimentos, habilidades e competências que um professor deve dominar para exercer sua profissão com excelência. Estes saberes podem ser divididos em diversas categorias.

Tardif (2004) usa a expressão saberes docentes, e elenca quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica.

O primeiro saber categorizado por Tardif (2002), que é o *Saber da Formação Profissional*, pode ser compreendido como o que se é aprendido durante a formação inicial do professor, ou seja, a graduação. Trata-se dos saberes adquiridos através das aulas de cunho teórico, estudadas na universidade dentro da grade curricular estabelecida. Além disso, soma-se também o chamado “*saber-fazer*”, que parte das aplicações dos métodos e que também são apresentados na graduação.

Tardif enfatiza que o saber da formação profissional é construído através da experiência prática, da interação com outros profissionais e da socialização na cultura profissional. Ele também destaca a importância do conhecimento tácito, que é o conhecimento que os profissionais adquirem através da prática e que muitas vezes não é facilmente articulado ou formalizado.

No segundo saber, denominado *Saberes Disciplinares*, Tardif apresenta que são os saberes são saberes relacionados a diversas áreas do conhecimento, como a linguagem, ciências exatas e humanas, entre outras. Este conhecimento, produzido e acumulado pelas sociedades no decorrer do tempo, é controlado pelos grupos científica, e o acesso a esse conhecimento deve ser proporcionado através de instituições educativas. (TARDIF, 2002)

Ao que se refere ao terceiro saber, o autor designa-o como *Saberes Curriculares*, ao passo em que estes se relacionam à maneira em que a institucional educacional prepara os conhecimentos que são produzidos socialmente para serem estudados pelos estudantes. Isso, segundo Tardif (2002), deve ser aprendido pelos professores, para poder aplicar em sala de aula. Assim, são os saberes e competências específicas que os professores necessitam ter em relação aos currículos escolares, ou seja, aos programas de ensino e às disciplinas que ensinam. O quadro abaixo mostra os seus três tipos de saberes curriculares identificados por Tardif:

**QUADRO 2 – DESIGNAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES DE ACORDO COM TARDIF:**

<b>SABERES PRESCRITOS</b>	Estes são os conhecimentos relacionados aos currículos e programas escolares oficiais. Os professores precisam compreender o que é ensinado e as metas educacionais aplicáveis pelo sistema de ensino.
<b>SABERES ENSINADOS</b>	Refere-se ao modo como os professores interpretam e adaptam os currículos e programas para torná-los acessíveis aos alunos. Isso envolve escolher estratégias de ensino, selecionar materiais didáticos e fazer ajustes conforme necessário.
	São os conhecimentos que os professores adquirem com a experiência prática, à medida que interagem com os

<b>SABERES APRENDIDOS</b>	<b>alunos e enfrentam desafios reais de ensino. Esses conhecimentos são desenvolvidos ao longo da carreira e podem incluir insights sobre como lidar com diferentes tipos de alunos, como adaptar o ensino para atender às necessidades individuais e como resolver problemas que surgem na sala de aula.</b>
---------------------------	---

A perspectiva de Tardif destaca a importância de considerar que os professores precisam de uma variedade de saberes para serem práticos em sua prática. Além dos saberes curriculares, os professores também precisam de saberes pedagógicos, saberes relacionados à gestão da sala de aula e saberes sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos. Essa abordagem ampla ajuda a compreender a complexidade do trabalho docente e a importância de uma formação contínua ao longo da carreira.

O outro, e último, saber citado pelo autor, trata-se dos *Saberes Experienciais*. Este conjunto de saberes, como o próprio nome já indica, são saberes advindos das experiências dos professores, sejam elas profissionais ou pessoais do cotidiano.

O saber que está imbricado no trabalho exercido pelo professor; que os saberes são plurais, diversos e de natureza diferentes; perpassa por um momento histórico profissional, sendo adquirido no contexto profissional e nas experiências individuais; a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 18-23)

Mais uma vez, vale destacar que quando se pensa em um padrão de professor, leva-se em consideração o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, nas condições sociais e históricas por onde se exerce a profissão que servem como base para a prática docente. Tal professor possui, em sua experiência de vida profissional, valores próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Portanto, a prática docente requer um amplo espectro de conhecimentos provenientes de diversas fontes. É por meio da ação pedagógica e da reflexão dos professores que os conhecimentos acadêmicos recebidos são detalhados e reconfigurados. Essas reflexões

destacam a relevância dos conhecimentos adquiridos da experiência e sublinham a necessidade de integrar a prática vivenciada pelos professores com os conhecimentos gerados em outras instâncias.

Possuir apenas um diploma de licenciatura não garante a aquisição de habilidades práticas necessárias para exercer a profissão de professor. É fundamental examinar todo o percurso dessa formação inicial, pois essa fase desempenha um papel crucial na transformação do licenciado em um profissional capaz de agregar significativamente à vida dos seus alunos.

A formação inicial do professor é um processo em que se constitui por meio de vários métodos, de acordo com cada graduando e cada curso. Contudo, não se pode deixar de ser exercida a prática para essa formação. “O professor tem de ser formado, como outro profissional qualquer, dentro de sua prática. Da mesma forma como um médico não pode se formar fora do hospital, não tem sentido se capacitar um professor fora da sala de aula.” (DURHAM, 1997, s/p.)

De acordo com Pimenta (2002, p. 08), o professor constitui-se quanto professor fazendo uma articulação dos saberes. É articulando esses saberes com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar que o educador monta e fundamenta sua identidade docente, que é o seu “saber ser”.

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2002, p. 08).

Uma das ideias-chave de Tardif é a noção de que o saber na formação profissional é multifacetado. Ele destaca a importância de considerar a diversidade de saberes que os profissionais adquirem ao longo de suas carreiras. Isso inclui não apenas o conhecimento técnico e científico, mas também o conhecimento prático, as competências sociais e emocionais, e a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis.

Nesse sentido, o trabalho docente é ilustrado por Tardif (2014) como um trabalho emocional, mental e moral. Emocional porque o trabalhador é seu próprio instrumento de

trabalho; mental porque o meio e o produto do trabalho são transportados involuntariamente; e moral em função da implicação ética implicada na formação de outros seres humanos (CORREA E PASQUALLI, 2022).

Deve-se também, ao discutir esse tema, levar em consideração os diferentes vieses que incorporam a formação inicial, que são tantos esses conhecimentos específicos teóricos como os conhecimentos práticos, os pessoais acumulados e os reelaborados, entre outros.

Portanto, as indagações advindas no âmbito da educação, traz consigo inúmeras inquietações, dentre elas a construção da formação de professores e os saberes docentes desenvolvido ao longo dessa trajetória, dessa maneira, é ressaltado que o professor é um indivíduo com perspectivas e subjetividade adquiridas ao longo de sua trajetória, e que tais questões dialogam diretamente no exercício de sua profissão.

### **2.3 A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**

A construção dos saberes docentes tem início antes mesmo de o estudante ingressar na licenciatura, pois sua formação ambiental representa um dos primeiros pilares da sua construção como professor. (SILVA, 2020)

Analisando a categorização dos saberes, Freire (2009) assevera que não há docência sem discência, atribuem à formação docente um caráter experiencial de onde se originam saberes, onde se torna imprescindível a percepção de que a relação do professor como sujeito do conhecimento e do aluno como seu objeto não se justifica. Dessa forma, percebe-se que, a relação professor/aluno transcende ao ato de ensinar.

Na tentativa de se compreender e responder a estes desafios, vários autores apresentam a perspectiva de formação ligada à reflexão e à investigação, assumindo o professor como investigador e produtor de conhecimento (ALARCÃO, 2001; ESTEVES, 2001; ROLDÃO et al., 2009; FLORES, 2018).

A formação de professores deve dialogar com o contexto social de cada indivíduo, pautado principalmente na comunicação, autonomia e criticidade política, alicerçando nessa perspectiva o poder do diálogo, a reflexão, o autoconhecimento e principalmente a aptidão

sobre o mundo, assim, Imbernón (2012) adverte ainda que a realidade social e científica demonstra o quanto a formação docente é complexa e não uniforme, caracterizando-se eminentemente contextual.

Para Pimenta (2009), a formação de professores se sustenta na autoformação uma vez que reelaboram seus saberes iniciais, articulando-os com suas próprias experiências cotidianas vivenciadas nos espaços formativos escolares.

Nesse sentido, a formação de professores parte da premissa de construção social, política e autônoma, compreendendo a singularidade de cada um e os contextos nos quais estão inseridos, conforme Freire (1996) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode, analisa-se, que a educação antes de mais nada exerce um papel primordial na construção do indivíduo, alicerçando seu teor de criticidade e as formas como esse indivíduo se impõe no mundo.

Considerando as informações reunidas, pode-se compreender que a etapa inicial da formação de professores representa o ponto de partida importante para o desenvolvimento profissional, proporcionando aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar de maneira concreta a prática docente e adquirir conhecimentos e competências profissionais.

Gauthier et al. (2013) afirmam que os saberes docentes são próprios, sendo uma construção única e associada a outros saberes constituídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, tendo em comum os saberes de outros professores.

Discutir sobre saberes docentes na formação de professores carece de uma visão múltipla, sistemática e pautada principalmente na pluralidade dos contextos que cada indivíduo interage. De acordo com Ferreira (2010), a formação docente considera o contexto sociocultural em que o professor construiu a sua história de vida.

Dessa maneira, descrever os saberes docentes na perspectiva de formação de professores requer ainda mais clareza e coesão, pois dentro do contexto teórico/metodológico existem diversas visões e autores com perspectivas diferentes, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes há abordagens diversas para esse assunto.

Pesquisas e estudos sobre saberes docentes na formação de professores, a citar: Nóvoa (2012), Figueiredo (2013), Vieira et al. (2013), Flores et al. (2016), Folque, Costa e Artur

(2016), Sarmiento e Paniago (2016) alicerçam prerrogativas distintas sobre a formação inicial de professores, pautados na experiência e vivência de cada professor. Conforme Grutzmann (2019), tais perspectivas pressupõem que o professor possa assumir o papel de investigador da sua prática, de modo a observar, experienciar, refletir e (re)construir os seus próprios saberes, demonstrando oposição à formação do professor enquanto profissional técnico, que apenas aprende e aplica conhecimentos.

De acordo com Tardif (2000), os saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Uma classificação didática que está relacionada aos diferentes contextos de aprendizagens nos quais os professores estão envolvidos, onde interagem e se constituem, individual e coletivamente.

Compreendendo os contextos dos saberes dos professores, é possível assegurar, que cada indivíduo tem um contexto e uma percepção de mundo diferente, que os comportamentos exercidos são frutos do espaço/lugar e da vivência de cada pessoa, ou seja, existe um ser construído a partir de experiências e reflexos que se vivencia.

Com base nisso, analisar a escola requer a compreensão que cada pessoa se remete a um contexto diferente e como tal têm percepções diferentes, assim, Nóvoa (2019) defende o coletivo da escola como base para a constituição da prática pedagógica:

[...] No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora [...], mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11).

O grande avanço da educação brasileira, se deu com o desenvolvimento da Lei de Diretrizes e Bases- 93.94/96, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), voltado a educação básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltada à educação superior. Essa última modificação trouxe como pauta a duração e a carga horária dos cursos voltados à formação docente. De acordo com LDB 9.394/97, artigo 61, parágrafo único discorre:

A formação dos profissionais de educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e

modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2018 p. 41).

De acordo com os DCNs, após duas décadas de formulação a LDB 9.394/96, foi discutido através de Relatórios e Pareceres o interesse em construir novos limiares para o fomento da formação de professores. No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) nas metas 13-15-16-18 foram previstas para valorização dos profissionais da educação, desde formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salário (BRASIL 2015)

Analisando os diferentes contextos, a construção da prática pedagógica e dos saberes inerentes a cada professor deve ser alicerçada com base em suas perspectivas, suas atribuições e principalmente a interação aluno/professor, Tardif (2013) ressalta que:

[...] Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos. Em suma são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas dessas interações. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos [...] (TARDIF, 2013. p.568).

É consenso que os saberes necessários ao exercício docente são múltiplos e não se restringem apenas à universidade (TARDIF, 2000; PIMENTA, 2002). Dessa forma, apresenta Freire (2017, p. 23-24), todo professor, independentemente de suas adesões políticas e epistemológicas, possui saberes “[...] demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”. Ainda com o referido autor, sobretudo porque ensinar não é um ato de transferência de conhecimentos para o aluno, como se fosse um sujeito meramente receptor; ensinar é, segundo o autor, “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Analisando a diversidade de abordagens na área da educação, Tardif (2002) aponta para a diversidade e o pluralismo do saber docente, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas uma prática que inclui diferentes conhecimentos e competências. O desenvolvimento do conhecimento se pauta na diversidade de elementos

condutores, dentre eles a vivência e convivência do professor em sala de aula, na qual o uso de saberes se demonstra a partir da necessidade e do contexto do indivíduo frente ao trabalho. Sousa e Oliveira (2019), a relação dos professores com os saberes são mediadas pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Dessa forma, os professores buscam uma dinâmica de contextualizar o conhecimento escolar com a realidade social, no intuito de tornar a educação contextualizada. Segundo Pimenta (2012):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 18-19)

Em destaque, Fleuri (2018) defende que a escola deve possibilitar a aproximação com as realidades que os educandos vivenciam e, para isso, a formação de educadores se mostra como condição para que seja possível conduzir os estudantes a uma formação crítica e criativa, tanto a nível social quanto profissional. Assim, compreende-se que, a aprendizagem torna-se “significativa para uma pessoa, na medida em que o processo educacional enseja a possibilidade de apreender novas informações, relacionando-as criticamente com os significados e as estruturas de significação que já vem desenvolvendo em sua vida pessoal e sociocultural” (FLEURI, 2018, p. 137).

## **2.4 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

A Sociologia como disciplina está sujeita a idas e vindas no currículo do Ensino Médio dependendo dos contextos históricos nos quais o país irá se encontrar. Visto isso, a formação do professor de sociologia para o Ensino Médio, está submetida às alterações na trajetória da grade curricular dessa modalidade de ensino, e com isso, modificam-se também parte do processo da construção de saberes docentes dentro dessa área, podendo assim, surgir a necessidade de ampliar o repertório de conhecimentos no que tange ao ensino da disciplina.

A disciplina de Sociologia na educação básica traz debates pertinentes para serem discutidos com os alunos, seus conteúdos são possuidores de utilidades, além de possuírem

também uma essencialidade partindo de diferentes perspectivas. A construção do currículo da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira tem suas diretrizes pautados em documentos oficiais que norteiam as escolas brasileiras, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –ou ainda aqueles produzidos no âmbito local pelas secretarias estaduais de Educação. (GOMES, 2017; SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2013; BODART; FEIJÓ, 2020; OLIVEIRA; DEVEGILI, 2020; SILVA; ALVES NETO, 2020). Todavia, é importante considerar que o currículo escolar também se realiza como prática através dos professores, que mobilizam diversos saberes em seu cotidiano (OLIVEIRA E DEVEGIL, 2021).

De acordo com Leal (2017), existem três tipos de práticas que um estudante de licenciatura em Ciências Sociais se depara quando inicia seu contato direto com a sociologia na escola. Nesse caso, trata-se das práticas docentes institucionalizadas, das práticas docentes desconexas, e das práticas docentes propositivas. Essas práticas se enquadram dentro da produção de saberes do professor, ao passo em que os desenvolvem para situações diversas.

A primeira prática que foi citada, se relaciona com a sociologia em que é destacada de maneira forte dentro das normas institucionais, “obedecendo aos dispositivos de ordenamento curricular e pedagógico que regem o conteúdo e o ensino das Ciências Sociais no espaço escolar sem problematizá-los, inclusive com foco excessivo nos exames seriados nacionais.” (LEAL, 2017, p. 4)

Na segunda prática mencionada há uma relação com uma certa adulteração dos projetos políticos e pedagógicos do ensino de Sociologia na educação básica, levando em conta uma falha em sua operacionalização.

O segundo tipo corresponde a deturpações dos projetos político e pedagógico da Sociologia como parte da formação discente em nível médio e de seus conteúdos pelo professor, sendo o ensino das Ciências Sociais operado a partir da banalização e das distorções de conceitos e teorias e, até mesmo, da utilidade intelectual da disciplina, muitas vezes reforçando estigmas e preconceitos ou postulando formulações ideológicas —como, por exemplo, a inabilidade do docente no tratamento de teorias críticas, como a marxista, ou de temas controversos como religião, aborto, racismo e gênero. (LEAL, 2017, p. 4)

No que se refere ao terceiro tipo, este se associa às práticas docentes propositivas, nas quais sugerem uma melhor aproximação entre a exploração do conteúdo e as metodologias de ensino. Apesar disso, essas práticas também estão defendidas nos mecanismos institucionais e normativos que orientam o ensino de sociologia. (LEAL, 2017, p. 4)

No que se refere a BNCC, esta também lida com os desafios da educação, como o acesso e a permanência do aluno ao sistema educacional, mas também possibilita uma base comum de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, dentro das áreas. (FERRETTI, 2017)

Martins (2016) evidencia que o ensino de Sociologia pode sim ativar uma forma de pensamento, uma forma de contemplação, análise, imaginação e localização na/da realidade tão imprescindível à contemporaneidade.

Além disso, 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 (OLIVEIRA, LIMA, 2013).

Segundo Freitas (2010), o estágio pode assumir um sentido particular para os licenciandos em Ciências Sociais:

Permitindo que eles tenham uma inserção no espaço escolar não somente como professores de uma disciplina recém-implantada na matriz curricular, mas como profissionais que são, ao mesmo tempo, professores, educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social particular, a escola. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário que os centros de formação sejam capazes de estabelecer as condições para que o estágio adquira tal dimensão.

Com base nisso, os saberes desenvolvidos pelos professores de Sociologia, estão atrelados às suas vivências que antecedem ao conhecimento acadêmico. Oliveira e Devegil (2021) defendem que um destes elementos é o saber pessoal, oriundo da socialização com a família, a trajetória social, cultural e econômica, os bens culturais na infância e juventude. Borges (2004) argumenta que essa variação ocorre a partir de diferentes perspectivas das ciências humanas e sociais. Segundo, porque, metodologicamente, fazem referência à questão de classificar ou não classificar os saberes docentes, do respeito ao trabalho do professor, de ser uma nova concepção de pesquisa, de considerar o específico.

De acordo com Block e Rausch (2014) a produção de saberes na formação inicial está vinculada a sua aplicação prática, ou seja, a base do ensino nos cursos de formação visa a construção de conhecimentos oriundos do campo da Pedagogia que os futuros professores deverão ter a capacidade de converter em práxis pedagógicas, o que se refere à relação teoria e prática. Entende-se que, a construção de saberes docentes não se resume à formação de professor, o exercício da ação docente é o produto de saberes. Portanto, é durante a ação didática pedagógica que a identidade e a profissionalização docente vão se consolidando (BLOCK e RAUSCH 2014).

Portanto, quando se discute o processo de formação de professores e a construção dos saberes docentes no contexto profissional do ensino de sociologia, é importante destacar a inserção de graduandos dentro do seu campo de atuação, assim como serem envolvidos nos ensinamentos sobre como contextualizar as disciplinas vistas na universidade dentro da sala de aula, assim como realizar essa transposição sem muitas dificuldades.

### **CAPÍTULO III**

O capítulo que segue apresenta uma discussão sobre a formação docente em Sociologia, levando em conta o marco histórico dessa formação específica da disciplina. Assim como, apresenta uma análise documental sobre os mecanismos legais que permitem ao graduando de Ciências Sociais, ser contratado sem formação completa, considerando a rede estadual de educação do Ceará.

#### **3. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA**

O ensino de Sociologia sempre se manteve em uma posição de instabilidade nas instituições de ensino do Brasil, sendo marcado por rupturas e discontinuidades, o que influenciou e continua influenciando o processo de formação docente nessa área de conhecimento. Dessa forma, este tópico tem como principal objetivo investigar e apontar os principais marcos da formação docente em sociologia, ressaltando os desafios e progressos ocorridos desde as primeiras manifestações relacionadas a esse tema até os dias de hoje, demonstrando como se encontra atualmente a conjuntura legal que fundamenta a formação e atuação dos profissionais da docência na área da sociologia.

Liedke Filho (2007), em uma análise sobre a institucionalização da sociologia como disciplina acadêmica-científica, classificou em duas etapas. A primeira etapa, chamada de herança histórico-cultural da sociologia, composta por dois períodos, o período dos pensadores sociais e período de sociologia cátedra. A segunda etapa, intitulada pelo autor de etapa contemporânea da sociologia, composta pelo período da sociologia científica, período da crise e diversidade, período pela busca de uma nova identidade.

