



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

KEYCIE VELOSO BARROS

**PROFESSORES FORMADORES: uma análise sobre a prática docente dos
professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE**

Caruaru

2020

KEYCIE VELOSO BARROS

**PROFESSORES FORMADORES: uma análise sobre a prática docente dos
professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Caruaru
2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 – 1735

B277p Barros, Keycie Veloso.
Professores formadores: uma análise sobre a prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE / Keycie Veloso Barros. – 2020.
181 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Formação. 3. Professores de ciências sociais. 4. Prática de ensino. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-031)

KEYCIE VELOSO BARROS

**PROFESSORES FORMADORES: uma análise sobre a prática docente dos
professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Aurenéia Maria de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir.

A minha mãe Rosicleide, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditar em mim, e não medir esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem você, nada seria possível.

Aos meus irmãos Kleyton e Marcelo, a quem eu espero ser motivo de incentivo, inspiração e orgulho.

Ao meu marido Pablo, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado.

A Luciene (Tia Lu), por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que você me dá a cada novo dia. Obrigada por tanto amor, carinho e ajuda que você sempre me deu. A sua existência é um presente de Deus.

A Ana Luíza e Izabel, minhas irmãs que nunca tive e anjos que Deus colocou no meu caminho, sempre presentes na minha vida e estarão sempre em meu coração. Obrigada pelo companheirismo, apoio, amizade e amor incondicional. Amo vocês!

A Regina, querida amiga que o Mestrado meu deu, pelas aulas, trabalhos, artigos e disciplinas realizados em conjunto, pelos momentos bons e ruins compartilhados e, principalmente, pela preocupação e apoio constantes.

Ao meu orientador Prof. Marcelo, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes.

Agradeço aos funcionários da Coordenação da Pós-Graduação em Educação Contemporânea e da Coordenação da Graduação em Ciências Sociais da UFPE que foram sempre acessíveis para a concretização dessa pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a prática docente do professor do Ensino Superior na perspectiva de professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Ao longo do estudo, tentamos responder ao questionamento: como se constroem e quais os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE? O interesse pela temática surgiu em função da posição como aluna egressa do curso, identificar o distanciamento entre a parte pedagógica e a parte específica do curso, o distanciamento e a valorização pelos docentes do Bacharelado em detrimento da Licenciatura, e da compreensão de que a prática docente é um ótimo espaço captador da realidade social cotidiana dos docentes do curso, através da ação docente, para articular a teoria e a prática ensino, também deve se constituir como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas pedagógicas reflexivas e críticas. Tem por objetivo geral: analisar como se constroem os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. E como objetivos específicos: mapear o processo de construção dos sentidos das práticas docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; identificar os sentidos das práticas docentes dos professores do referido curso; perceber a relevância da formação e atuação profissional do docente