A etapa Herança Histórico-cultural da Sociologia no Brasil, agrega o Período dos pensadores sociais, que corresponde ao espaço de tempo que se estende das lutas pela independência dos países latino-americanos até o início do século XX. Nesse período a elaboração de teorias sociais eram desenvolvidas por pensadores e homens influentes da época, sob influência das ideias filosófico-sociais europeias ou norte-americanas como, tais como, o iluminismo francês, o eclecismo de Cousin, o positivismo de Comte, o evolucionismo de Spencer e Haeckel, dentre outros. Essas teorias serviam de base para lidar com duas questões cruciais: a formação do Estado nacional brasileiro, com embates entre liberais e autoritários, e a temática da identidade nacional, centrada na questão racial e nas divergências entre os que

defendiam uma visão racista e os que adotavam uma perspectiva de relativismo étnico-cultural (LIEDKE FILHO, 2005).

O período da sociologia cátedra que também faz parte dessa primeira fase de florescimento da sociologia, iniciou-se nos países latino-americanos em fins do século passada, quando as cátedras de Sociologia foram implementadas nas faculdades de Filosofia, Direito e economia. No Brasil, esse período teve início por volta dos anos de 1924-1925, quando foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia em Escolas Normais. LIEDKE FILHO (2005), acrescenta que foi durante esse período que começaram a proliferar os manuais e coletâneas para o ensino de sociologia, os quais tinham como foco a divulgação de teorias sociais europeias e norte-americanas, como por exemplo de Durkheim e Dewey.

A segunda etapa, proposta por Liedke Filho (2007), denominada de Etapa contemporânea da Sociologia no Brasil, inclui marcos importantes para a consolidação da Sociologia como área de conhecimento. Como por exemplo, a institucionalização acadêmica da sociologia, que ocorreu na década de 1930 mediante a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e a criação da Sessão de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Segundo Liedke Filho (2005), as tentativas de relacionar o ensino e a pesquisa em Sociologia, demarcou a etapa conhecida como Sociologia Científica.

Cabe lembrar que antes da institucionalização acadêmica da sociologia, a nova ciência já tinha entrado nos currículos escolares, no início do século XX, com o decreto de 1925 com a Reforma Rocha Vaz, que instituiu a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos ginasiais.

De acordo com Oliveira (1933 p. 171), a primeira tentativa de institucionalização da Sociologia, ocorrida na Escola Livre de sociologia e Política de São Paulo, tinha como objetivo “suprir a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob o método científico a par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender antes de agir o meio social em que vivemos”. Fundamento esse expresso no próprio Manifesto da Fundação da Escola.

A abertura desse novo conceito intelectual teve causas diversas, mas foi bastante influenciada pelo novo modelo de sociedade de emergência na época inaugurado pelo desenvolvimento da indústria e do comércio nos grandes centros do país, particularmente em São Paulo e Rio de Janeiro.

O primeiro surto industrial, em 1918, em consequência da guerra mundial, as transformações da estrutura econômica e social que daí resultaram, e a revolução de 1930 que, provocada por essas mudanças, contribuiu para intensificá-las repercutindo

nas esferas culturais, devem estar na origem da nova atitude crítica na mentalidade das elites novas, dos movimentos de renovação em diversos setores, como nos das letras e das artes, da educação e da política, e do interesse crescente pelos estudos científicos das realidades sociais (LIEDKE FILHO, p. 9, 2005).

Eventos como a redemocratização de 1945 e a mobilização político-ideológica dos anos de 1950 e 1960 criaram condições favoráveis à expansão das atividades de ensino e pesquisa em Sociologia. Com os ventos dessa expansão, foi criada a Escola de Sociologia Paulista ou Escola da USP, sob a direção de Florestan Fernandes, que desenvolveu pesquisas acerca das relações raciais do Brasil, da Empresa industrial em São Paulo e do desenvolvimento brasileiro.

De acordo com Nascimento (2010), as Ciências Sociais, em especial a Sociologia, ao fornecerem tanto uma ferramenta de trabalho quanto uma formulação ideológica para esse processo conquistaram uma justificativa para sua entrada nos cursos de graduação, pois as teorias e metodologias da sociologia foram gradualmente reconhecidas e reivindicadas como ferramentas essenciais para compreender, organizar e promover o avanço da sociedade brasileira. As ciências sociais passaram a ser uma ferramenta útil para as reformas políticas e sociais propostas no período de modernização do Estado, nos anos de 1930. Pinto e Carneiro (1955), consideraram que as décadas de 30, 40 e 50 representa para as ciências sociais no Brasil um período de iniciação e também de grande florescimento.

O Período de Crise e Diversidade da Sociologia Brasileira, ocorre no fim da década de 1950 e início da década de 1960. Esse período se caracterizou pela crise institucional e profissional da sociologia e das Ciências Sociais, efervescida pela crise social e política, provoca pelo regime militar as medidas autoritárias, tais como, cassações, prisões, exílios e desaparecimentos.

Segundo Liedke Filho (2007), apesar do impacto negativo que o cenário político provocou sobre a evolução da sociologia, principalmente pelo fechamento da ISEB (Instituto superior de estudos brasileiros), os IMP e as cassação (da USP e de professores universitários) a sociologia brasileira experimentou uma razoável expansão institucional do ensino e da pesquisa.

Esta expansão teve seu centro de gravitação nos cursos de pós-graduação que foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa, particularmente após a Reforma Universitária de 1969, e teve por contraponto a criação e as atividades de centros privados de pesquisa tais como o CEBRAP, o CEDEC, e o IDESP (LIEDKE FILHO, P. 22, 2005)

Mesmo no período mais intenso das restrições do regime militar a sociologia continuou conquistando espaço, especialmente no incremento do número de graduações, o que deve ter estado associado ao impacto da reforma universitária em 1968 e o processo de expansão devido a privatização do ensino superior.

Esses centros proporcionaram oportunidades profissionais para intelectuais que, devido a proibições ou "cassações", estavam impedidos de trabalhar em universidades ou agências governamentais. Isso resultou em uma crescente institucionalização do ensino e da pesquisa em Sociologia. No início dos anos 80, aproximadamente 30.000 profissionais em Sociologia (bacharéis e licenciados em ciências sociais) estavam ativos, demonstrando o aumento significativo desse campo acadêmico e profissional. Silva (2007) acrescenta que

apesar do período castrador da ditadura militar (1964-1985), a ciência não morreu e a investigação sociológica não parou, embora tenha sofrido um constrangimento pelas dificuldades de divulgação e produção, bem como pela diáspora provocada pelas cassações e perseguições e morte de vários profissionais e estudantes, em especial nos anos de 1971 a 1976 (SILVA, 2007, P. 8)

Em meio a esse paradigma gerado nos anos da ditadura militar, houve reformulação dos moldes da sociologia, passando de uma abordagem tradicional para uma diversificada, que incluía novas áreas de estudo e formas de análise social. Esse período foi caracterizado pela expansão dos estudos sociológicos para temas antes pouco explorados, como questões étnicas, de gênero, culturais e ambientais, além da crise de paradigmas tradicionais que não mais explicavam completamente as dinâmicas sociais contemporâneas. Essa fase evidenciou uma sociologia mais plural e multidisciplinar, buscando compreender a complexidade das sociedades modernas.

O autor Liedke Filho (2005) discute o período de Busca de uma Nova Identidade no contexto da sociologia no Brasil, considerando a influência dos movimentos sociais e políticos que emergiram durante esse tempo. Ele analisa como, após um período de turbulência política e social, houve uma busca por uma identidade nacional que refletisse a diversidade étnica e cultural do país. Essa fase é marcada por debates sobre a identidade nacional brasileira, incluindo discussões sobre multiculturalismo, pluralidade étnica e reconhecimento das diferenças culturais e sociais. Liedke Filho (2005) examina como a sociologia, nesse período, se voltou para questões que envolviam a formação da identidade brasileira, abordando temas como a miscigenação, as desigualdades sociais e a diversidade cultural como elementos essenciais para compreender a sociedade brasileira.

### 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

A sociologia, apesar de figurar em casos particulares na educação do Brasil, teve seu marco introdutório na Educação Básica no início do século XX, entre os anos de 1925 e 1942 com a implementação das reformas educacionais Rocha Vaz e Francisco Campos. Pavei (2008), ressalta que essa implementação teve grande influência de Gilberto Freire, grande sociólogo e escritor da época.

A Reforma Francisco Campos, que além de pautar importantes modificação no Ensino Básico, também estabeleceu novas orientação para o ensino superior, as quais concedeu a essas instituições a responsabilidade de desenvolver a pesquisa científica e a difusão da cultura, além disso, foi conferido a elas uma maior autonomia administrativa e pedagógica (MENEZES, 2001).

Existe uma observação importante a ser feita, a sociologia adentrou ao campo escolar, antes mesmo da sua institucionalização como disciplina acadêmica. Segundo Sarandy (2004), a introdução da disciplina nos cursos ginasiais fazia parte das ações propostas pelo Estado Novo em modernizar o país, o que revelava a preocupação em tornar uma nação mais desenvolvida e progressista. Mesmo que se trata-se apenas de uma mera especulação de modernidade, assim como relata Oliveira (2013) ao ressaltar que historicamente, na América Latina, as elites tenha se preocupado em criar projetos de modernidade sem que, necessariamente, ela existisse.

Por outro lado, Moraes (2011) chama a atenção para um aspecto muito importante nesse contexto de introdução da Sociologia na Educação Básica, segundo ele, o ensino dessa disciplina ocorreu na ausência de cursos de formação de professores na área, sendo que os primeiros professores de Sociologia fossem, na grande maioria, profissionais de outras áreas, tais como: advogados, médicos e engenheiros. Portanto, a formação escolar era reflexo do projeto de construção de sociedade moderna que se almejava na época, não necessariamente à formação de professores que desse a essa disciplina um status de conhecimento acadêmico e escolar.

Apesar de não ter tido necessariamente esse propósito, as instituições escolares que ministravam a disciplina de sociologia criaram a primeira geração de professores autodidatas nesse campo de conhecimento é o que apontam Oliveira e Cigales (2020).

No Brasil, a formação docente em áreas específicas iniciou-se apenas no fim do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A criação das primeiras universidades, no início do

século XX, possibilitou a formação de profissionais em várias áreas. Apesar de, inicialmente, só oferecerem cursos de bacharéis, gradativamente, foram incluindo disciplinas pedagógicas, para oferecerem aos graduandos também o grau de licenciados, com o objetivo de habilitar docentes com formação específica para atuar no ensino secundário. Esse modelo ficou conhecido como 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura (FERNANDES; CUNHA, 2013).

O primeiro curso de ciências Sociais foi oferecido pela Escola Livre de Sociologia (1933), em seguida pela Universidade de São Paulo (1934), posteriormente pela Universidade do Distrito Federal (1935). De acordo com Oliveira (2015) o curso estabelecido na Escola Livre apresentava um direcionamento claro para a formação de um corpo técnico específico, enquanto os cursos na USP e UDF, embora não exclusivamente, tinham um foco na formação de professores. Miceli (1989) destaca que as primeiras turmas do curso de Ciências Sociais da USP eram majoritariamente compostas por estudantes que já eram professores, principalmente professoras do ensino primário e secundário. Esse corpo estudantil se destacava não apenas pela forte presença de mulheres, mas também pelos filhos de migrantes, aspectos que contrastavam com o perfil típico dos cursos mais tradicionais da época.

1942 a Sociologia deixa de ser uma disciplina obrigatória na Educação Básica por força da Reforma Capanema, criada pelo então ministro da educação Gustavo Capanema (1934-1945). Essa reforma provocou a suspensão dos chamados cursos complementares, em que a sociologia estava alocada. Moraes (2011, p. 364), sobre esse fato, pondera

A esta altura, 1942, as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia, em particular, ainda não tinham ganhado legitimidade para figurar como uma ciência e não se assumiam como uma possível alternativa a essa Literatura, de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico

Apesar da retirada da disciplina dos currículos escolares, nos anos seguintes da Reforma Capanema houve uma imensa institucionalização das Ciências Sociais no período compreendido entre 1954 e 1976. Percebe-se com isso que não há uma relação específica entre a expansão do número de cursos das Ciências Sociais e a obrigatoriedade da sociologia na grade curricular da Educação Básica. Sobre esse aspecto Oliveira (2011, p. 43) levanta duas questões que podem ajudar a compreender o avanço das Ciências Sociais nesse período

1ª) nesse período, houve um salto significativo em termos numéricos em todos os cursos superiores no país, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968; 2ª) ainda que considerando a ausência da Sociologia no currículo escolar, a licenciatura em Ciências Sociais era compreendida como um curso que habilitava seu

egresso para o ensino de diversas disciplinas escolares, como História e Geografia, e posteriormente Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica

Silva (2004) destaca que a Sociologia consolidou o seu espaço primeiramente como na área da educação voltada à formação de professores. O autor ressalta que mesmo durante as reformas que retiraram a sua obrigatoriedade, a Sociologia continuou presente nos cursos médios de profissionalização para o magistério, com o título de Sociologia da Educação.

Destaca-se que a intermitência da presença da Sociologia na Educação Básica não exercia, de forma direta, uma influência significativa nos cursos de graduação oferecidos pelas universidades. Apesar das variações na inserção da disciplina nos currículos escolares ao longo do tempo, os cursos superiores de Sociologia mantiveram uma estrutura relativamente estável, com suas bases teóricas, metodológicas e áreas de estudo predefinidas.

Silva et al (2002) afirma que a partir de 1960 os intelectuais se distanciaram dos temas relacionadas ao ensino de Ciências Sociais, movimento contrário ao que se percebia nas décadas de 1930 a 1960, segundo a autora, os cientistas sociais dessa época viam a importância da institucionalização nas escolas como um fator que poderia contribuir para a consolidação das Ciências Sociais no país. Já o que se verifica nas décadas posteriores à 1960 é um afastamento da área acadêmica com a escolar, os teóricos da época consideravam que a expansão e consolidação dessa ciência, não possuía vínculo com a institucionalização no campo escolar. Como consequência disso, Sarandy (2004, p. 115) expõe:

Normalmente o que se vê são cursos de ciências sociais voltados para o bacharelado, para a formação do pesquisador e para a reprodução de uma dicotomia entre ensino e pesquisa que não é mais possível sustentar. Ainda que a Sociologia sempre tenha estado intimamente ligada à problemática da educação, que é responsável por um extenso campo de pesquisas desde sua fundação, a figura do pesquisador é que é posta em relevo, não a do educador.

Com as mudanças políticas promovidas pelo Golpe Militar de 1964, o campo educacional passou por uma reestruturação, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência disso, foram aprovadas as leis 5.540/68 e a lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A lei 5.540/68 se destinou à reformulação do Ensino Superior, compondo o conjunto de modificações que ficou conhecido como a Reforma Universitária. Essa lei fixou normas de organização e funcionamento para o Ensino superior, promovendo uma articulação com as escolas médias. Dentre as suas medidas, estabeleceu que a formação de professores para o

ensino do segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

A Reforma Universitária, imposta a partir do ano de 1968 por força de lei, delineou mudanças significativas nos cursos de Ciências Sociais, que passou a oferecer licenciatura e bacharelado e licenciatura em Estudos Sociais. Tal disciplina comungava os conhecimentos de história e de geografia e a demanda por professores possibilitou a oferta de cursos de formação em Estudos Sociais. Mediante essas mudanças houve um fortalecimento do bacharelado em detrimento da licenciatura, Barbosa e Mendonça (2007, p.161) acrescentam que “O auge dessa postura ocorreu em 1992, quando a nova estrutura do curso fixou a Licenciatura como um “apêndice” da formação do Bacharelado, ou seja, os alunos só completavam a Licenciatura após o cumprimento das disciplinas obrigatórias do Bacharelado”

Moraes (2003), linhas gerais, considera que a origem das Ciências Sociais tenha ocorrido com criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que inicialmente não tinha como foco principal a formação de professores. Apesar de fazer parte da Universidade de São Paulo em 1934, o Instituto de Educação permaneceu independente, admitindo estudantes da FFCL e oferecendo um curso específico para formação de professores do ensino secundário.

A Reforma Universitária a partir de 1969 resultou na fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em diversas unidades acadêmicas separadas, como institutos, escolas e faculdades (como o Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Matemática e Estatística, Escola de Comunicações e Artes, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), além da criação da Faculdade de Educação. Desde então, surge uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, delineando cursos com objetivos distintos: enquanto um direciona para a pesquisa ou técnica, o outro foca na formação de professores (MORAES, 2003, p.14). Essa concepção de formação também foi aplicada aos demais cursos de Ciências Sociais em todo o país.

No entanto, com a separação entre licenciatura e bacharelado revelou um questionamento, assim como expressa Pavei (2008), a qual categoria profissional o licenciado em Ciências Sociais está vinculado, professor, cientista social e/ou sociólogo? A lei 6.888 de 1980, criada para regulamentar a profissão de sociólogo, traz algumas definições importantes. Primeiramente, são considerados sociólogos aqueles que são formados em bacharelado em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados em estabelecimento de ensino superior, oficiais ou reconhecidos. Inclui-se também os licenciados nas mesmas áreas que compreende o bacharelado, mas que tenham realizada a sua formação até a data da publicação

da lei em questão. Dentre outras atividades, tais como: elaborar, supervisionar, ou avaliar estudos e trabalhos atinentes à realidade social, o sociólogo também tem a competência de ensinar sociologia geral ou especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais.

As disposições da lei 5.692/71, por sua vez, se objetivou em reformular as normas do ensino primário e médio. Tal regulamento fixou a duração do ensino do 1º grau em 8 anos, se estendendo dos 7 aos 14 anos. Já o segundo grau, passou a ter a duração de três ou quatro anos. Em relação à formação de professores, segundo Romanelli (2008), a lei organizou da seguinte forma: formação de nível de 2º grau, que se destinava a formar professores polivalentes das 4 primeiras séries do 1º grau, com duração de 3 anos. Essa preparação poderia ser acrescida de 1 ano de estudos adicionais, que especializava o professor para alguma área específica, dando a ele o direito de lecionar até o 6º ano do primeiro grau. Além disso, a formação poderia ocorrer no formato de licenciatura curta, que possibilitava à docência em todo o 1º grau e formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, que especializava professores para lecionar até a 2ª série do 2º grau. Por fim, estabelecia também a formação em licenciatura plena, destinada a preparar o professor da disciplina, tornando-o apto para lecionar até a última série do 2º grau.

A LDB de 1971, criada no período ditatorial, permaneceu com a possibilidade de oferta da sociologia na Educação Básica, mas sem obrigatoriedade, a matéria passou a ter uma abordagem tecnicista, uma vez que o sistema escolar passou a priorizar a profissionalização técnica dos estudantes. Isso aconteceu principalmente nos cursos de magistérios através das aulas de Sociologia da Educação.

Nos anos que compreende a ditadura militar, a Sociologia ficou ausente do currículo da Educação Básica, de acordo com Barbosa e Mendonça (2002) esse afastamento foi reflexo do sentido ideológico que sempre atrelaram a essa disciplina. Em substituição, o governo federal instituiu as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), disciplinas obrigatórias que tinham como objetivo desenvolver o sentimento de patriotismo e legitimar os projetos políticos do governo militar. Além disso, foi instituída a disciplina de Estudos Sociais, que nesse período ocupam um importante lugar no processo de regionalização das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Economia e etc. no currículo escolar nesse momento (OLIVEIRA; CIGALES, 2020)

Segundo, Oliveira e Cigales (2020), esse período se tornou obscuro para o licenciando em Ciências Sociais, pois seu campo de atuação tornou-se ainda mais restrito. Sarandy (2012),

descreve que nesse período ocorreu um verdadeiro “insulamento acadêmico” do ensino de Sociologia, ou seja, um isolamento da Sociologia acadêmica com o ensino da matéria no campo escolar, o que pode ser verificado principalmente no decréscimo de produção de pesquisas científicas sobre a temática.

Com a Lei 7.044 de 1982 a educação profissionalizante é revogada e o governo passa a flexibilizar a legislação educacional, possibilitando que os currículos escolares voltassem a ser diversificados. Com essas mudanças, algumas iniciativas de reimplementar a sociologia foram verificadas, tal como ocorreu em São Paulo com a recomendação da Secretaria de Educação de que as escolas incluam a disciplina de Sociologia em seus currículos.

Com o fim do regime militar, associações e sindicatos na área da educação passaram a se organizar em prol da volta da sociologia como disciplina obrigatória. Aos poucos a sociologia foi sendo reintroduzida no ensino básico, primeiramente pelos estados e municípios para só depois ser mencionada nos documentos nacionais (LEITE et al, 2017).

Foi só no ano de 1996 com a promulgação da lei 9394/96, com a implementação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a sociologia como disciplina voltou à pauta de discussões. Na seção IV, que dispõe sobre o Ensino Médio, o artigo 35 disserta que a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996) o conhecimento da sociologia e da filosofia foram considerados pela LDB, como essenciais para o chamado “exercício da cidadania”.

Segundo Moraes (1999) a falta de clareza no que diz respeito a implementação da Sociologia e da Filosofia na LDB deu brechas para interpretações dúbias, que consideravam que tais conhecimentos poderiam ser trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar, sem, necessariamente, a oferta de uma disciplina curricular. Mas essa interpretação foi afastada pelos APCNs, editado pelo próprio governo federal.

A dubiedade da LDB, levou alguns estados a flexibilizarem ou até mesmo excluírem essas disciplinas da grade curricular do ensino médio, assim como Barbosa e Lucila (2016) “Alguns Estados as adotam pelo menos em um ano do Ensino Médio - como é o caso do Rio de Janeiro onde a Filosofia compõe a grade do 1º ano e a Sociologia do 3º ano. Outros preferem não a adotar - como no Estado de São Paulo” (BARBOSA; LUCILA, 2016, p. 120).

No ano de 1999 foi editado os (PCNs) Parâmetros Nacionais Comuns Curriculares que trouxeram novas diretrizes para o ensino médio, dentre elas a orientação de ser inserido no contexto estudantil conhecimentos referentes às Ciências Sociais como sociologia, antropologia e ciências política. Mas, a controvérsia ocorreu dois anos depois, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo formado, vetou a lei Deputado Federal Padre Roque, que previa a obrigatoriedade da sociologia e filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. “O presidente usou como argumento o ônus aos estados na criação de cargos para contratação de pessoal para atuar na docência dessas disciplinas e a pouca oferta de pessoas com formação específica para atuarem em tais cargos.” (QUEIROZ, PAZ, LUBAMBO, 2019, P. 4).

As movimentações em prol da volta da sociologia ganharam espaço no ano de 2003, sendo organizadas passeatas, campanhas e reivindicações para a inclusão da disciplina. Mas, a resposta veio apenas do ano de 2006, pelo decreto 36, onde o ministro da educação estabeleceu a inclusão obrigatória da sociologia e filosofia como disciplinas do ensino médio, contudo não estabelecia em qual séries deveriam ser implantadas. “Na época, as duas disciplinas já eram adotadas em instituições de ensino médio de 17 estados brasileiros”<sup>1</sup>

De acordo com a presidente do Conselho Nacional de Educação, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, a escola brasileira, de um modo geral, carece muito de uma dimensão crítica e analítica. “Não dá para deixar esse trabalho para fazer depois, quando o estudante chegar à universidade” (MEC,2017), diz. Em sua opinião, a escola precisa trabalhar com a metodologia investigativa desde o início e, no ensino médio, os conteúdos de filosofia e sociologia, temas que são extremamente importantes do ponto de vista da cultura escolar, também proporcionam uma metodologia muito mais intensiva em relação ao aspecto de refletir e tomar decisões a partir de uma análise da realidade.

Mais um passo foi dado no ano de 2008 quando foi promulgada a lei 11.684 que além de reiterar a obrigatoriedade de tais disciplinas, estabeleceu sua inserção em todos os anos do ensino médio. “Essa alteração passou a vigorar a partir da publicação da referida lei, provocando a mudança em todo sistema de ensino, assim como nos cursos de licenciaturas de

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Na%20%C3%A9poca%2C%20as%20duas%20disciplinas,uma%20dimens%C3%A3o%20cr%C3%ADtica%20e%20anal%C3%ADtica.\>>>. Acesso em: 27 de novembro de 2023

ambas as áreas, que passaram a ter garantida a atuação profissional dos seus egressos” (GOMES JUNIOR, 2017, p.65).

Essa foi uma importante medida para igualar a Sociologia, que por tanto tempo foi estigmatizada e subalternizada, às demais disciplinas. De acordo com Oliveira (2011), a intermitência da sociologia no currículo do ensino médio sempre teve muito atrelada a “demarcações de poder, que em boa parte do momento histórico, tem sido utilizado como estratégia de dominação e reprodução social” (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Moraes e Bordat (2017) Logo após a promulgação da Lei 11.684/2008, que altera a LDB 9394/1996 ao incluir o ensino obrigatório de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, começaram a surgir cursos de licenciatura em Sociologia. Essa ação se deu apesar do Parecer CEN/CES492/2001, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais”. Este parecer tem como princípio primordial oferecer aos estudantes uma base teórico-metodológica consistente, centrada nos principais eixos do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), além de proporcionar ferramentas para a conexão com a pesquisa e a prática social

No ano de 2011, com a iniciativa do MEC a sociologia foi inserida no Plano Nacional do Livro Didático e as editoras começaram a produzir o material pedagógico para a disciplina de sociologia para o ensino médio para uma demanda nacional.

Oliveira e Cigales (2020) afirmam que esse cenário institucional acarretou na década de obrigatoriedade da sociologia na Educação Básica (2008 – 2017) e um processo de institucionalização dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, em que se pode observar três movimentos paralelos:

- a) mercado de trabalho garantido pela Lei 11.684, ainda que tenhamos que reconhecer o pouco espaço que temos em relação aos professores formados na área licenciando a disciplina b) profissionalização tendo em vista a expansão do ensino de graduação e pós-graduação no país, refletindo no aumento dos cursos de Ciências Sociais licenciatura - enquanto em 1988 no Brasil tínhamos 73 cursos, o ano de 2017 esse índice sobe para 251c) criação de agências de fomento no setor educacional que beneficiou a licenciatura como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Residência Pedagógica (RP); o Programa Nacional do livro Didático (PNLD) ; e o Mestrado Profissional (ProfSocio) (OLIVEIRA; CIGALES, 2020, p.8).

Com a efetivação da sociologia como disciplina surgiram novos desafios tanto no que diz respeito a sociologia no ensino médio quanto no campo das ciências sociais no ensino superior. Leite et al (2018) apontam alguns desses desafios:

A articulação entre o bacharelado e a licenciatura; a necessidade de consolidação de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia; a legitimidade da disciplina; o currículo; os materiais didáticos; a carga horária da disciplina; além das condições de trabalho dos professores do ensino médio da rede pública (LEITE et al, 2018, p. 126)

Além disso, Oliveira e Cigales (2020) chamam a atenção para a necessidade de pensar em como determinados conhecimentos próprios das Ciências Sociais deverá ser transformado em conhecimento escolar. Segundo os autores, essa é uma preocupação que se deve ter em qualquer área do conhecimento, no entanto, há particularidades no ensino da Sociologia, tendo em vista sua permanência instável nos currículos da Educação Básica, o que impossibilitou a consolidação sobre os aspectos da didática própria desse campo.

### **3.3 FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Com a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na Educação Básica, legalmente instituída pela lei 11.684 de 2008, os cursos de Ciências Sociais licenciatura passaram a tornar a formação dos acadêmicos voltada para a preparação para a docência, se adequando a normativos que regulamentam a formação de professores para a Educação Básica. Nesse contexto, Oliveira e Cigales (2020) analisam o lugar da teoria na formação de professores nesse campo do conhecimento, o que para eles se torna um problema, pois a prática deve manter relação direta com a teoria, o que vai de encontro com a longa tradição bacharelesca que existe nos cursos de Ciências Sociais.

De acordo com o parecer de n. 28 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos devem oferecer no mínimo 1.800 horas de aulas teóricas, que para as ciências Sociais divide-se nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. De acordo com o Parecer do CNE n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, os cursos de licenciatura devem oferecer um total de 3.200 horas, que de acordo com o parecer do CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, devem ser distribuídas de acordo com a classificação de três grupos, da seguinte maneira:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Na concepção de Oliveira e Cigales (2020) é a primeira vez que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e as diretrizes de Formação Inicial de Professores apresentam eixos de articulação, que segundo os autores “podem trazer benefícios para a formação mais integral a médio e longo prazo, uma vez que valorizam a relação entre a teoria e a prática, trazendo uma identidade própria para o curso de licenciatura” (OLIVEIRA; CIGALES, p. 188, 2020).

Por outro lado, assim como disserta os autores supracitados, aquilo que a BNCC propõe como interdisciplinaridade e valorização da pesquisa como princípio educativo, acaba por revelar que há uma defasagem entre a formação do professor e a disciplina que leciona. No caso da Sociologia existe um fator que intensifica essa problemática, que diz respeito ao fato de que existem mais professores sem formação acadêmica do que com formação (OLIVEIRA; CIGALES, p. 188, 2020). Situação esta que não está amparada pelos normativos legais que regulamentam regimentam a atividade profissional do professor.

Em análise a legislação educacional, pode-se concluir que só existem três possibilidades de se adquirir a habilitação para lecionar a disciplina de sociologia, quais seja: o portador do título de licenciado pleno em Ciências Sociais, o portador do título de segunda licenciatura e o bacharel portador de “Complementação Pedagógica” de licenciatura em Ciências Sociais.

Segundo o parecer da CNE/CES n. 48 de 3 de abril de 2001 assegura que é habilitado para o ensino de Sociologia o portador do diploma que lhe confira grau de licenciado em Ciências Sociais ou licenciado em sociologia conferido pelo MEC.

Já a resolução do CNE/CP n. 2 de 1997 e o decreto 8.752 de 9 maio de 2016 estabelece que a segunda licenciatura em Ciências Sociais também habilita o graduado a lecionar a disciplina de sociologia. Nessa hipótese, é necessário que o portador do diploma tenha cursado

antes uma licenciatura em qualquer área do saber e com a segunda licenciatura ele agrega mais uma formação específica ao seu currículo. A resolução adota o termo programa especial de formação pedagógica e justifica a adoção dessa proposta para suprir a falta de professores habilitados em áreas específicas. Essa modalidade de formação deve se desenvolver, em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração de 300 horas.

As Resolução CNE/CP nº 2/97, nº 2 de 1º de julho de 2015 e pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 preveem a complementação pedagógica, a possibilidade de o portador do diploma em bacharelado complementar sua formação com a inclusão da licenciatura na sua mesma área de formação. Após realizar a complementação, a habilitação para a licenciatura fica registrada no verso do diploma.

Dentre essas três possibilidades de se adquirir o título de professor de sociologia, observa-se que em todas há a necessidade de passar por uma formação acadêmica na área. Essa determinação decorre da determinação presente no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/ 1996 – ao afirmar que a docência compete aos profissionais formados em cursos superiores de licenciatura plena.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Apesar de haver recomendações legais que estabelecem claramente quem pode exercer a profissão de professor de Sociologia no Ensino Básico brasileiro, a realidade mostra um cenário totalmente diferente. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP- coletados no censo escolar de 2022, menos da metade (40,7%) de todos os professores de Sociologia do Ensino Médio possuem a titulação adequada para ensinar a disciplina. Na grande maioria, a matéria é ministrada por professores de outras áreas do conhecimento, cerca de 48,9% são professores com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em outra área. Pouca mais de 10% dos docentes possuem: apenas bacharelado (3,4%), formação superior não considerada nas categorias anteriores (4,0%) e sem nenhuma formação superior (3,0%) (INEP, 2022).

Aqui se chega a análise a um ponto crucial para essa pesquisa, que diz respeito aqueles educadores que adentram ao seu campo de trabalho sem formação acadêmica concluída, iniciando a construção de seus saberes docentes comungando a teoria e a prática, essa última não apenas como uma fase de preparação própria das atividades de formação das licenciaturas,

mas, sim, efetivando na prática todas as responsabilidades de um professor, sem, necessariamente, supervisão ou orientação que direcione sua prática.

Essa pesquisa direciona ao entendimento que os acadêmicos em Ciências Sociais, iniciam sua trajetória docente ainda no período de formação acadêmica, o que lhe propiciam iniciar a construção da sua identidade docente à medida que adquirem o conhecimento teórico necessário para mediação da construção da aprendizagem dos alunos. Esse fato não ocorre apenas no campo do ensino da Sociologia, pois existe um grande quantitativo de professores atuando sem formação em outras disciplinas e também em outras modalidades de ensino.

De acordo com o censo de 2022 do INEP, pode-se concluir que nos anos iniciais do Ensino Fundamental há aproximadamente 15% de docentes atuando sem formação adequada. Nos anos finais da Educação fundamental, esse número cai para aproximadamente 11%. Já no Ensino médio, são aproximadamente 6,5% de professores sem formação. Cabe ressaltar que esse quantitativo é uma média entre todas as disciplinas (INEP, 2022).

Não se pode determinar nem supor que essa quantidade de professores que atuam sem formação, esteja ao menos cursando uma formação acadêmica que possibilite regularizar sua atuação no futuro. Os dados fornecidos pelo INEP não possuem definição clara sobre os docentes que se enquadram nessa situação. Além disso, cada sistema estadual de ensino possuem a prerrogativa de editar resoluções que estabeleçam regras específicas para a contratação de profissionais.

Aqui cabe um adendo, no campo jurídico, resoluções ocupam uma posição hierárquica inferior às leis e à Constituição Federal, por esse motivo devem estar plenamente em consonância com estas, caso contrário, são passivas de anulação. Considerando que a LDB dispõe que a formação exigida para atuar na Educação básica é o Ensino Superior em curso de licenciatura plena, resoluções que admitem a contratação de profissionais sem formação estariam em desacordo com norma superior.

Além da formação um aspecto que deve ser considerado é a vinculação dos profissionais ao serviço público, pois nesse aspecto existem também recomendações legais que restringem a vinculação empregatícia ao serviço público, por meio de concurso público. É p que dispõe incisos II do art. 37 da Constituição Federal que estabelece que

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as

nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1998)

No mesmo art. IX, o texto flexibiliza dizendo que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). É nessa flexibilização, que muitos órgãos públicos realizam a contratação de servidores sem que para isso seja feito concurso público, o que abre as possibilidades de adoção de medidas que viabilizam a contratação de servidores sem formação específica para a área do cargo ocupado. Pois, no caso de contratação efetiva por concurso público essa possibilidade é totalmente nula.

A lei complementar editada para a regulamentação da contratação por tempo determinado foi a lei 8.745/93, que dentre os dispositivos, define necessidade temporária de excepcional interesse público: admissão de professor substituto e professor visitante; admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro;

No contexto em que essa pesquisa se insere e os objetivos que ela busca alcançar, é válido fazer uma análise sobre os aspectos legais que dão a prerrogativa de lecionar, em especial a disciplina de sociologia, no âmbito da Educação Básica do Ceará, tendo em vista que os sujeitos dessa pesquisa, em sua totalidade, atuam no nesse espaço geográfico.

Como se sabe, todos os estados da federação possuem a prerrogativa de editar sua própria legislação, incluindo a Constituição Estadual, no entanto, além de observar às matérias específicas de normas federais, não podem editar normas que contrarie dispositivo constitucional. No que se refere a contratação temporária, a Constituição cearense adota praticamente o mesmo texto da Constituição Federal, acrescentando que o tipo de lei a qual estabelecerá os critérios para tal contratação deverá ser a complementar, além disso estabelece que o prazo de duração da contratação deverá ser de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período (CEARÁ, 1989).

A constituição do Ceará criou uma norma de eficácia limitada, ou seja, uma norma que depende de uma regulamentação futura para produzir todos os seus efeitos. A lei complementar criada para regulamentar a matéria foi a de n. 22 de 24 de julho de 2000, que dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado para atender a necessidade temporária e de excepcional interesse público nas escolas estaduais.

Segue o que dispõe tal regramento sobre os critérios de contratação de docentes para o sistema de estadual de ensino.

Art. 4º A contratação temporária de docentes nos termos desta Lei Complementar, proceder-se-á mediante processo seletivo de provas e títulos, coordenado e/ou executado pela Secretaria da Educação, conforme normas previstas em edital, que deverá ter ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado.

§ 1.º O processo seletivo de que trata o caput deste artigo poderá ser realizado sob a modalidade presencial ou a distância, esta por meio de plataformas virtuais, sendo procedida à avaliação por, no mínimo, análise curricular e um dos seguintes instrumentos:

I – prova escrita de caráter objetivo ou subjetivo;

II – análise de plano de aula;

III – resolução de situação problema;

IV – exposição prática de aula (vídeo).

§ 2.º A análise curricular de que trata o § 1.º poderá contemplar pontuação para experiência profissional específica na área de seleção e cursos de capacitação ou de formação.

Art. 5º A contratação temporária de que trata esta Lei Complementar será efetivada mediante contrato individual a ser firmado entre a Secretaria da Educação -SEDUC, esta representada pelo Diretor da unidade de ensino e o contratado, que, dentre as cláusulas deverão constar salário, prazo, início, término, disciplina, turno e carga horária (CEARÁ, 2000).

Nota-se que a lei estabelece que a contratação ocorra mediante seleção pública específica para essa finalidade, mas abre uma brecha por meio do inciso 1, quando acrescenta que na hipótese de falta comprovada de docentes, poderão ser contratados professores por meio da capacidade profissional, comprovada mediante curricular e dos demais instrumentos citados no inciso em questão. Esse dispositivo abre a possibilidade de contratar profissionais que atestem capacidade profissional, que não necessariamente está relacionada à formação específica na área.

Além desse normativo, o parecer do Conselho Estadual de Educação de n. 0582 de 2003 estende a possibilidade de contratação excepcional de pessoal sem formação concluída. O parecer responde a consulta feita pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) ao Conselho Estadual de Educação (CEE) sobre o perfil de candidatos para o concurso de professores do Ensino Médio. A consulta propôs flexibilizar a vinculação profissional através de concurso a seis novos perfis de candidatos, são eles:

Detentores de título de bacharel, de nível superior, com habilitação específica na área do concurso;

Detentores de certificados de curso de pós-graduação em educação, lato sensu e/ou stricto sensu, na área do concurso;

Alunos do último semestre das licenciaturas, com menos de trinta créditos para finalizar o curso, nas áreas do concurso;

Candidatos sem apresentação de diploma de conclusão em curso de licenciatura plena em área do concurso, com histórico escolar de graduação, cujo curso encontra-se em processo de avaliação em andamento pelo Conselho de Educação do Ceará, ou Conselho Nacional de Educação;

Candidatos com licenciatura plena em magistério (pedagogia ou pedagogia em regime especial) com habilitação específica na área do concurso;

Candidatos com licenciatura plena em pedagogia cursando uma habilitação específica na área do concurso (CEE, 2003, p. 2)

A consulta foi votada favorável e os novos perfis de candidatos puderam se inscrever no concurso. Frisa-se a inclusão do aluno que está no último semestre da formação acadêmica, com menos de trinta créditos para se formar. Esse parecer tem sido utilizado como fundamento legal para a contratação também de professores temporários, sendo utilizados em editais de seleção para atender a temporárias das escolas de rede pública estadual de ensino. Em casos recentes, como no ano de 2022, no edital de n° 006 de 2022, portaria n° 003/2023, para a Escola Estadual de Educação Profissional Antônia Nedina Onofre de Paiva, localizada em Assaré, município do Ceará (SEDUC, 2023).

A justificativa dada pelo CEE para a aprovação do parecer que deu a possibilidade de contratação de professores ainda em formação versa sobre o número insuficiente de professores legalmente habilitados, notadamente, nos municípios do interior do estado, para o preenchimento de todas as vagas a serem ofertadas pelo concurso público realizado na época (2003). Nesse contexto, a comissão do CEE acrescenta que

Tem-se, dessa forma, uma realidade singular que exige medidas, também, singulares. É da competência do CEC zelar pelo cumprimento da legislação educacional. Por outro lado, a situação em pauta requer responsabilidade social deste Colegiado, pois o direito à educação é um direito fundamental do homem, que, além do direito ao acesso, implica o da qualidade (CEE, 2003, p. 5).

Os profissionais selecionados através de seleção temporária têm vínculo com a administração pública estadual regida pela lei complementar de n° 22 de 2000 e o que dispõe é que o contrato poderá ser extinto sem que tenham direito a indenização em algumas situações especificadas na lei. Na análise feita por Santos Filho (2020) o número de exigências feitas na Lei Complementar N. 22 de 2000 gera um contraste quando comparado as garantias oferecidas aos contratados, tratando-os como meros prestadores de serviços, como se pode verificar no artigo 6º, o qual se refere a possibilidade de extinção de contratos sem direito à indenização, nas hipóteses:

- I - pelo término do prazo contratual;
- II - por iniciativa do contratado, cumprindo nesta hipótese a prévia comunicação à contratante, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;
- III – em virtude de avaliação do Núcleo Gestor da unidade escolar que considere não recomendável a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado;

- IV - pela extinção ou conclusão das atividades temporárias definidas pelo contratante;
- V - por casos fortuitos ou de força maior, que impeçam o contratante em prosseguir com o mesmo;
- VI – por ofensa a esta Lei Complementar, ao instrumento editalício ou ao termo contratual (CEARÁ, 2000).

Nesse aspecto se percebe que o professor não dispõe de uma garantia de um trabalho contínuo, inicialmente, por se tratar de um contrato de apenas um ano e além disso, a rescisão torna-se um procedimento simples, o qual pode ocorrer sem muita burocracia. Sobre esse contexto Santos Filho acrescenta que

A lei complementar parece não oferecer aos professores contrapartida compatível com as peculiaridades do cargo, visto que o trabalho docente exige uma continuidade na sua execução, para isso é necessário que o professor goze de algumas garantias para que possa exercer seu trabalho de forma contínua, com foco no ensino e aprendizagem (SANTOS FILHO, 2020, p. 99)

Além disso, existem outras problemáticas relacionadas ao exercício da docência através de contrato temporário, tais como, a inexistência de vínculo com a instituição, a salário inferior ao de um professor contratado, não são protegidos por nenhuma garantia trabalhista, além de que não podem realizar um trabalho efetivo que gere resultados a longo prazo, tendo em vista a instabilidade que esses profissionais mantêm com o seu trabalho.

Segundo Santos Filho (2020) a legislação sobre contratação por tempo determinado de professores não é capaz de reprimir a prática excessiva por parte do governo do estado do Ceará, que ao longo dos anos adota essa medida, indiscriminadamente, para compor o quadro de professores por um valor reduzido, além de se desresponsabilizar das garantias essenciais dos trabalhadores.

Portanto, apesar das instabilidades e da falta de garantias trabalhistas, professores graduados se vinculam a instituições educacionais por meio de contratos temporários como forma de exercer seu trabalho e consequentemente sobreviver por meio dele. A falta de concursos na área é o fator preponderante para formação do cenário atual.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**

Neste capítulo, irei fazer uma breve exposição sobre os principais aspectos do funcionamento do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, pois se torna necessário o conhecimento sobre esse curso, a medida em que os sujeitos da pesquisa possuem vínculo com a instituição e é esta que faz parte de sua trajetória acadêmica, subsidiando-os à sua formação profissional.

#### **4.1 CONHECENDO SOBRE O SURGIMENTO DO CURSO**

O curso de licenciatura em Ciências Sociais da UVA, iniciou a partir da percepção de que estava havendo uma maior visibilidade de demandas de docentes nessa área, além de uma demanda de cientista social, ou seja, tanto a licenciatura quanto a modalidade bacharelado, estava sendo visada. Assim, a partir de julho de 1996, grupos de trabalhos se intensificaram para a inserção do curso dentro da universidade. (PPC, 2011)

Ainda de acordo com o Projeto Político do Curso (2011), não se intencionou apenas fazer a substituição do curso de Estudos Sociais, que era o que estava em atuação na época, haja vista que a real intenção era estruturar uma oferta de graduação que fosse de encontro com que estava sendo necessidade local, que, no caso, eram as demandas dos profissionais na área e nas duas diferentes modalidades. O Grupo de Trabalho que estava articulando a proposta, fizeram reuniões para levantamentos de informações e começaram a fortalecer as ideias.

o GT conseguiu reunir diversas entidades sindicais, associações, representantes de órgãos governamentais da região, ONG's, dentre outras entidades e instituições, em várias oportunidades, visando o levantamento de demandas sociais, a discussão da proposta de perfil do profissional que se queria formar e a mobilização em torno desta proposta.(...) Diversas reuniões, encontros, seminários, dentre outros eventos foram realizados com essas entidades até a formação de comissões representativas para

sistematizarem os debates que emergiam em torno das questões sociais da região, e que, mais tarde, norteariam a proposta curricular do curso de Ciências Sociais. (PPC, p. 10, 2011)

Após todos os debates e articulações, o curso foi oficialmente criado em 1997. Houve a oferta de vestibular para a formação da primeira turma em 1998, no primeiro semestre do ano. O curso conseguiu seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação (Parecer 038/03), e desde então, desempenha suas funções acadêmicas necessárias para a formação dos professores. (PPC, 2011)

Vale ressaltar, que a educação desempenha um papel no desenvolvimento das sociedades, pois tem impacto direto no progresso e na qualidade de vida de um país. Nesse contexto, os programas de licenciatura implicam na formação de profissionais que atuam como professores em diversas áreas do conhecimento. Para permitir que estes profissionais respondam plenamente aos desafios da educação moderna, é essencial que a classificação curricular dos programas de estudo esteja atualizada e em conformidade com as Diretrizes Curriculares.

As Diretrizes Curriculares são diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) que especificam o conteúdo mínimo que deve ser coberto em um currículo educacional. O seu desenvolvimento baseia-se numa ampla discussão e consideração das necessidades sociais, tendências educativas e exigências do mercado de trabalho. (BRASIL, 2020)

Assim, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares nas licenciaturas, a coordenação do então formado curso de Ciências Sociais, discutiu a reforma do Projeto Pedagógico (PP) para que o curso sempre se mantivesse em concordância com essas diretrizes, principalmente, pelo fato de que "grande maioria dos alunos do curso de Ciências Sociais, optarem pela habilitação licenciatura, devido às facilidades mais imediatas de garantia de mercado de trabalho." (PPC, p. 11, 2011)

Além de seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S), o curso em questão também segue as Políticas de Formação Docente, que são definidas em esfera nacional, respaldadas por lei.

(...) Com o objetivo de atualizar a formação em Ciências Sociais – Modalidade Licenciatura, que a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) vem ofertando desde 1998, tendo em vista as novas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do ano de 2001, bem como as políticas de formação docente, estabelecidas em nível nacional, desde a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), através de resoluções e pareceres posteriores do Conselho Nacional de Educação – CNE, referentes mais especificamente à formação de professores para a Educação Básica (...). (PPC, p. 11, 2011)

Logo, o curso de Ciências Sociais também conta com as resoluções internas da Universidade Estadual Vale do Acaraú, as quais proporcionam orientações para as estruturações de propostas curriculares. Atentam-se também as devidas adequações de acordo com os contextos em que a Universidade está inserida, seguindo mudanças quando são necessárias.

#### **4.2 FUNDAMENTOS ESTABELECIDOS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A proposta do curso de Ciências Sociais da UVA, no que diz respeito à formação profissional dos estudantes, leva em consideração tanto a concepção de interdisciplinaridade entre os diferentes campos abordados dentro dessa Ciência, como também incorpora uma correlação com outras ciências, como por exemplo, a Economia. Isso, faz com que a formação docente que está sendo preparada e ofertada, seja ampla, abarcando conhecimentos sobre diferentes áreas, além do que, o curso possui uma proposta que não se restringe apenas as teorias vistas em sala de aula, nem aos saberes das ciências específicas, mas também, ainda de acordo com o PPC (2011, p. 12), chega a incluir “um conjunto de atividades acadêmico-culturais (previstas como Atividades Complementares), bem como atividades práticas que se somam à formação docente enquanto elementos necessários para o acadêmico de Ciências Sociais.”

Para a elaboração dos novos currículos, também foram consideradas as competências que são pertinentes à formação do professor, considerando os diferentes debates realizados em volta da temática. Segundo o Projeto Político do curso em evidência, esses debates que acontecem nos Encontros que são proporcionados pela Sociedade Brasileira de Sociologia e nos Encontros Estaduais de Ciências Sociais, destaca o importante encargo das Ciências Sociais na Educação Básica, nos currículos das escolas do país, em que a presença obrigatória da disciplina passou, e ainda passa, por tantas lutas que surgem com base na constante atualização da educação.

Desde o início do ano 2000, diversas entidades científicas e profissionais, a exemplo da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (SINSESP), a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) e o Encontro de Ciências Sociais no Estado do Ceará, têm envidado esforços para a

efetivação de um projeto de ensino de Sociologia para o Ensino Médio, com base na indissociabilidade entre a docência e a pesquisa. (PPC, p. 13, 2011)

Segundo o documento norteador do curso, entre a modalidade de licenciatura e a do bacharelado, não deve haver um grande distanciamento, ou seja, tratar a licenciatura apenas para sala de aula e o bacharelado apenas com ênfase na pesquisa acadêmica, entendendo-se assim, que o curso de Ciências Sociais da UVA, declara que possui uma preocupação em desenvolver na formação docente um professor que seja também um pesquisador. Dessa forma, segundo o PPC (2011, p. 13), com o despertar de um professor pesquisador, há uma maior possibilidade deste “perceber os diferentes fluxos de relações postas na sociedade, facilitando uma competência para o planejamento consciente e responsável das intervenções na realidade educacional.”

Além disso, o professor pesquisador é alguém que não se contenta em apenas seguir um determinado currículo, mas está sempre em busca de atualização e aprimoramento de suas práticas docentes. Ele é um especialista que enfatiza a importância da pesquisa não só para o próprio crescimento, mas também para o desenvolvimento da educação como um todo.

#### **4.3 SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL, E SUAS ATIVIDADES PRÁTICAS**

A formação profissional proporciona aos alunos os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho das suas tarefas com competência e eficácia. Isto inclui a aquisição de competências específicas relacionadas com a área de atividade escolhida e uma compreensão mais ampla dos princípios subjacentes a essa área. Por meio de cursos, laboratórios, estágios e projetos práticos, os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações do mundo real. Isso é muito importante para manter o aprendizado.

De acordo com o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UVA, foi considerado o que apresenta a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), sobre que a educação se estabelecer por meio de um vasto processo formativo que não se restringe apenas a concepção de aprendizagem no âmbito escolar, compreendendo assim que o processo educacional perpassa por todas as áreas do ser, de acordo com o próprio documento:

A considerar o exposto na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9.394/1996), a educação, em termos gerais, se constitui por um processo formativo mais amplo, que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1º), não se limitando, portanto, à que é desenvolvida na escola (educação escolar). (PCC, P.20,2011)

Diante ao exposto, o documento em questão deixa claro que o processo de aprendizagem, enquanto atividade humana, dar-se em todos os sentidos, para além da que se entende, desenvolvida dentro das instituições com finalidades formativas. Devendo estas, por sua vez, se constituir em modalidades próprias, mais vinculadas ao mundo do trabalho e as demandadas da sociedade a qual se veem inseridas.

Em consonância ao conceito de educação abordado no mesmo documento, é plausível a concepção de que existem diferentes e numerosas formas de que se possa aprender, sendo essa uma habilidade inerente ao ser humano. No entanto, tendo ciência de que “a educação é definida em sentido amplo que contempla a idéia de relação social, de modo a podermos inferir que toda relação social, onde quer que se trave, se constitui inerentemente num processo educacional” (PCC, 2011) ou seja, a aprendizagem compreende um meio em que o indivíduo surge no centro, a partir do presuposto de que este, em sua individualidade, esteja envolto em outras relações sociais em que estabeleça contato com outros grupos ou indivíduos.

É nessa conduta de relacionamentos em que se consiste o processo de ensino-aprendizagem, seja no cotidiano ou dentro da educação escolar. Alias, desta utima, é necessário enfocarmos para a educação de nível superior enquanto espaço de assimilação e profusão de valores científicos e culturais que buscam ampliar as perspectivas críticas e reflexivas de seu publico, dada a importancia em que esta se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), e no documento norteador do Projeto Curricular do Curso (PCC) de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, dado que estes valores se fazem presentes em suas respectivas estruturas.

Assim, é possível perceber ao analisar o documento norteador do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA) que este consiste e considera os valores nomeados anteriormente, nos processos de aprendizagem dos educando, como também, apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas por estes, em especial no âmbito social, técnico e profissional.

Em virtude do foco sobre a formação dos professores e cientistas sociais oriundos da universidade em questão, inicialmente, é necessário ampliar a concepção sobre as ações do exercício profissional destes, dado que suas ações não se dão de maneiras mecânicas e

individualizadas do social. Sendo, o conhecimento e valores adquiridos e exercitados, adjunto de ações que visam despertar criticidade e reflexão, meios a serem reverberado em suas praticas. Assim, deve-se compreender que:

A formação profissional, no bojo das próprias concepções de educação preconizada pela LDB, não se constitui numa mera aplicabilidade técnica de conhecimentos adquiridos, muito menos no mero exercício individualizado de uma profissão, mas, antes, uma prática social, voltada *a priori* para o aprimoramento dos processos sociais, em sentido amplo, no qual a área de atuação profissional e de conhecimento técnico-científico está inserida, constituindo-se como que no palco de atuação do indivíduo, sendo sua profissionalização progressivamente aprimorada. (PCC, P.21 ,2011)

Assim, visto que o processo de ensino-aprendizagem é algo inerente a atividade humana, e que a educação formal e em especial a de nível superior, se alicerça em despertar os educandos para ampliar seus repertórios científicos e culturais, suscitar a criticidade e processos reflexivos, necessários ao profissional e sua atuação, é que se entende a atuação do profissional não como algo meramente mecânico, mas sim como uma pratica social voltada a execução desse mesmo processo fomentando e ampliando ações e indivíduos.

Sobre isso, convém ressaltar que o mesmo documento externo que ensino e aprendizagem, termos comuns usados durante esse processo formativo, não são por todo separados. Sempre que se menciona ensino, é subtendido que exista aprendizagem. Deste modo, e vice-versa, é que se cunha o termo “ensino-aprendizagem” compreendendo que mesmo não se encontrando separado, os dois indicam um processo em que surgem interligados e codependentes.

Tais considerações se mostram importantes à medida que se entende o uso dessas concepções durante o processo formativo, em particular o de nível superior aqui entendido como a graduação no curso de Ciências Sociais. Pois, para que o universitário consiga exercitar sua criticidade e ampliar as reflexões sistematicamente e em consonância com seu seguimento, são necessárias ações em campos distintos que visam essa complementação da ação formativa, sendo elas a pesquisa, a extensão e o ensino.

A tríade composta por estes caracteriza o curso de nível superior. A pesquisa, em especial, surge como meio de investigar e resinificar os conhecimentos previamente adquiridos, exercitando o senso crítico e reflexivo do discente, contribuindo na ampliação de seu repertório sócio cultural e científico, ponto necessário à sua pratica, compreendendo que este conjunto também reverbera e sustenta o ensino por si próprio.

Pensar o ensino sem a pesquisa, é observar um fazer metódico em que o conhecimento não se refaz ou se reformula. Sem a investigação imposta por essa operação é presenciar o engessamento da construção e socialização do saber, mantendo assim um ensino – e conseqüentemente aprendido, mecanicista e repetitivo, algo que se furta ao que se propões dentro dos parâmetros educacionais da própria Lei de Diretrizes e Base da educação, visto que:

[...] enquanto que mediado pela pesquisa, o ensino torna-se socialização de saberes e conhecimentos produzidos originalmente, conferindo à formação profissional seu caráter dinâmico e desafiador da realidade, corroborando para a solução de problemas e aprimoramento das práticas profissionais, enquanto práticas sociais. (PCC, 2011, p.21).

Compreende-se que o ensino superior não é o único nível educacional a formar profissionais, para a atuação em sociedade, visto que é preciso atentar que o nível técnico também detém a mesma funcionalidade. No entanto, uma das finalidades da formação profissional do ensino superior é conferir, além de uma distinção ao formando na área de sua escolha, que esta não se restringe a uma formação metodologicamente teórica, mas que também deve estar alinhada com atividades práticas que auxiliie na experiência da profissão futura, de forma:

[...] a conferir ao formando uma aprendizagem mais sintonizada com o mundo do trabalho, mas, além disso, poder o mesmo vivenciar em meio à sua formação, a dimensão social da própria formação. No passado, essa diferenciação era marcada, sobretudo pelo estágio que, apesar de continuar existindo e ser importante para a formação, não se constitui mais como o único exemplo de mediação, mas também a chamada “Práticas como Componente Curricular” (PCC, P.22, 2011)

Assim, a vivência no mercado de trabalho também proporciona ao formando a oportunidade de identificar suas próprias habilidades, interesses e valores profissionais. Muitas vezes, a exposição a diferentes setores e funções ajuda a refinar metas de carreira e a tomar decisões mais informadas sobre o caminho a seguir após a graduação.

#### **4.4 RESOLUÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**

A normalização e efetivação dos estágios curriculares supervisionados acontecem também mediante as diretrizes e normas gerais que estão determinadas na resolução de estágio da Universidade.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú, a resolução leva em consideração todas as leis vigentes relacionadas ao estágio, as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), O Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Com base nisso, estabelecem os artigos, nos quais os cursos da Universidade devem seguir para a elaboração da operacionalização de estágio contida no PPC.

Segundo a Resolução N°08/2016 – CEPE da UVA, o estágio é “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos estudantes que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação.” (RESOLUÇÃO UVA, 2016).

A Resolução afirma que o estágio tem como objetivo o aprendizado de competências do exercício da profissão, na qual deverá sempre ter um foco na contextualização curricular, no que resulta no desenvolvimento do graduando não só para o trabalho que irá exercer, mas para a sua vida como cidadão.

Além disso, mostra o funcionamento do estágio, como, o fato dele ser obrigatório ou não, tendo que fazer parte do componente curricular caso o curso optar por ser obrigatório, no qual será requisito para a conclusão do curso. Essa prática requer acompanhamento, planejamento e avaliação por parte da própria Universidade e da Coordenação de Estágio de cada curso.

Para isso, existe um acompanhamento dentro da Universidade proporcionada por setor específico responsável, que nesse caso é o CES, Coordenadoria de Estágios Supervisionados. Esta coordenadoria tem, entre outras funções, formalização de convênio, elaborar os termos de compromissos de estágio e promover a tramitação de documentos.

No que diz respeito à formalização da realização das atividades de estágio supervisionado, o estudante deverá estar no quinto semestre e apresentar documentos devidamente preenchidos, que são o convênio de estágio, termo de compromisso (TCE) ou contrato de trabalho, plano de atividade, entre outros conforme a necessidade de cada curso. Segundo o artigo 8 desta resolução:

§ 1º TCE deve ser assinado pelo representante legal da parte concedente, pelo aluno e pela IES, através da Coordenadoria de Estágios Supervisionados.

§ 2º O Plano de Atividades deve ser assinado pelo aluno, pelo supervisor de estágio da parte concedente, e pelo professor orientador do estágio ou pelo coordenador de estágio do curso ao qual se vincula o aluno.

§ 3º Todos os documentos deverão ser apresentados em quatro vias impressas, sendo que estes poderão ser substituídos por versão eletrônica, quando este recurso for implementado pela UVA. (RESOLUÇÃO UVA, 2016, p. 5)

Torna-se indispensável também, o estagiário e estagiária apresentarem os relatórios finais das atividades referentes a cada etapa de estágio. O plano de atividades deverá ser cumprido pelo estagiário, sempre com supervisão do professor orientador e coordenador de estágio, com base nas normas estipuladas.

Os envolvidos da UVA, na realização do estágio são a Coordenadoria de Estágio Supervisionado, colegiado, coordenação do curso, coordenação de estágio, professor orientador, supervisor de estágio e o próprio estudante. Tendo, cada um desses envolvidos, suas obrigações específicas e responsabilidades, que devem ser cumpridas a partir do que foi resolvido pela Universidade e pelo curso.

É importante ressaltar que a Universidade assegura legalmente o estudante estagiário em caso de acidentes ocorrido com este, caso aconteça durante algum processo na realização do estágio, desde que todos os documentos exigidos legalmente pelo curso e pela IES, estejam devidamente preenchidos e legalmente formalizados, ou seja, caso as documentações exigidas não estiverem devidamente preenchidas e distribuídas, o estagiário não poderá dispor do seguro garantido. Conforme o artigo 16:

§2º O termo de compromisso deverá ser assinado pelo candidato a estagio deverá, juntamente com a parte cedente a IES, por meio da Coordenadoria de Estágios Supervisionados - CES, antes do início das atividades de estágio, onde deve haver comprovação da contratação de seguro contra acidentes pessoais em favor do candidato. (RESOLUÇÃO UVA, 2016, p. 6)

Assim como, existem também as obrigações das instituições concedentes dos estágios, como o fato de que tem como obrigação dá disponibilidade para os estudantes realizarem suas etapas de estágios conforme suas necessidades impostas e outras obrigações, como fornecer um supervisor para acompanhar o estagiário, oferecer instalações que possuem condições de possibilite ao estagiário às atividades de conhecimentos diversos, como social, profissional e cultural, entre outros.

Após os estabelecimentos federais sobre os estágios supervisionados, cabe às Universidades estabelecerem suas resoluções específicas dos estágios curriculares, e aos cursos montar um melhor plano de operacionalização dessas práticas, baseando-se na resolução da

Universidade e na legislação federal, que devem ficar determinados no Projeto Político do Curso (PPC).

De acordo com o PPC do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú; a realização dos estágios supervisionados, para os alunos que escolheram a modalidade licenciatura do curso, começará a partir da segunda metade do curso, ou seja, no 5º período. A carga horária destinada para esse componente é às 400 horas, seguindo o que foi legalmente determinado.

O estágio curricular supervisionado do curso em questão está ligado diretamente ao Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia (NUPES), coordenado pelos professores de Prática do Trabalho Docente I, II, III e IV, na qual são os mesmos que irão definir sobre a bibliografia, temas, programas de aulas, elaboração de textos didáticos, entre outros, dando apoio e orientação aos discentes.

O PPC também estabelece os critérios para que discentes que já atuam na educação, consigam fazer um aproveitamento em relação à realização dos estágios. Além disso, traz a caracterização dos estágios curriculares do curso.

Um conjunto de atividades desenvolvidas pelo aluno, sob a responsabilidade direta dos Professores responsáveis pelo Estágio Curricular supervisionado (Prática do Trabalho Docente I, II, III e IV) do Curso de Ciências Sociais, que integram o Núcleo de Prática de Ensino de Sociologia – NUPES e que contribuem para a formação acadêmica e profissional do aluno. (PPC, 2011, p. 54)

Os estágios supervisionados do curso de ciências sociais têm como proposta a construção do conhecimento das ciências sociais, a operacionalização para a execução das aprendizagens obtidas no cotidiano acadêmico e na prática docente e criar um vínculo entre os conhecimentos de teoria e a realidade socioeducacional. (PPC, 2011)

Os objetivos dos estágios estão divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral é possibilitar que o estagiário tenha vivências baseadas nas experiências de ensino no Ensino Médio, assim como, em qualquer instituição que esteja sendo desenvolvidas ações educativas não formais, que proporcionem aos estagiários contribuições significativas em sua formação, que são a aplicação de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação da ética profissional.

Os objetivos específicos dos estágios supervisionados são identificar a realidade educacional nos campos em que os estagiários irão se inserir na realização do estágio, além de “formação da ética profissional, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem específico de cada área, avaliação das atividades de Prática de Ensino.” (PPC,

2011).

Em relação aos campos dos estágios, o curso determina que tais campos devam ser escolas de Ensino Médio e escolas de Ensino Médio Profissional, tanto públicas como privadas, projetos educativos realizados por ONGs, movimentos sociais, organizações comunitárias, instituições governamentais e Fundações Benéficas vinculadas à iniciativa privada.

O curso de ciências sociais possuiu quatro etapas de estágios, na qual cada uma possui uma finalidade específica. No estágio I, após a escolha de uma escola de Ensino Médio para realizarmos a prática, a finalidade principal é observação da escola como um todo, ou seja, sua estrutura física, funcionamento, análise da comunidade em que a escola está situada, análise do PPP, Projeto Político Pedagógico, e análise voltada às aulas de sociologia, como quando começou a ter a disciplina, qual o currículo utilizado pela escola, entre outras informações.

No estágio supervisionado II, o objetivo principal são as observações das aulas de sociologia. Existe um total de aulas a serem observadas, na qual em cada aula são preenchidas fichas com dados importantes, como o conteúdo trabalhado, a metodologia, recursos e outras observações, as chamadas fichas de acompanhamento.

Em relação ao estágio III, além da continuação das observações em sala, foca-se também nas participações nos planejados da disciplina, para que o estagiário possa se aproximar mais dessa etapa e adquira o conhecimento de como planejar aulas de sociologia.

No que se refere à última etapa, estágio IIII, esta está voltado para a efetuação das regências do estagiário na sala de aula em que se está estagiando. Vale ressaltar, que no final de cada etapa de estágio, são elaborados relatórios finais para serem entregues ao professor orientador do estágio, no qual este irá supervisionar e aplicar todas as atividades referentes às práticas, além de ministrar as aulas ditas teóricas.

Todas as atividades realizadas pelo estagiário – relatórios, planos de aula, diário de campo, regências, trabalhos, registros de observação, entre outras – contarão como forma de avaliação. Podendo os discentes contar com a contribuição dos professores e coordenadores de estágios para demanda e treinamento.

Desta forma, pretende-se que os licenciandos desenvolvam atividades, tais como pesquisas sobre processos educacionais escolares e não escolares, elaboração de materiais didáticos, assessoria aos professores do Ensino Médio, atividades de treinamento didático, atividades de intervenção nas escolas entre outros, ampliando seus focos para processos educativos além da escola, embora à ela vinculados; ou seja, outras dimensões da educação serão espaços de formação para a docência em Ciências Sociais, a saber: projetos educativos

de ONGs, de movimentos sociais, de organizações comunitárias e de programas públicos focados em grupos e classes sociais específicos. (PPC, 2011, p. 158)

De acordo com o PPC do curso de Ciências Sociais, fica estabelecido que os estágios devam ocorrer prioritariamente em escolas públicas, com atenção as aulas de sociologia no currículo da escola. Essa decisão também se dá pelo fato da demanda de estagiários ser alta, tendo então, as escolas públicas em maior número. A opção por estagiar em outra unidade de ensino podendo ter a prática da educação não formal, também está contida no PPC.

Contudo, buscando atender aos diferentes interesses dos nossos discentes, que poderão se voltar também para a educação não formal (educação essa que vem cumprindo papel importante na minimização das desigualdades sociais de nosso país), e tendo em vista o número elevado de horas exigidas para o Estágio, não poderemos deixar de buscar outros espaços para além das escolas. (PPC, 2011, p. 159).

Em análise, após a compreensão de como ocorrem às práticas de estágios supervisionados em geral, no curso de Ciências Sociais e na UVA, entende-se que o processo de realização das mesmas, parte mediante os meios legais, tanto federais, da própria universidade como do curso.

A partir dessa compreensão, nota-se também que todo esse processo burocrático acerca da realização das práticas de estágio supervisionado, não traz um foco especial em relação às reflexões e análises críticas acerca da formação inicial de professores.

Orienta-se muito em relação a preenchimento de documentos, cumprimento de cargas horárias, entre outras questões organizacionais, mas cabe validar também e pôr em pauta a importância das práticas de estágio para o processo de formação docente. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), nos estágios, há um lado em que é reforçado a imitação de modelos, sem enaltecer análises críticas.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

É essencial promover aos graduandos de licenciatura aberturas relacionadas à sua futura vida profissional, para que possam agir e interagir no processo de formação docente para

maiores desenvolvimentos, levando em consideração também as compreensões que terão sobre os diferentes contextos e realidades escolares.

A perspectiva do estágio como imitação de modelos, sem investigação e sem reflexão, não pode mais fazer parte do processo formativo docente atual. É importante que o estágio seja um momento de tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias, e produção de novos conhecimentos a partir da atuação. (CORTE; LEMKE, 2015, p. 3)

A teoria também fortalece de forma significativa a realização das atividades de estágio, principalmente quando servem de base para a promoção e exposição de reflexões e análises. Não é apenas a questão de estar no campo que deve ser levada em conta, o fato de estar experienciando e refletindo determinadas situações que permitem ao aluno uma abrangência em suas experiências práticas voltadas a sua futura profissão. Assim, considerar o estágio como “campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

Com isso, entende-se que os estágios não são apenas práticas curriculares obrigatórias que são requisitos para a conclusão do curso, mas também podem ser apresentados como pesquisa, pois exigem de algum modo uma coleta de informações, observações, discussões, ir a campo, estudos de referenciais teóricos, entre outras atividades que contribuem para além do fim do curso, mas também para um bom processo de formação inicial do professor, principalmente levando em conta a superação dos desafios encontrados para o licenciando de Ciências Sociais, frente ao ensino de sociologia.

O exemplo do estágio como oportunidade para desenvolver pesquisas, Pimenta e Lima (2010), propõe que:

O estágio supervisionado abre possibilidades para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino, e nas demais situações, ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos a serem desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio. (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 51)

Vale ressaltar, que essa questão sobre análises e reflexões acerca da formação docente, contém mais precisa no PPC do curso de Ciências Sociais da UVA, sendo um dos elementos que compõe o objetivo geral dos estágios supervisionados.

## 4.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

A responsabilidade de formar profissionais para atuar no mundo contemporâneo, onde a informação e as mudanças acontecem quase que instantaneamente, se apresenta como um grande desafio. Nesse sentido, as universidades precisam estar atentas e em constante avaliação do seu processo formativo, pois é nela e dela o dever de preparar os futuros profissionais. Assim, o currículo se torna um instrumento norteador das práticas de formação, em que os novos princípios e concepções devem estar em consonância com a necessidade e realidade atual, assim como com a legislação vigente. Apple (1994, p. 59) argumenta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] 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 de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Os princípios orientadores do currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú- Uva, estão pautados nas determinações e normativas legais que validam a formação inicial do professor de Ciências Sociais, assim como em uma linha de racionalidade filosófica que vão percorrer todos os semestres de modo a dar sustentabilidade ao conhecimento. Esses princípios estão organizados desde a prática docente, passando pela dialética, a historicidade e valores construídos a partir da aprendizagem.

No eixo *Unidade Reflexão-ação*, há um direcionamento com relação a prática do professor de Ciências Sociais. Outro eixo é o de *Criticidade*, em que busca permanentemente o entendimento da problematização como parte do processo de ensino-aprendizagem, a qual a reflexividade se torna o produto da dialética na superação da consciência. No eixo *Historicidade*, considera-se o tempo e o lugar sócio-histórico, assim como os sujeitos como elementos fundamentais no processo e na produção do conhecimento, exigindo avaliação constante do currículo no que compete o processo e os princípios no próprio Projeto Pedagógico do Curso. No que se refere ao *Aproveitamento*, trata-se do eixo que valida a aprendizagem do graduando, não somente de cunho técnico, mas enquanto sujeito social na construção e participação como cidadão na sociedade.

Para Rigal (2000, p.189) desenvolver um currículo que seja capaz de dotar uma formação como produtora de sentido, requer uma racionalidade “[...] que tenha como alicerce

as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade [...]”

Ainda de acordo com o PPC do curso estudado, os eixos que constituem o currículo estão organizados e sistematizados de modo que a interdisciplinaridade é entendida como meio para a compreensão que o conhecimento demanda de outras áreas, quebrando paradigmas da especialização positiva que se instalou na academia, e conseqüentemente, na formação de muitos acadêmicos. Assim é possível perceber de forma explícita conhecimentos de economia, história, filosofia, geografia, dentre outros, nas variadas disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Dando continuidade à linha de raciocínio nessa perspectiva de tratar o conhecimento como multifacetado, o eixo do currículo a *Tolerância Multicultural*, propõe reconhecer a existência de múltiplos saberes e conhecimentos acadêmicos e “informais”. A *Investigação* é mais um eixo do currículo que busca ressignificar a realidade a partir da prática de investigação, que por sua vez deve ser considerada como “intervenção” na realidade social. E por fim, a *Flexibilidade*, como eixo que propõe o entendimento de que a sala de aula não é o único lugar capaz de propiciar o processo ensino-aprendizagem, porém é nesse espaço que muitas atividades específicas são desenvolvidas.

Dado o Parecer CNE/CES 67/2003, que sugere uma espécie de “desregulamentação” e flexibilização, na perspectiva de “contextualizar os projetos pedagógicos dos cursos para que as instituições e áreas acadêmicas possam atender, sem amarras rígidas e descontextualizadas, as suas demandas específicas, assumindo a responsabilidade de constituir resposta efetiva às necessidades sociais de acordo com suas possibilidades, como garantido no artigo 53 da atual LDB 9.393/96 que trata da autonomia”, a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais é organizada em três “tipos” de formação: a Formação Específica (FE), Formação Complementar (FC) e Formação Livre (FL). Cada uma tem a sua intencionalidade acadêmica definida.

A perspectiva formativa no *Eixo de Formação Específica (FE)* se dá através “da exploração das características particulares da área de atuação do cientista social”. A intencionalidade está em proporcionar o cientista social a própria prática como base do saber, nessa perspectiva as atividades obrigatórias e complementares que fazem parte da identidade do curso servirão como base para essa formação.

No *Eixo de Formação Complementar (FC)*, traz uma série de atividades entre obrigatórias, opcionais e AC's. As atividades obrigatórias estão divididas em: a pesquisa e as

de núcleos temáticos. Enquanto as atividades opcionais estão mais relacionadas aos conjuntos temáticos de domínio do corpo docente, entre eles os grupos temáticos fixos e livres.

Temáticas como “trabalho, gênero, arte, imagem, ética, violência, performance, rituais, identidade, espaço urbano, cidade, juventude, políticas públicas, economia solidária, religião, educação, população, pobreza e patrimônio histórico estão nos grupos temáticos fixos. Já os grupos temáticos livres surgem da necessidade intencional dos novos docentes da instituição ou ainda das necessidades de cunho teórico-metodológico, dando a possibilidade de se criar e incluir novos núcleos temáticos. Dessas temáticas são criadas, semestralmente, cursos e atividades práticas com os discentes que optam por um pequeno grupo de estudo e/ou pesquisa.

No *Eixo de Formação Livre (FL)* o aluno tem a possibilidade de cursar essas disciplinas livres inclusive em outros cursos ofertados pela Universidade sendo sua carga horária será contabilizada para a integralização curricular.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual vale do Acaraú tem como objetivo geral

“formar profissionais capacitados para atuar como professores e pesquisadores da área de Ciências Sociais, especialmente no ensino médio da educação básica, onde a Sociologia foi re-introduzida como disciplina obrigatória, de acordo com a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96”. (PPC, 2011)

Dado o objetivo geral, os objetivos específicos são apresentados de modo a garantir desde o exercício do magistério, a contribuição do conhecimento reflexivo da Ciência Social na educação básica, assim como o gosto pelo desenvolvimento do conhecimento através da pesquisa científica e do engajamento social e político.

“... formação docente condições teórico-práticas para o exercício do magistério na educação básica, com destaque ao ensino médio, com qualidade, o que requer o domínio básico das teorias sociais, políticas e culturais de compreensão da realidade, bem como das formas de mediação visando à aprendizagem;

- Contribuir para a melhoria da educação básica no Ceará, especialmente na região norte, área de intenso crescimento das atividades industriais, comerciais e de serviços, que demanda mudanças nos padrões educacionais;
- Propiciar uma formação docente para refletir, de maneira crítica, criativa e propositiva, os problemas sociais, econômicos e políticos que compreendem a área das Ciências Sociais, mais especificamente, incluindo o universo da cultura e da cidadania, necessários à aprendizagem.
- Desenvolver a sensibilidade e o espírito de investigação científica acerca da realidade social, política, econômica e cultural, em sintonia com a perspectiva da aprendizagem, como requeridas pelas novas concepções de formação de professores;
- Desenvolver o espírito e a prática de participação e engajamento social e político, como mediação teórico-prática, visando à transformação da realidade, como forma de aprendizagem. (PPC, 2011)

O PPC, Projeto Pedagógico do Curso, é um instrumento fundamental, sua responsabilidade e relevância se tornam ainda maior quando esse documento é fundamentado em princípios que sejam capazes de fazer o discente transcender seus limites, por isso tanto o currículo como seus fundamentos devem ser históricos e críticos, dentro de uma esfera que proporcione o confronto entre teoria e prática, envolto de um movimento de dialética constante, e que a intenção seja a de redimensionar a formação dos graduandos na perspectiva da contemporaneidade, pois esses amanhã estarão levando adiante, pondo em prática e ampliando o conhecimento adquirido e construído no exercício do magistério.

#### 4.6 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, E APOIO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para finalizar a análise referente ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, será apresentado aqui o que o curso propõe/considera enquanto ensino, pesquisa e extensão, para a formação docente dos graduandos. Segue imagens com informações retiradas do PPC, contendo as ações e suas respectivas cargas horárias.

Ensino	
Atividade	Carga Horária Máxima
Programa de monitoria;	110 h
Estágios extracurriculares na área do Curso de Graduação, não aproveitado como componente da carga horária de Estágio Curricular Supervisionado, desde que orientados, comprovados e atendidas as exigências legais;	45 h
Cursos de língua estrangeira e/ou cursos de informática, realizado dentro ou fora da instituição, durante o curso de graduação, ou anteriormente, desde que não ultrapassado o interstício de 02 (dois) anos;	45 h
Participação em <u>mini-cursos</u> , oficinas (fora da matriz curricular do Curso de Ciências Sociais) que compreendam a área de formação do aluno em outras instituições e/ ou eventos;	60 h
Ministrar <u>Mini-cursos</u> em eventos acadêmico-científicos;	45 h
Preparação de material didático para utilização em sala de aula na educação básica.	60 h

(imagem 1)

**Pesquisa**

Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/PET), participação em projetos de docentes aprovados pelo colegiado do curso e orientados por seus professores;	110 h
Participação em grupos de estudo e/ou pesquisa previamente aprovados pelo colegiado de curso e trabalhos apresentados em eventos acadêmico-científicos publicados em periódicos, evidenciando aprofundamento na área específica do curso;	90 h
Apresentações de trabalhos em eventos científicos, desde que comprovados;	75 h
Premiação em eventos científicos;	45 h
Publicação de artigos em periódicos, jornais e anais de eventos científicos e culturais;	45 h

(imagem 2)

**Extensão**

Participação em eventos acadêmicos científicos na área de Ciências Sociais ou afins (Congressos, seminários, simpósios, semanas científicas, Workshops etc);	60 h
Organização de seminários, congressos, palestras, simpósios, conferências, encontros, cursos de extensão, semanas científicas, mesas redondas e colóquios na área de atuação do curso;	60 h
Atuar como representante em sindicatos, associações de diversas naturezas integrantes da sociedade civil, entidades estudantis, conselhos, comissões e organizações de classe;	45 h
Atuar como representante estudantil em colegiados na instituição;	45 h
Participar em eventos esportivos relacionados à IES;	30 h
Presença em defesas de monografia, dissertação, teses na UVA e em outras instituições, desde que sejam pertinentes à área de formação no campo das Ciências Sociais;	30 h
Participação em projetos de extensão credenciados à UVA;	110 h
Participação em Empresa Júnior;	60h
Participação em projetos educacionais diversos;	60 h
Ministrar minicursos em instituições educacionais.	45h

(imagem 3)

Ao serem analisadas as imagens, nota-se que há uma organização quanto à distribuição desses três eixos complementares, pesquisa, ensino e extensão, os quais são relevantes para que haja uma formação mais completa dos graduandos.

Nas práticas de pesquisa, estas não apenas ampliam a compreensão teórica dos estudantes, mas também incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Além disso, a pesquisa contribui para a atualização constante dos conteúdos envolvidos na sala de aula, garantindo que os professores estejam sempre alinhados com as mais recentes descobertas e inovações em suas disciplinas.

No tocante ao ensino, a carga horária dedicada às práticas pedagógicas é necessária para preparar licenciados para os desafios da sala de aula, entre outras questões envolvidas nesse contexto. A interação direta com os alunos, aliada a uma formação teórica sólida, proporciona conhecimentos importantes, adaptando-se às diferentes realidades e demandas educacionais. O ensino, portanto, não é apenas uma aplicação prática do conhecimento adquirido, mas um componente central para desenvolver competências interpessoais, didáticas e de gestão de sala de aula.

Em relação as atividades de extensão, inserção do licenciando nessas atividades e projetos de extensão, promove a conexão direta entre teoria e prática, permitindo que os estudantes vivam a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações de acordo com a realidade. A extensão também proporciona um ambiente propício para a construção de uma consciência social, estimulando ou licenciando a se engajar ativamente em iniciativas que promovam a inclusão, a igualdade e o desenvolvimento sustentável, entre outras temáticas diversas que estes podem participar para aprimorar seus repertórios de conhecimentos.

Além do que está sendo apresentado pelo PPC (2011), atualmente o curso dispõe do Programa Residência Pedagógica, para os estudantes de licenciatura. Este programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Ele foi instituído em 2017 como parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo promover a vivência prática dos graduandos em licenciatura nas escolas de educação básica.

Residência Pedagógica consiste num estágio supervisionado, em que os estudantes de licenciatura desenvolvem atividades em escolas públicas, sob a supervisão de um professor da rede básica e de um docente orientador da instituição de ensino superior. Esse estágio tem uma carga horária mais intensa do que o de estágios tradicionais e busca proporcionar uma formação mais completa aos futuros professores.

Os licenciandos do curso estarem participando desse programa faz com que haja um fortalecimento em suas experiências nas práticas docentes. Integração Teoria e Prática: Busca integrar teoria e prática na formação de professores, proporcionando uma experiência mais completa e alinhada com a realidade da sala de aula, fazendo com que estes tenham a sua disposição: Acompanhamento Pedagógico; Participação Ativa nas Escolas; Desenvolvimento de Competências; Diálogo entre Teoria e Realidade Escolar e Incentivo à Permanência na Carreira. (MEC, 2018). Portanto, tais complementos dentro da formação inicial do professor possuem pertinência nos processos de aprendizagem que são necessárias para a docência, dando mais consistências para a construção dos saberes docentes dentro do âmbito acadêmico.

## **CAPÍTULO V**

### **5. A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO E A ROTINA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Este capítulo é dedicado à análise aprofundada dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas como parte deste estudo. Será uma síntese dos principais resultados emergentes das entrevistas, que dialogará com teorias estudadas. Serão exploradas as descobertas de maneira estruturada e organizada, buscando identificar padrões, tendências e temas recorrentes que surgiram a partir das respostas dos entrevistados. Isso permitirá compreender no íntimo as questões abordadas na pesquisa e fornecer percepções relevantes para a análise.

#### **5.1 A PRIMEIRA VEZ EM SALA DE AULA PARA O “TORNAR-SE PROFESSOR” E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

A primeira vez que um professor entra em sala de aula é um momento que marca sua jornada, pois irá começar a estabelecer sua base professoral, que será formada a partir dos saberes adquiridos e fluídos durante sua formação inicial na graduação agregados com os da experiência profissional. De acordo com Zabala (1998, p.12), o principal objetivo de um profissional é se tornar bom nas tarefas que ele realiza, e isso ocorre “mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”.

Como já foi explorado no capítulo III deste estudo, existem mecanismos legais que permitem ao licenciando ingressar em sala de aula, mesmo antes de ser formado. Os entrevistados, que possuíam essa característica, estarem lecionando durante a graduação, ou já lecionaram enquanto estavam na graduação, responderam o bloco sobre esse tópico de maneiras diferentes, variando entre respostas sucintas e respostas mais dialogadas.

A primeira pergunta que foi lançada para estimular as conversas, haja vista que a modalidade da entrevista foi semiestruturada, e dá início ao primeiro bloco, foi sobre como

ocorreu o processo de seleção que permitiu que esses licenciandos fossem aceitos nas escolas para atuar como professores. Estes, apresentaram respostas parecidas, ao passo em que os processos seletivos das escolas estaduais do estado do Ceará se assemelham. Foram citadas aqui falas de dois dos entrevistados para exemplificar o padrão de respostas semelhantes que foram obtidas.

*“Consegui a vaga ainda no final de 2020. Estávamos saindo do período de pandemia, e as escolas já estavam voltando as aulas presenciais. Minha colega que estava tentando a vaga para a história, me mandou o edital e me motivou a tentar. Eu não sabia que eu poderia concorrer a essa vaga, eu não tinha nenhuma instrução da faculdade ou de algum professor sobre se eu poderia ou não lecionar antes de concluir, eu já estava no sexto semestre mais ou menos, bem avançado já, já havia o 70% necessário para concorrer, então cheguei a participar de várias seleções na minha cidade e não passei de primeira em nenhuma. Não passava pois não havia concluído e sempre tinha um concorrente que já havia concluído. Na escola em que enfim fui selecionado, a única professora de sociologia havia aberto mão da vaga na disciplina, então, não havendo outro professor, fui selecionado.”*

*(Entrevistado 1)*

*“Eu estava concluindo o Residência Pedagógica quando decide fazer a seleção para a escola estadual que concorri. Estava aflita. Não tinha certeza se eu iria ou não conseguir, pois não havia me formado e não tinha experiência em sala de aula, a não ser o Residência Pedagógica. Apresentei meu plano, fiz todas as etapas do processo. Essa seleção foi em 2022, um edital mostrando a carência para professor de sociologia, pois só havia a professora de filosofia para lecionar sociologia também. Entre os inscritos da seleção, só tinha eu, e apenas mais outra professora, porém, formada em geografia, nesse critério de formação consegui mais pontos que ela, por eu ser da área, e consegui entrar.*

*(Entrevistada 2)*

Fazendo uma análise da fala do entrevistado 1, este consegue ser selecionado para o corpo docente da escola em questão, passando com o critério de possuir 70% da carga horária da graduação cumprida, e não havendo mais nenhum concorrente já graduado para a vaga mencionada. Em alguns editais das escolas do estado que foram estudados para essa pesquisa, essa abertura que existe nos processos de seleção, chamava-se de “casos excepcionais”, ou “situações excepcionais”, ou seja, quando não há nenhum professor formado para concorrer a vaga, havendo um licenciando com uma determinada quantidade de carga horária cumprida, poderá ser aceito, e assim, suprir a carência.

Essa problemática de carência de professores formados em certas áreas, dando ênfase aqui a disciplina de sociologia, de acordo com Bodart (2017), o processo de intermitência da sociologia no ensino médio corroborou com a queda nos números de pessoas formadas na disciplina, havendo uma grande quantidade de professores que não são formados em Ciências Sociais lecionando sociologia nas escolas. Esse fenômeno, também se dá devido à baixa carga

horária da disciplina na grade curricular do ensino médio, havendo a necessidade de complementação de cargas horárias para os professores através de outras disciplinas, em que há a colocação da sociologia para essa “complementação”, pois o “número reduzido de aulas semanais de Sociologia se repete em praticamente todo o sistema educacional brasileiro, este marcado por uma estratificação valorativa, que prioriza algumas disciplinas em detrimento de subvalorização (e/ou desvalorização) de outras.” (BODART, 2017, p. 485)

Na fala da entrevistada 2, esta concorreu juntamente com uma professora de geografia, na qual não obteve mais pontos devido sua formação ser diferente da vaga que estava sendo aberta, no caso de Sociologia, dando assim a abertura para a graduanda de Ciências Sociais conseguir ser aceita, entrando nos critérios defendidos pelo edital lançado. Essa fala, também reforça o que foi exposto acima, sobre a carência de professores de sociologia, haja visto que até mesmo docentes formados em outras disciplinas vejam a oportunidade de concorrerem a vaga.

Outra problemática que pode ser destacada nas falas dos dois entrevistados citados, foi a insegurança demonstrada em relação a não passar nas seleções por conta de ainda não serem formados, e a falta de conhecimento sobre saber se isso era ou não possível. Percebe-se então, com base nessas afirmações, que também foram notadas nas falas dos demais entrevistados, que estes consideram importante haver nos cursos de licenciatura maiores esclarecimentos sobre questões como essa, voltadas para informar aos graduandos as possibilidades de contratações e, até mesmo, sobre como funciona os processos seletivos dentro das escolas.

As orientações sobre o mercado de trabalho docente se fazem necessários na medida em que os professores não estão isentos de mudanças e desafios profissionais. Conhecer as oportunidades de desenvolvimento profissional, as possíveis alterações no setor educacional e as tendências salariais, por exemplo, é fundamental para que os professores possam tomar decisões informadas sobre suas carreiras e buscar oportunidades de crescimento, focando no seu processo de formação inicial, caso ainda esteja na graduação, ou no processo de formação continuada.

Quando se trata do compromisso das faculdades com a formação dos professores, Tardif (2002) critica o modelo de organização de determinadas instituições, que focam nos conteúdos teóricos, e oportuniza, com isso, um distanciamento dessa teoria com a prática, com a realidade das escolas.

Assim, ter o conhecimento da forma como o mercado do trabalho docente está sendo ofertado atualmente, seus desafios e possibilidades, se relaciona com as aprendizagens

adquiridas com a realidade da profissão, e dessa maneira, a partir da conquista desse conhecimento, há uma colaboração com a diminuição da distância ainda existente entre esses dois espaços de formações, superando a percepção que ainda se tem sobre a prática e a teoria serem coisas excessivamente distintas.

Outros questionamentos lançados para os entrevistados ainda nesse bloco, foi sobre qual a opinião destes a respeito desse procedimento legal que permite aos licenciandos já atuarem como professores, mesmo ainda não estando formados, e qual seria o impacto dessa atuação sem formação concluída, na qualidade do ensino ofertado.

*“É muito importante você está fazendo essa pergunta. De um ponto de vista, eu agradeço demais essa oportunidade. Uma oportunidade muito boa, começamos a ver, com isso, uma esperança, pois nós que estamos fazendo Ciências Sociais, as vezes nos sentimos muito desmotivados com o mercado de trabalho. Mas, quando viramos contratados do estado por meio desse mecanismo, a gente consegue perceber que temos uma esperança boa de se entregar e ganhar um salário legal e ter uma vida legal. Em contrapartida, pela questão do conhecimento, é uma situação bem delicada, pois é algo desafiador, dá aula mesmo, são muitas responsabilidades, organizar os conteúdos, fazer plano de aula. Então, fui fazendo a faculdade, as práticas de estágio, e relacionando uma coisa a outra. Mas creio que se eu tivesse, nos primeiros anos que ensinei, o conhecimento que tenho hoje em dia, teria sido bem melhor, mas foi um desafio muito interessante. Acho muito importante assegurar nas aulas de sociologia professores que realmente saibam o que estão fazendo, principalmente porque existem muitos professores com outras formações lecionando sociologia. E com essa brecha no sistema, professores da própria sociologia, por mais que não sejam formados ainda, podem lecionar, e assim garantir que a disciplina seja dada de forma correta (...).”*

(Entrevistado 1)

*Eu acho muito bom, pois de fato precisamos ganhar experiência prática que não adquirimos na faculdade, e esse meio legal permite. Nos estágios se aproxima disso, mas ainda fica muito vago, não se tem a pressão (inscrever estudante em vestibular, estimular, burocracia, etc.). É muito diferente você está ali só vendo por cima, quando está fazendo o estágio, de estar trabalhando realmente na sua área, no quente do chão da sala de aula. E no início realmente foi mais difícil ensinar, mas não diria que os estudantes foram prejudicados por conta que eu estava iniciando agora não.*

(Entrevistada 2)

*Hoje em dia, se vê muito nos editais, que é preciso para contratar, mesmo formado, a experiência em sala de aula, e as vezes define até o tempo de experiência que é pedido, o que dificulta uma contratação de um recém formado, pois como vamos ter experiência se não nos é dado a oportunidade de iniciar?. Mas nos casos de carência, esse critério não é levado muito em conta, e dentro desse amparo legal é permitido o contrato, sem a formação e sem até mesmo a experiência como professor. Realmente, se formos levar em consideração a qualidade do ensino, sempre vai ser melhor com um professor que já tenha mais bagagem, mais experiência, do que um professor que iniciou agora, mas acredito que todos, pelo menos os professores, vão levar em conta o quão é bom termos uma oportunidade de emprego em nossa área ( por mais precária que sejam as condições de trabalho) que é tão difícil aparecer, quando você fizer essa pergunta.*

(Entrevistada 3)

Com uma observação especial as falas citadas acima, percebe-se que os professores, mas que ainda são graduandos também, prezam acima de tudo, a oportunidade de ter a experiência profissional, por mais que isso de alguma forma possa afetar a desenvoltura nas habilidades para lecionar, devido ela ainda está sendo construída na inicialização.

O valor que se tem o saber experiencial, de fato, contribui com o protagonismo do professor iniciante. Este saber permite que os professores iniciantes coloquem na prática as teorias e conceitos que aprenderam, ou que ainda estão aprendendo, em sua formação acadêmica. Isso ajuda a consolidar o conhecimento teórico e a compreender como aplicá-lo de maneira eficaz na sala de aula. A sala de aula é um ambiente dinâmico e complexo, e a experiência prática permite que os professores compreendam o contexto em que estão trabalhando. Isso é vital para adaptar suas abordagens de ensino às necessidades específicas dos alunos, considerando fatores como a cultura da escola e as características dos estudantes.

Segundo Tardif (2002), esse saber não é necessariamente formal ou teórico, mas é construído a partir das interações com os alunos, das situações propostas no ensino e da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Permite aos educadores adaptar suas abordagens de ensino às necessidades específicas dos alunos e aprender com os desafios que enfrentam. Ele argumenta que a formação de professores deve valorizar e incorporar essa dimensão da experiência prática, promovendo oportunidades para os professores compartilharem e refletirem sobre suas experiências e práticas pedagógicas.

Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF et al., 2005, p. 22).

Vale ressaltar, que Tardif também aponta que os saberes experienciais não se constituem apenas nas atitudes individuais dos professores, referidas a sua experiência, mas também nas ações das experiências coletivas, fortificando as relações e promovendo mais incorporação dos saberes.

Dessa forma, quando se trata de opinar sobre o amparo legal que permite o professor lecionar sem possuir a formação completa, foi levada em consideração esse ponto da experiência, que, como coletado nas falas dos sujeitos da pesquisa, é uma oportunidade que contribui para a construção da identidade docente, e se torna um desafio satisfatório, ao passo em que serve para adquirir conhecimentos necessários à docência e um aperfeiçoamento das

práticas, mesmo ainda sendo reconhecido que o impacto disso para o ensino possa ser, inicialmente, negativo, haja vista que há diferenças entre um professor já formado com mais experiências, do que um professor iniciante, que ainda está constituindo sua propriedade pedagógica. Assim, à medida em que vão construindo essa propriedade, vão se tornando mais confiantes na profissão.

No entanto, uma problematização que pode ser levantada, levando em conta a situação de contratação do professor sem ser formado, é a precarização do trabalho docente. Tomando como exemplo outras profissões tradicionais, como médicos, engenheiros e advogados, estes não possuem aberturas para atuação sem antes terem concluído a formação, mas, para o professor, há essa abertura para que o “não formado” possa ensinar, e que, em alguns casos, há até mesmo a diminuição do valor salarial devido o professor se encontrar nessa condição.

Fatores como a dificuldade para ensinar, organizar a rotina docente, dificuldade no domínio e propriedade em sala de aula, por mais que após o tempo com o aumento na experiência, possam ser superados, são fatores que podem ser somados à precarização do trabalho docente. Nas falas levantadas, foram citadas as questões de adaptação para lecionar outras disciplinas para complementar a carga horária, devido somente as aulas de sociologia não serem suficientes.

Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, com dados apontados anteriormente, referem-se ao fato de muitos trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos: há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares quase todos os da escola secundária ministrados por um profissional formado em administração de empresas!, por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que leccione química ou matemática. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor. (SAMAPAI E MARIN, 2004, p. 1209)

A preocupação que o docente possui em ter que estudar conteúdos de outras disciplinas nas quais não fazem parte da sua formação colabora com sua sobrecarga. Além disso, para a formação dos estudantes, dialogando com a argumentação de Sampaio e Marin (2004) que foi citada acima, o impacto dessa ausência chega a ser negativo no processo de ensino-aprendizagem das turmas, pois a propriedade no desenvolvimento dos conteúdos em que um professor que leciona outra disciplina sem ser a mesma de seu curso, pode não se equiparar a mesma propriedade de um docente que leciona a mesma disciplina da sua graduação, fazendo com que haja um déficit nos entendimentos dos estudantes.

Percebe-se que o fato dessa condição de contratação ser vista pelos entrevistados como algo positivo voltado à questão de se ter uma oportunidade para experiência, chega a ser algo preocupante, caso visto sobre essa perspectiva de precarização do trabalho docente, pois a melhor experiência de modelo de formação não é a precarização, mas sim ter um acompanhamento através de modelos dos programas como PIBID e Residência Pedagógica, como um contraponto à formação experiencial através do trabalho precarizado.

Isso é um ponto importante que deve ser levado às pautas das discussões sobre os currículos de formação nas licenciaturas. Mesmo sendo positivo que se teve essa experiência, mas uma experiência dentro desse contexto de exploração da força de trabalho, contribui para a desmotivação e para uma relação desigual entre professor-aluno. Trazer essa problematização para ser analisada e discutida dentro do curso poderá contribuir com a construção de um novo olhar do graduando para sua própria profissão enquanto educador. Um olhar de cuidado, de criticidade e de maiores entendimentos sobre a docência, deve começar dos próprios educadores, e então, se fortalecer à luta pelas elaborações e execuções de Políticas Públicas que objetivam, de maneira integral, à valorização do trabalho do professor e da sua formação, assim como defende o documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

Nesse sentido, os diferentes processos formativos podem e devem considerar a realidade escolar na qual os professores estão inseridos, mas não se centrar somente nela, pois é preciso romper com o cotidiano para a elaboração da práxis. É preciso reconhecer as diferentes formas de precarização a que os professores estão sujeitos, para, a partir daí, estabelecer um diálogo que ultrapasse a idealização da atividade docente, assumindo formas menos prescritivas e contribuindo para, efetivamente, promover a práxis dos professores envolvidos. (ANFOPE, 2021, p. 35)

É válido destacar como as condições de trabalho dos professores, juntamente com as especificidades de intensificação, complexificação e precarização, impactam sua interação com os alunos, influenciam suas abordagens no planejamento, organização e execução de suas atividades, atenção seu engajamento e motivação no desenvolvimento profissional, e moldam seu comprometimento tanto com a sociedade quanto com cada estudante. (ANFOPE, 2021)

Portanto, a formação inicial, assim também como a formação continuada, devem ser percebidas como um processo contínuo, no qual as instituições educacionais são integradas, e que precisa de “um debate aprofundado no âmbito do planejamento da política nacional de formação de profissionais de educação básica” (ANFOPE, 2018, p. 40).

## 5.2 ESTUDAR E ENSINAR: OS DESAFIOS DESSA DUPLA JORNADA

O segundo bloco de perguntas que foram lançadas aos entrevistados para direcionar as conversas, fazia um convite aos sujeitos a refletirem sobre quais eram/foram os desafios que estes enfrentaram/enfrentam durante a dupla jornada de estar cursando a graduação e ter que trabalhar ao mesmo tempo, e quais eram/são os desafios também no que se refere ao ato de ensinar, tendo em mente essa experiência docente inicial.

*O pior para mim era ir até à faculdade, ou seja, percurso e tempo. Eu trabalhava pela manhã e pela tarde, e assim que dava o horário do ônibus ir para Sobral, eu já precisava sair da escola pra ir, direto. Não dava tempo nem me trocar. Eram duas horas de percurso. Foi uma dificuldade enorme. Era uma loucura. Eu estudava dentro do ônibus, trabalhava muito. Uma situação muito complicada. E a faculdade é um ambiente muito hostil, ótimos professores, mas muitos prazos, conteúdos para estudar e metas, e isso nos deixa bastante ansiosos, e a escola também tem isso, muito prazos, burocracias e metas. Foi um período muito difícil. Esse ano está mais tranquilo, pois estou só com o TCC. Até estou conseguindo me alimentar melhor, pois até isso era prejudicado com tanta correria. Minha última refeição era na escola, e só comia quando chegava em casa. Então essa questão alimentar também foi um grande desafio. (Entrevistado 1)*

*A maior desafio que eu tenho em relação a isso, é o cansaço mental. Trabalho o dia todo, a noite vou para a faculdade, e quando chego da aula, e chego muito tarde pois é um caminho muito distante, ao invés de ir dormir, vou estudar, ler os textos da faculdade, colocar em dia. Ou tem noites que vou fazer coisas da escola, trago muito trabalho para casa, o tempo de planejamento é muito curto para muita demanda. E isso me cansa bastante, tira o ânimo as vezes, desmotiva. (Entrevistada 4)*

*Queria muito ter a oportunidade de só estudar. Quando se trabalha e estuda ao mesmo tempo, a qualidade de vida muda, somos prejudicados de alguma maneira. Somos gratos pelo trabalho, claro, mas trabalhamos por necessidade. Se eu não trabalhasse, faria minha faculdade mais tranquila, me dedicaria mais. Então, a dificuldade que mais vejo é essa, a de não conseguir me dedicar mais em uma dessas duas coisas, ou no trabalho ou nos estudos. Sinto que falta algo, que deixo a desejar em uma coisa, por conta que preciso fazer a outra, e assim vai. Concilio dando o meu melhor, mas é desafiador. (Entrevistada 5)*

As falas acima, ao serem examinadas, comprovam que há diversos desafios enfrentados mediante a atuação do profissional dentro dessa dupla jornada. Estudar, ao mesmo tempo em que trabalha, não é uma tarefa fácil. O cansaço não é apenas físico, mas também mental. Há o fator do longo percurso, a pressão de cumprir prazos, manter a qualidade do ensino e progredir nos estudos, cria uma sobrecarga que pode afetar a motivação pela profissão, onde os

professores vendo a situação em que se encontram, inicia uma busca por atitudes benvidas que possam impulsioná-los, até mesmo algo que possa dá um valor à seus ensinamentos, e eternizá-los.

De acordo com Shulman (2014), a profissão docente não possui maneiras de construir um histórico de práticas pedagógicas que possam ser reconhecidas de forma geracional, contínua, mesmo com passar do tempo e da constância nas reformas que o ensino perpassa.

Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. Ao contrário de campos como a arquitetura (que preserva suas criações em plantas e edifícios), o direito (que constrói uma literatura de casos com opiniões e interpretações), a medicina (com seus registros e estudos de caso) e até mesmo o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de preservar tanto os jogos memoráveis como as performances coreografadas por meio de formas inventivas de notação e registro), o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática. (SHULMAN, 2014, p. 212)

Essa falta de reconhecimento e preservação histórica das práticas docentes também incorpora com o cansaço mental dos professores, devido impulsionar a desmotivação.

A questão da correria, do tempo ser curto, também foi citada pelos professores, pois é uma profissão que não se trata apenas de lecionar, de forma improvisada, sem métodos e sem fundamentação, mas requer estudos dos conteúdos, elaboração de plano de aula, preenchimento de diários e outros registros. O sistema burocrático também circunscreve a profissão, fazendo com que haja a divisão do tempo de ensino e o tempo de planejamento, para que os professores possam organizar suas aulas, registrá-las e realizar outras demandas que não são apenas voltadas às suas aulas, mas aos processos educacionais gerais e escolares, que tomam muitas vezes a maior parte do tempo dos planejamentos, acarretando com isso, o “levar trabalho para casa”, para então, poder dá tempo resolver todas as solicitações da escola, tendo que ainda, dá conta das demandas da faculdade, como estudar para as avaliações, realizar as leituras que competem às aulas, entre outras.

Diante das falas que iam fluindo nesse tópico, foi perguntado também quais foram os desafios encontrados pelos graduandos mediante o contexto de ensinarem oficialmente pela primeira vez, quando se depararam com a sala de aula.

*Como todo estudante que está iniciando, temos dificuldade com o domínio de turma, em perceber como é a sala, em metodologias. Mas, minha dificuldade maior foi com*

*o conteúdo. Quando estava na faculdade, confesso que não me importei muito com todas as teorias que estávamos estudando. Eram muitas. Todo semestre tinha autores e teorias diferentes. Quando fui ensinar e vi que o livro didático mostrava aqueles conteúdos que vi na faculdade, me arrependi de não ter prestado mais atenção, ou de não ter continuado estudando, mesmo depois do fim das disciplinas, pois muitas coisas eu havia esquecido. Então, tive que sentar e estudar tudo de novo, para lembrar e ensinar para os meus alunos, e de uma forma mais simples do que era visto no curso. (Entrevistada 6)*

Percebe-se que há ainda uma falta de alguns licenciandos com a prática de estar estudando continuamente as diversas teorias aprendidas na faculdade, sendo que estes estudam no momento da necessidade da determinada disciplina, e após concluí-la, para de estudar aquele conteúdo. Assim, quando se encontram com essas teorias no currículo do ensino médio, a tendência é que sintam dificuldade em lembrar de tudo ou até mesmo dos principais pontos que foram passados, ou ainda, ter que parar e tentar aprender algo que não havia aprendido no curso de graduação.

Nesse cenário, da importância de estar sempre inteirado dos conteúdos da área, ou de seus pontos principais, para possuir melhor domínio dos conteúdos no momento de lecioná-los, segundo Shulman (1986), o conhecimento deve ser associado sempre à pesquisa, pois ele parte tanto da prática como do ato de pesquisar. No entanto, o autor defende que quando se pesquisa a partir de um certo referencial teórico, este contém informações que possuem relevâncias, mas que chegam a ter um nível de complexidade alto, como a linguagem por exemplo, para ser aplicados em determinados contextos, como uma sala de aula da educação básica.

Para isso, o autor traz o conceito de conhecimento de caso, que se trata do saber que deriva de eventos característicos descritos de forma detalhada, ou seja, a partir do referencial estudado, que será dito de maneira minuciosa e de fácil compreensão para que o estudante consiga compreender, é interessante que seja exemplificado com uma situação em que o estudante possa enxergar aquela teoria nesta situação que foi abordada, usando uma variável prática ou uma colocação teórica. Caso a teoria seja distante de uma situação real em que o professor possa usar para exemplificar, pode ser posto em prática o chamado conhecimento estratégico, em que o docente irá poder realizar julgamentos profissionais e a consciência para formular uma ação voltada à teoria estudada. (SHULMAN, 1986)

Desta forma, vem se destacando a figura do professor-pesquisador, em que busca sempre se atualizar e fundamentar teoricamente suas práticas docentes. De acordo com Tardif (2002), as práticas realizadas por este ator devem ser reflexivas, pois será por meio dessa reflexão que o docente poderá desvendar questionamentos e resolver determinadas situações

que ocorrem no seu cotidiano. A reflexão, por sua vez, se dá a partir do ato de pesquisar, de conhecer, e assim, o professor-pesquisador se torna um professor-reflexivo.

O papel do professor-pesquisador se destaca sobremaneira que contribui com o melhor desenvolvimento das práticas em sala de aula. A habilidade de conciliar a docência com a pesquisa é uma marca distintiva deste tipo de professor. Ele não apenas compartilha conceitos consolidados, mas também apresenta suas experiências na linha de frente da investigação, conectando a teoria à prática e estimulando o pensamento reflexivo dos alunos, levando em conta o ensino de Sociologia, a imaginação sociológica. Para o estudante que já se encontra atuando nas escolas, como foi exemplificado na fala acima, estabelecer essa conexão entre conhecimentos acadêmicos e escolares se faz necessário, ao passo em que há a transposição dos conteúdos, o que decorre modificações na linguagem, no nível de complexidade do que vai ser ensinado entre outros elementos.

No que corresponde a essa transposição, assim como outros elementos que foram citados pelos entrevistados ao relatar sobre seu início de carreira, pode ser considerada como um fator que se encontra dentro da *Fase de Exploração*. Essa fase, segundo Tardif (2002) acontece com cerca de um até três anos de experiência, quando, no início da atuação, o professor fica à frente de erros e acertos, com inúmeras tentativas de práticas, e sente uma urgência de ter aceitação através de seu currículo profissional.

Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial, que leva uma porcentagem importante. Gold (1996), fala de 33%, baseando-se em dados americanos, de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade.” (GOLD, 1996 apud., TARDIF, 2002., p. 84)

Essa defesa de Tardif, levanta o interesse nesta pesquisa de mencionar aqui os dados de abandono da carreira docente no nível médio do Ceará. De acordo com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em entrevista ao Diário do Nordeste no ano de 2015, dentre as 705 escolas do estado na época, que atendiam mais de 400 mil estudantes, 243 professores solicitaram sair da rede, e em média 270 profissionais se aposentaram a cada ano. Dentre os principais motivos, está a insatisfação dos docentes com a renda salarial com alegação de “não compensar” pela quantidade/qualidade do trabalho exercido, e, optando assim, por trocarem de carreira.

Voltando à discussão sobre precarização do trabalho docente, ao analisar essa variante de abandono da carreira docente, podem ser consideradas como problemáticas para este abandono atualmente, além da desvalorização salarial; desmotivação por quantidade abusiva

de alunos em sala de aula, desestímulo por conta da quantidade de demanda a ser cumprida ultrapassar o tempo que o docente possui para executá-las, falta de disponibilização de recursos pedagógicos, precariedade na infraestrutura, violência explícita, dissonância, aumento do nível de estresse, cansaço e outras questões de saúde física e psicológica e entre outras situações precárias que podem ocorrer durante a profissão, a depender de fatores, como por exemplo, as circunstâncias que se encontram na instituição de ensino. Em uma das falas de um dos sujeitos entrevistados para essa pesquisa, destaca esse cenário:

*A primeira vez que trabalhei, não foi diretamente com o ensino de sociologia, mas foi em outras disciplinas da área de Ciências Humanas, mas, um desafio que encontrei, e muitos colegas que conheço também passou pela mesma coisa, foi logo quando me lotaram, em que foi preciso eu ser lotada em diversas turmas para completar minha carga horária. Fiquei desmoralizada. Fazia muito calor, não tinha domínio de turma, as turmas eram muito agitadas, tinha muitas coisas para fazer. A garganta chegava a doer. Tudo era difícil, até para conseguir um pincel precisava ser do meu bolso. Teve um dia que cheguei em casa e só não chorei porque precisava ir para a faculdade (risos). Parei várias vezes para pensar se era realmente aquilo que eu queria fazer, e para falar a verdade, mesmo hoje tendo mais experiência, ainda me pergunto se é isso que eu quero para a minha vida. Às vezes acho que seria mais fácil estudar para um concurso de banco ou algo assim, talvez iria sofrer menos, mas estou mais estável no momento com meu salário de professor. (Entrevistada 7)*

Ainda conforme Tardif (2002, p. 90), os professores que trabalham em condições precárias “levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula.” Isso, como já foi mencionado, impacta de forma negativa na qualidade do ensino-aprendizagem. Pois, nesse caso, adaptação para atuar em um contexto como esse, se faz necessário, caso o professor queira permanecer.

No entanto, voltando à análise das entrevistas deste bloco, nota-se que mesmo com todos os desafios citados, para superá-los, os sujeitos se detêm ao fato de estarem recebendo o salário atualmente, que antes não recebiam, o que a aquisição dessa renda está colaborando na sua qualidade de vida. Além disso, vale ressaltar mais uma vez, a questão de estes estarem a desfrutar de experiências que mencionaram ser difícil de encontrar, e que mesmo com todos os desafios impostos pela profissão, também se asseguram a esse fator para permanência na carreira até agora.

### 5.3 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIANDO E A FORMAÇÃO DE SEUS SABERES DOCENTES

Para o terceiro bloco de perguntas da entrevista semiestruturada realizada, foram apontados questionamentos que se referiam a construção dos saberes docentes dos licenciandos mediante a sua atuação profissional e seu contexto acadêmico. As perguntas que foram lançadas conforme as conversas iam fluindo, foram as seguintes:

- Você acha que a sua experiência profissional, que acontece/aconteceu concomitante ao seu processo de formação inicial, contribui de alguma forma para a construção dos seus saberes docentes? Se sim, como?
- Dentro deste atual contexto profissional e acadêmico que você se encontra inserido, o que você estuda/estudou na universidade que pode considerar como relevante para a sua atuação docente?
- Você considera as práticas curriculares, em específico os estágios supervisionados, pertinentes para a sua formação, mesmo já tendo a oportunidade de atuar em sala de aula? Leve em consideração também suas experiências em programas como o PIBID e o Residência Pedagógica.
- Qual sua percepção sobre a construção dos seus saberes docentes de acordo com o que você está estudando/estudou na graduação?

Para a primeira pergunta, houve mais uma vez um padrão de respostas, semelhanças entre elas, em que os sujeitos forneceram respostas positivas, como demonstra algumas das falas descritas abaixo:

*Sim, contribui bastante. Percebo que há uma troca constante de conhecimentos, entre os da escola e da faculdade. Aprendo na faculdade coisas que preciso exercer no meu trabalho, assim como, percebi que o trabalho me deixou mais responsável. Sempre fui um pouco errado na pontualidade das aulas da faculdade, as vezes faltava. Mas, depois que comecei a trabalhar, gostei, e vi que precisava concluir minha formação para prosseguir o que eu estava fazendo na minha vida, comecei a cuidar melhor da minha rotina, ter mais responsabilidade. E acho que isso também faz parte do conjunto de saberes docentes, aprender a ter responsabilidade de organizar uma*

*rotina e cumprir com ela, principalmente para quem trabalha e estuda. (Entrevistado 1)*

*Com certeza. Os saberes docentes a gente vai construindo aos poucos, praticamente com tudo o que fazemos. E a experiência profissional ao mesmo tempo em que estudo, fez com que me aproximasse da realidade de uma forma que fez inclusive refletir ainda dentro da universidade sobre essas divergências do que é ensinado na teoria e o que de fato encontramos nas escolas. Ter essas experiências ainda durante a graduação me fez compartilhar desses enfrentamentos com os demais colegas e professores. (Entrevistada 8)*

*Sim. Para se obter saberes docentes também é necessário se ter a experiência, as vivências; sala de aula não se aplica apenas conteúdo, é necessário domínio de conteúdo, mas entender a vida humana os contextos sociais, estrutura familiar, cultura a qual o aluno está inserido é essencial para a construção do amadurecimento da atuação docente. Está em atuação durante o percurso de graduação ajudou na prática já vivenciada e ajudou muito no estágio que pouco é abordado na graduação. (Entrevistada 5)*

Para iniciar uma discussão levando em conta as falas apresentadas, foram retiradas três palavras chaves que norteiam a construção dos saberes docentes no contexto estudado: *rotina, experiências e realidade*.

O professor iniciante e que ainda está cursando a graduação, quando se depara com os afazeres da sua atuação profissional, levanta inúmeros questionamentos que os fazem refletir e chegar à uma conclusão; a primeira coisa que deve ser organizada para que melhor flua sua atuação, é a sua rotina docente.

Tardif (2002), argumenta que o saber do professor é um saber social, pois é um saber que é compartilhado por um grupo de agentes, no caso, os professores, que possuem em comum a formação, atuam na mesma organização, e assim, há uma organização coletiva das práticas, do seu trabalho cotidiano, como regras do estabelecimento, horários, atividades, etc.

Além disso, o saber do professor é social também porque seu uso está sobre um sistema que resguarda sua legitimidade e orienta sua definição, além de, seus próprios “objetos”, são objetos sociais, ou seja, há relação social entre todos os envolvidos. Destaca-se também, o fato do saber do professor ser social por conta da socialização profissional. Logo, em resumo:

Os saberes dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho na sua rotina, ao mesmo tempo em que se insere nele, e o interioriza por

meio de regras de ações, que se torna parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, p. 14, 2002)

Nesse caso, a consciência prática traga por Tardif, se trata do que pode ser chamado atualmente de “fazer no automático”, e isso se torna algo bom para a prática docente, pois significa que o amadurecimento na atuação já está se inserindo na vida docente, e nos saberes de formação. É importante ressaltar que essa organização rotineira pode ser inicializada com dificuldade, pois o exercício da docência é intrincado, interativo e aplicado. Sua manifestação ocorre concretamente por meio das interações dialógicas e comunicativas entre os participantes envolvidos, ou seja, o professor e o aluno, no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda palavra-chave extraída das entrevistas referentes ao primeiro questionamento promovido, foi *experiências*. Todos os sujeitos entrevistados apresentaram que a experiência profissional concomitante à graduação, reforça a construção dos saberes docentes.

A experiência confere ao professor uma compreensão profunda das nuances do ambiente escolar. Lidar com diferentes perfis de alunos, compreender as dinâmicas da sala de aula e adaptar-se às constantes mudanças no cenário educacional são desafios que se tornam mais facilmente navegáveis à medida que se acumula experiência. A vivência cotidiana na sala de aula aumenta a percepção do professor, permitindo-lhe antecipar necessidades, identificar potenciais dificuldades dos alunos e ajustar sua abordagem de ensino de maneira eficaz.

Diante disso, destaca-se que os graduandos professores estão construindo seu saber experiencial. A importância dos graduandos, quando munidos da oportunidade de lecionar, na construção do conhecimento experiencial reside na sua capacidade de converter o conhecimento teórico em prática significativa. A sala de aula é o local onde teoria e realidade se entrelaçam, contribuindo para a formação de profissionais da educação mais bem preparados, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios dinâmicos do universo educacional. O licenciando que se dedica à construção do conhecimento experiencial não desempenha apenas o papel de formador de alunos, mas também se desenvolve pessoalmente, se forma, tornando-se um educador mais completo e impactante.

O saber experiencial, como já foi mencionado em outras partes dessa pesquisa, é uma categoria defendida por Tardif (2012), que se junta ao conjunto de saberes docentes. O conhecimento experiencial é descrito como um tipo de conhecimento prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, aberto, permeável, existencial, pouco formalizado, temporal, evolutivo, dinâmico e social. O autor destaca a concepção de que a experiência é a base do conhecimento do professor. (TARDIF, 2012)

À vista disso, experienciar fatos do cotidiano docente ainda no processo de formação inicial se torna importante, pois os conhecimentos relacionados à formação profissional, disciplinas e currículos desempenham um papel constante na orientação e fundamentação das ações, uma vez que estes conhecimentos são adquiridos tanto nas instituições de formação de professores quanto nas escolas. Experienciar também significa confrontar diretamente com a *realidade*, que foi a terceira palavra-chave escolhida para esse debate.

A imersão na realidade da sala de aula desde os anos de graduação, vem sendo configurado aqui, com base nas falas coletadas, como algo importante. O “choque de realidade” é um dos primeiros momentos que torna o professor iniciante reflexivo. Uns notam diferenças nítidas entre o que se é aprendido na graduação e o que é posto em sala de aula, outros carregam para a escola os conhecimentos da faculdade, as vezes sem adaptar, mas, apesar de tudo, a prática logo estabelecida em confronto com a nova realidade em que os professores irão passar, já proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas da sala de aula, dos desafios enfrentados pelos alunos e das estratégias pedagógicas que irão ser escolhidas.

A prática profissional transcende a mera aplicação de teorias desenvolvidas externamente, como em centros de pesquisa ou laboratórios. Ela se configura como um ambiente único e relativamente independente, proporcionando aprendizado e formação para os futuros profissionais, ao mesmo tempo em que serve como lugar propício para a criação de conhecimentos inovadores por parte dos professores experientes. Essa abordagem destaca a necessidade de orientar a formação profissional em direção à prática e, conseqüentemente, à escola como local de trabalho para os educadores. Nesse contexto, os saberes transmitidos pelas instituições de formação, como universidades, escolas normais e centros profissionais, devem ser concebidos e adquiridos em conexão com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2012)

O defrontamento com a nova realidade escolar também, além de corroborar na estruturação dos saberes docentes, aperfeiçoa a construção da identidade docente do professor iniciante, outro fator importante nessa dupla jornada. Sobre identidade docente, Pimenta defende que:

Se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (...). (PIMENTA, 1999, p. 5)

Assim, constata-se que, dentro da trajetória de um professor, seja ele iniciante ou já em processo de formação continuada, tanto a realidade, como a experiência e a rotina, são elementos que contribuem para a formação dos saberes docentes, cada um com sua especificidade.

Para dá continuidade à discussão, foram analisadas também as respostas da segunda pergunta deste bloco. Vale destacar novamente, que as entrevistas realizadas foram na modalidade semiestruturada, ou seja, as perguntas aqui destacadas foram usadas apenas para iniciar os blocos, mas durante as conversas, foi dada abertura às falas espontâneas e não direcionadas.

O momento de fala sobre o que os professores entrevistados estudam/estudaram na universidade que eles consideram importante para a sua atuação docente, foram obtidas diferentes respostas, como as que serão descritas abaixo:

*Sim, principalmente as disciplinas de estágio. Ensinou a fazer um plano de aula, o que me ajudou muito quando comecei a lecionar. Ensinava como dá aula. As vezes eram aulas que eu ia tão cansado, que muitas vezes entrava no ouvido e saía pelo outro, mas tinha muitas coisas que me chamava atenção, que eu parava para pensar: “ah, isso é interessante irei levar para meus alunos”. Fez total diferença. E meus alunos, ao saber que eu estudo ao mesmo tempo que trabalho, sempre se interessam em saber mais sobre a faculdade, perguntam como é, e eu aproveito para motivá-los a fazer uma graduação. (Entrevistado 1)*

*Tudo contribui, tanto a teoria como a prática. O interessante em fazermos uma faculdade que temos base. A nossa é bem elitista. São muito textos, de autores bem complexos, muitas leituras, e quem ler, é quem tem tempo. Não tive tempo de ler todos os textos e participar de todos os debates, mas reconheço que se eu tivesse tempo de ter lido todos os textos da grade e participado de todos os debates como eu deveria ter participado, ia melhorar ainda mais. Mas, eu não acho que a leituras que tive da grade, tanto das práticas como das teorias, foram inválidas, todas elas deram ótimas coisas pra mim e me ajudou bastante, queria ter aproveitado mais, mas nosso curso é bem pesado. (Entrevistada 3)*

*Acredito que todas as disciplinas, principalmente aquelas de teorias de sociologia, antropologia e ciências políticas, são as que fundamentam os conteúdos que trabalhamos na escola. Conceitos como Mais Valia, Luta de Classe, Organização Social, entre outros, todos dependeram do que eu estudei no curso. Lógico que precisei revisar, e passar para os meninos da forma mais clara possível, mas se eu não tivesse visto na faculdade, teria sido bem mais difícil, apesar de, na faculdade, ser algo mais amplo do que na escola, o que torna enfadonho algo que poderia ser mais sintetizado, deveriam ensinar, aos licenciandos quando estão cursando essas disciplinas, o que exatamente irá ser tratado no ensino médio, e reforçar a importância de aprendermos essas teorias, frisar que um dia vamos ensinar elas também. Assim, iria nos motivar mais a ler todos aqueles textos. (Entrevistada 2)*

*Considero tudo importante, mas o que vejo que me ajudou muito na escola, foram as práticas, tanto estágio como oficinas, práticas de ensino... Aprendi a fazer fanzine na faculdade, e hoje, é uma das atividades que mais gosta de fazer com meus alunos, e*

*vejo que eles também gostam. Aprendi outras coisas também, como selecionar filmes e músicas para trabalhar em sala de aula. Isso faz muita diferença. Aliás, toda escolha de uma metodologia bem feita, faz a diferença em sala de aula. (Entrevistada 6)*

A aplicação dos conhecimentos acadêmicos na escola parte do processo de transposição, esse processo refere-se à adaptação e transferência do conhecimento produzido nas instituições acadêmicas para o contexto escolar, tornando-o acessível e relevante para os alunos. Ele desafia os educadores a traduzir conceitos complexos e avançados em formas que possam ser compreendidas pelos estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Existem algumas considerações importantes ao abordar a transposição do conhecimento acadêmico para a escola como; a linguagem utilizada, a contextualização, a metodologia de ensino, a interdisciplinaridade, a atualização e a inovação.

Tomando como exemplo o ensino de sociologia no ensino médio, é uma disciplina que se usa diversas estratégias para que os estudantes consigam entender os conhecimentos sociológicos com significância, e entre essas estratégias estão a contextualização e a interdisciplinaridade. Essas são abordagens fundamentais no ensino de sociologia no ensino médio. Elas buscam conectar os conteúdos sociológicos com a realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relacionada ao cotidiano, como defende Guadagnin (2018, p. 7):

*Na sociedade do conhecimento, os indivíduos precisam aprender a aprender, isto é, precisam ser capazes de realizar aprendizagens relevantes e significativas por si mesmo investigando em uma ampla gama de situações e circunstâncias. Esse processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas, enfim, saber eleger o que é relevante para o problema proposto.*

Também foram ditas nas respostas as práticas curriculares, como as práticas de ensino, oficinas e os estágios supervisionados. Sobre as práticas e oficinas, estas promovem um ambiente dinâmico e participativo, onde os licenciados têm a oportunidade de aplicar conceitos teóricos aprendidos nas suas disciplinas, principalmente os voltados ao uso de metodologias. Esse contato direto com a prática pedagógica favorece o ato “*aprender fazendo*”, o “*mão na massa*”, permitindo que os graduandos compreendam a complexidade do processo educacional para além dos livros didáticos.

Levando em conta os estágios supervisionados que foram citados, e já dando abertura para o levantamento da próxima pergunta que foi feita, este componente curricular transcende a teoria acadêmica, proporcionando aos estudantes uma prática no ambiente escolar, permitindo

a aplicação e reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na sala de aula, e foi posto como importante por todos os entrevistados, apesar de, em algumas falas, estes afirmarem que as vezes os estágios se tornam muito vagos no que se refere a conhecer de fato a realidade escolar, mas, que já serve para norteá-los em diversas ações e até mesmo proporcionar experiências novas.

*De início, como eu já ensinava, achava que os estágios não iam contribuir com nada. Mas, quando eu fiz o estágio III, fiz nas aulas de sociologia na EJA, à noite. Eu nunca tinha tido em experiência em EJA. Fui a noite, fazer observações e participações, e deu vontade de ser professor de novo. Eles se empolgam, perguntam, deu para notar que eles tinham interesses. A forma como a professora dava aula era muito interessante, e eu ia muito para isso, para “roubar” as ideias dela para mim. Ainda estou construindo o meu jeito de ser professor e a gente aprende mais com outro professor. E o estágio é isso, é observar um outro professor e aprender com ele (tom de voz, comportamento, metodologias), e isso é muito importante se ter (...). (Entrevistado 1)*

*Eu ficava indignada que no primeiro estágio não podíamos entrar em sala de aula, só ficar pelos entornos. Mas, depois que fiz, vi o quanto era importante a gente conhecer esses entornos, o sistema, o funcionamento como um todo. No estágio dois, que você realmente entra em sala de aula, você começa a perceber que cada professor tem que criar sua metodologia, e eu percebi aí que tinha que criar as minhas. No três, tem os planejamentos, onde pude perceber todo o funcionamento, planejamento por área, reuniões, coletivos... o que acontece nas salas dos professores, até as conversas que nem são sobre escola (risos). Isso tudo foi importante para mim entender escola como escola, e foi os estágios que permitiram isso. No quarto são as regências, mas o curso deveria aderir mais regências, mais quantidades de regências, para o estudante já se preparar bem. (Entrevistada 2)*

Com isso, foi percebido com base nas falas dos entrevistados, que o estágio supervisionado desempenha uma função fundamental na formação do professor, pois é por meio dessa experiência que o aluno adquire os conhecimentos essenciais para desenvolver sua identidade e adquirir saberes cotidianos, conforme destacado por Pimenta e Lima (2004).

Em tais falas, foram mencionados também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e o Programa Residencial Pedagógica que, como já foi apresentado no capítulo referente às informações do curso, são ofertados para os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

*Sobre o Residência Pedagógica, ele abriu meus horizontes. Nunca mais vou esquecer todas as aprendizagens que eu tive com ele. Eu realmente me sentia como se fosse professora oficial da escola. Criei vínculo com a escola e com os estudantes. Aprendi muitas metodologias que ainda não tinha visto na faculdade, me ajudou com domínio, a gente não chega tão desnorteado na escola quando começa a trabalhar. Cheguei*

*com mais segurança dizendo que já tinha experiência em sala de aula por conta do RP. Todas as licenciaturas deveriam ter esse programa. (Entrevistada 2)*

*O PIBID é e sempre vai ser muito importante para nós. Quem das Ciências Sociais que já teve a oportunidade de participar dele, com certeza está se saindo um ótimo professor. Aprendemos diversas coisas com ele para a construção dos nossos saberes docentes e formar o tipo de professor que somos. É uma experiência que tenho nem palavras para descrever, gostava demais da sensação, do chão da escola, do convívio. Me ajudou muito a aceitar a docência como minha profissional, pois na época ainda estava dúvida se ia ou tentar as seleções para começar a trabalhar, e o PIBID me impulsionou a isso, foi lá que vi que eu poderia fazer as seleções para as escolas. (Entrevistada 8)*

O programa de Residência Pedagógica visa aprimorar a formação de professores por meio da integração entre o conhecimento adquirido na universidade e a experiência prática vivenciada durante a residência. Além disso, ao analisar as falas dos entrevistados, o programa colaborou com novas aprendizagens adquiridas pelos residentes diretamente do âmbito escolar, sem antes tê-las vistas na universidade. No que tange ao PIBID, também foi notado o quanto esse programa se sobressai como modelo de experiência de formação docente, proporcionando somativas no conjunto de saberes docentes durante o processo de formação inicial.

Para o último questionamento levantado sobre a percepção dos graduandos aos saberes docentes formados a partir do que é visto na graduação, as falas foram um apanhado de tudo o que já havia sido mencionado, como a importância das aulas práticas e teóricas, sobre os programas que possibilitaram experiências e os conteúdos estudados.

*Os saberes docentes que são construídos com o que é passado para nós na faculdade servem como base, é a base, na verdade. E juntamente com o que é aprendido na escola quando estamos atuando, conseguimos formar uma boa bagagem. (Entrevistada 3)*

*Na faculdade, ao estudarmos as teorias, aprendemos a ler melhor, interpretar melhor, nos tornamos mais fundamentados no que escrevemos e no que falamos, nos tornamos mais críticos. Antes, não acha que estudar todos os esses textos eram relevantes, mas hoje em dia em sala de aula, vejo o quanto isso me ajuda. Ou seja, isso faz parte dos saberes docentes que tenho hoje. (Entrevistada 8)*

*Uma aluna minha pediu para que eu lesse uma redação dela no ENEM, que tinha um tema em que eu já tinha base teórica pronta, por ser tema que estudei na sociologia, na graduação. Então eu pude ajudar. E sempre faço isso, ajudo meus alunos com esses temas que caem no ENEM, que sempre vimos de alguma forma nas disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciências Política. Então, vejo que são coisas como essas que enriquece nossos saberes docentes, a gente poder estudar algo, saber contextualizar e saber compartilhar da melhor forma para nossos alunos. (Entrevistada 2)*

*A formação do professor é algo muito importante, e o cotidiano do professor é a chave. Nele, somos capazes de juntar tudo o que aprendemos e ir formando os saberes docentes necessários para entrarmos em sala de aula. A gente nunca para de estudar. Os saberes docentes é algo muito contínuo que vai ficar comigo para sempre. Sou muito agradecida a UVA pelo que sei hoje, pela faculdade, pela Residência. Estamos sempre construindo coisas para serem usadas hoje, e mais tarde. (Entrevistada 5)*

Os saberes docentes estão sempre sendo reconhecidos, pelos sujeitos da pesquisa, como algo que possui grande relevância para a prática da profissão. Notou-se que o “adquirir conhecimento”, em uma abrangência, e aquilo que é considerado como competência, podem estar condicionados à perspectiva que mobiliza um conjunto de saberes, indo além da simples ativação do conhecimento ou do conjunto de habilidades.

Essa tríade é, resumidamente, expressa pelos conceitos de saber, saber-fazer e saber-ser, como apresenta os autores Tardif (2012) e Nóvoa (1992), pois esses tipos de conhecimentos incorporam aos aspectos da habilidade cognitiva, da execução prática e da postura pessoa.

Assim sendo, os docentes entrevistados possuem uma percepção de saberes docentes para além do saber teórico, possuem o entendimento sobre o que são esses saberes, sobre como estão construindo e sobre sua importância. Entendem que os saberes docentes adquiridos ao longo da graduação servem como base para sustentar os demais saberes que vão sendo incorporados com as vivências, reconhecendo a dimensão articulada dos significados da profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada para o desenvolvimento desta pesquisa, objetivou compreender como ocorre a formação dos saberes docentes a partir da experiência profissional dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Além do objetivo geral aqui apresentado, buscou-se também investigar os mecanismos legais que possibilitam que os estudantes possam iniciar sua prática profissional sem que a licenciatura esteja concluída; analisar o percurso formativo dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UVA dentro da universidade e refletir sobre os processos que estruturam os saberes docentes do professor de sociologia do Ensino Médio.

No decorrer do capítulo dois, houve uma discussão sobre o conceito principal trabalhado nesta pesquisa, no caso os saberes docentes, tanto de forma isolada como contextualizado com a formação inicial do professor e com o ensino de sociologia. O autor Tardif foi utilizado como principal referencial teórico para apresentar o tema de maneira detalhada, com sua categorização e suas defesas mediante as ideias constituídas.

A partir dos estudos bibliográficos realizados para esse capítulo, pode-se visualizar que esse conceito possui uma grande dimensão, que vem sendo explorado de diversas maneiras por diferentes autores que apresentam os saberes docentes como algo relevante a ser constituído pelos professores, através de suas experiências, conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, cotidiano pessoal e profissional, entre outras condições que permeiam a vida docente em toda sua extensão e continuidade, para assim, o professor atuar mais confiante, com segurança em suas ações dentro do seu âmbito profissional, além desse conjunto de saberes o ajudar a estabelecer sua identidade docente.

Em observância ao capítulo três, em que sua escrita partiu de uma análise documental dos principais documentos que norteiam formação docente, assim como dos documentos que cumprem com legalidade às contratações de professores sem ser formado pelas escolas do estado do Ceará, considerou-se que, relação os mecanismos legais que possibilitam que os estudantes possam iniciar carreira docente sem que a licenciatura esteja concluída, estes são assegurados em um parecer estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE nº 0582/2003, onde consta no item I – Relatório, uma definição sobre o perfil dos professores e sua formação para lecionar, afirmando que, pode ser apresentado o histórico da licenciatura em andamento, que esteja nos últimos semestres, com menos de trinta créditos para finalizar o curso. Além disso, existem editais de seleções de professores do estado, que se resguardam

legalmente no artigo 4º, parágrafo 1º, da Lei Complementar Estadual nº 22, de 24 de julho de 2000, alterada pela Lei Complementar nº 173/2017, publicada no D.O.E de 09 de agosto de 2017, a qual também permite a participação e a posse de estudantes de licenciatura ainda sem conclusão do curso, nos processos seletivos, de acordo com o número de créditos determinados pelos editais, para suprir carências temporárias do corpo docente, dentro dos chamados “casos excepcionais”.

De acordo com as entrevistas realizadas com sujeitos que já estiveram ou estão dentro desse contexto, existem pontos positivos e negativos, como por exemplo, um ponto positivo que foi citado, foi a oportunidade de ter a experiência mesmo ainda não estando formado, em que o estudante já pode colocar em prática aprendizagens adquiridas no curso, e um aspecto negativo que foi mencionado, foi o fato do estudante ter uma sobrecarga maior com a dupla jornada, deixando-o em uma rotina exaustiva.

No entanto, não foi observado, com base nas entrevistas, que os estudantes que já ensinavam, viam essa abertura no sistema educacional como um exemplo claro de precarização do trabalho docente. A qualidade da educação também está diretamente relacionada às condições de trabalho dos docentes. Profissionais desmotivados, sobrecarregados e submetidos a situações precárias têm dificuldades em exercer a profissão. A falta de estabilidade, as baixas tendências, o excesso de carga horária e a ausência de recursos adequados visam não apenas o desempenho individual do professor, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Isso, trouxe uma reflexão sobre a necessidade de se discutir esse tema dentro dos cursos de licenciatura, para que os estudantes possam ter mais esclarecimentos sobre isso. Além disso, a discussão sobre a precarização do trabalho docente está intrinsecamente relacionada à defesa dos direitos trabalhistas e à promoção da equidade social. Ao abordar esse tema dentro dos cursos, se promove um debate sobre a importância de condições dignas de trabalho para todos os profissionais da educação, independentemente de sua área de atuação ou nível de ensino.

No capítulo quatro, foi apresentado sobre o curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, fazendo uma descrição e breve análise contextualizada teoricamente sobre os principais pontos do currículo do curso, partindo de um estudo realizado através do Projeto Pedagógico do Curso. Confirmou-se, a partir das argumentações propostas pelo estudo, que a relevância de se possuir um bom currículo para estruturar um curso de licenciatura, com a inserção de ações que promovam não somente as teorias, mas as práticas de ensino, fazendo assim com que os licenciandos possam experienciar saberes de forma prática.

No que se refere ao capítulo seguinte, o que também finaliza essa dissertação, foram abordadas falas dos sujeitos entrevistados, em tópicos que se destinavam aos debates sobre a primeira experiência profissional na docência, a rotina acadêmica, os desafios e possibilidades da dupla jornada, no caso, de ser professor e ser aluno, e também sobre a construção dos saberes docentes dentro desse contexto.

Com base nas entrevistas e na contextualização teórica-reflexiva que foi realizada ao longo do capítulo, concluiu-se que os professores que trabalham e ainda cursam a graduação, concomitantemente, encontram dificuldades ao longo do seu percurso profissional e formativo. Algumas dessas dificuldades que foram postas nas falas foram: deslocamentos prolongados, tempo curto para poder estudar os materiais das disciplinas, condições de trabalho, dificuldades em estabelecer elo entre algumas teorias estudadas no curso e a realidade da sala de aula, entre outras que foram mencionadas.

No entanto, todos os entrevistados confirmaram também que o que é aprendido no curso, principalmente nas práticas curriculares como oficinas de ensino e estágios supervisionados e nos programas que permitem contato direto com as escolas, nesse caso o PIBID e o Programa Residência Pedagógica, formaram uma base sólida que contribuiu/contribuem para a formação de aspectos docentes relevantes, como domínio de turma, utilização de metodologias e recursos, elaboração de um plano de aula, entre outros.

Logo, o que está sendo aprendido e experienciado pelos professores graduandos, apesar da exposição ao fator precarização do trabalho, está sendo relevante para a constituição dos saberes docentes destes, em suas diferentes categorias.

Foi considerado também, que possuir uma oportunidade de ter a experiência prática, seja ela na esfera profissional ou dentro das práticas universitárias, colabora para que se tenha uma constância e diversidade na construção dos saberes docentes, em suas diferentes categorias, tendo em vista a consolidação das práticas realizadas, o que também influencia de forma positiva diretamente tanto na formação profissional, como no desempenho do ensino de sociologia nas escolas.

Destaca-se aqui, para finalizar, que ao longo do estudo, foram exploradas questões importantes, em que é possível afirmar que as análises empreendidas além de revelarem particularidades e complexidades, forneceram uma vasta compreensão sobre o tema proposto, dando abertura também para novos debates dentro do ensino de sociologia e da formação e trabalho docente. No entanto, não há uma conclusão total, e sim, uma possível continuidade

posteriormente, para se possuir uma abordagem multifacetada sobre essa pesquisa e para ser discutida em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, Bártolo Paiva. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**, Cadernos de Formação de Professores, Porto: Porto Editora, p. 21-31, jan. 2001a.

ANFOPE. Documento Final. X Encontro Nacional da ANFOPE. 2000. Brasília.

ANFOPE. Documento Final. XX Encontro Nacional da ANFOPE. 2021

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Formação de professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 1, p. 159-176, 2007.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014.

BODART, Cristiano das Neves. **Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos**. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442/32230>. Acesso em: 6 de outubro de 2023.

BORGES, C. M. F. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 2. p. 43-81

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) >. Acesso em 20 de maio, 2023.

Brasil. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: Acesso em 28 nov. 2023.

Brasil. **Lei nº 6.888**, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo, regulamenta a profissão e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Sociologia. Brasília, DF, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/16888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/16888.htm). Acesso em: 27 nov. de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 38/2018.

CEARÁ. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Ceará**. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao\\_ceara.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_ceara.pdf). Acesso em: 27 ago. 2018.

CEARÁ. Constituição (1989). **Lei Complementar Nº22**, de 24 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.apeoc.org.br/leis/lc22.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Bookman Editora, 2009.

Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Parecer CEE/CE N° 582/2003**. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0582.2003.pdf>. Acesso em: 29 de nov. de 2023.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. **As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão**. Olhar de Professor, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 223–236, 2013. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i2.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-perde-2-6-mil-professores-da-rede-publica-em-tres-anos-1.1412140>. Acesso em: 10 de nov., 2023.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952

ESTEVES, Manuela. **A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades**. *Mathésis*, Universidade de Lisboa, p. 217-233, 2001.

FEIJÓ, Fernanda. Sociologia no Ensino Médio e as Políticas Educaionis do estado de São Paulo. s/d. Disponível em <http://>

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas**. Rev. Inter Ação, v. 38, n. 1, p. 51-65, abr. 2013

FLEURI, R. M. (2018). **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos**. In: Fleuri, R. M. Educação intercultural e formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, cap. 4 (pp. 105-134)

FLEURI, R. M. (2018) **Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva**. In: Fleuri, R. M. Educação intercultural e formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, cap. 5 (pp. 135-173).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Revalino Antonio de. **Estágio supervisionado: um espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais**. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREITAS, Revalino Antonio de. (orgs.) **Sociologia no ensino médio: experiências e desafios**. Goiânia: UFG/FANUPE, 2010, p. 51-58

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GOMES JÚNIOR, Edgar. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos: um estudo em duas escolas da rede estadual de educação de minas gerais**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, 2019.

GUADAGNIN, Sonia Mara Sides. **O ensino de sociologia e sua importância para a educação na construção da sociedade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Internacional UNINTER. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcgclclefindmkaj/https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/112/Sonia%20Mara%20Sides%20Guadagnin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. **A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio**. Revista Mediações, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022: Apresentação Coletiva**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 29 de novembro de 2023.

LEITE, Christina Kelen; MARTINS, Marcos Francisco; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, Carolina Modena da. **Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema**. revista quadrimestral. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 123-134, jan.-abr. 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIEDKE FILHO, Enno D. **A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios**. *Sociologias*, p. 376-437, 2005.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**.

*Instituto de*

*Ensino superior de Bauru*. 2011. Disponível

em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>.

Acesso em 12 de junho 2023.

MARTINS, C. B. **Parecer sobre Componente Curricular de Sociologia na BNCC**. [S. l.], 2016. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiEo7fS1eT4AhWqEbkGHeY3BgcQFnoECACQAw&url=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2Frelatorios>

analiticos%2FCarlos\_Benedito\_Martins.pdf&usg=AOvVaw0J6VGTyrYi39dNPrI6mEDS.  
Acesso em: 6 agosto. 2023

MENEZES, E. T. Verbete Reforma Francisco Campos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midia mix Editora, 2001. Disponível em. Acesso em 28 nov. 2023.

MICELI, Sergio. **Por uma sociologia das ciências sociais**. In: MICELI, Sergio (Org.). História das ciências sociais no Brasil. São Paulo: Idesp/Vértice/ Finep, 1989, v. 1.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco 1999.

Ministério da Educação (MEC). **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 29 de nov. de 2023

Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES N° 2/2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. ACESSO em: 29 de nov. de 2023.

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

MORAES, A. C. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MORAES, Amaury Cesar; BODART, Cristiano das Neves. Habilitação de professores de Sociologia do Ensino Básico: notas sobre equívocos. **Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Out. 2017.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: **Institucionalização da sociologia e modernização brasileira**. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, v. 37, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108189>. Acesso em: 20 de nov. 2023

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

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educar, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 14, n. 31, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica**. Acta Scientiarum. Education [online]. 2013, vol. 35, n. 02, pp. 179-189. ISSN 2178-5201.

OLIVEIRA, Amurabi. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico**. Inter- legere, s/v, n. 9, p. 25-39, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia. **O Público e o Privado**, v. 18, n. 35 jan/abr, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; DEVEGILI, Luiz Alexandre. **A construção do currículo de Sociologia entre professores em Florianópolis**. Latitude, p. 209-234, 2021.

OLIVEIRA, J. A. M. de, et alii **Manifesto de Fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933)**. In: FÁVERO, M. de L. de **A Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, \_\_\_\_\_ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 8º ed. rev., atual. e ampl. Cortez Editora. São Paulo, 2017.

PINTO, L. A. C.; CARNEIRO, E. **As ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: CAPES, 1955

PINTO, L. A. C.; CARNEIRO, E. **As ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

PPC. *Projeto Político do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú.*, p. 154 – 159, 2011.

RESOLUÇÃO Nº08/2016 – CEPE, Universidade Estadual Vale do Acaraú., p. 1 – 17, 2016.

RIBEIRO, Adélia. Maria Mmiglievich; SARANDY, Flávio Marcos Ssilva. Perspectivas políticas e científicas acerca do Ensino de Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (Orgs.) **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 21-46.

RIGAL, Luis. **A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XI**. In: IBERNON, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf> Acesso o setembro de 2023.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN Alda Junqueira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS FILHO, Francisco Wilson; JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. Análise da História e legislação sobre o Professor Temporário do Estado do Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 2, n. 5, p. 94-105, 2020.

SARANDY, F. **O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro**. Revista Mediações, v. 12, n. 1, p. 67-94, 2007.

SARANDY, Flávio M. S. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio**. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40)

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Portaria de Seleção de Professores**, Outubro de 2023. Disponível em: <https://www.crede18.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/135/2023/10/Portaria-Selecao-Professores-outubro-2023.pdf>. Acesso em: 29 de nov. de 2023.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.4, n.2. p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Ileizi et al. (2002), “**O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001**”. Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos. Curitiba, 1 a 4 de abril. Resumo (texto integral mimeo.).

SOUSA, Lizandra Sodr e et al. Formação de professores: Saberes docentes para uma atuação intercultural. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e22211326394-e22211326394, 2022.

SOUZA FREITAS, Munique; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VILLAS BÔAS, Gláucia. **A Vocação das Ciências Sociais: um estudo de sua produção em livro 1945-1966**. Rio de Janeiro, 2007, RJ: Fundação Biblioteca Nacional

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar** / Antoni Zabala; trad. Ernãni E da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed, 1998.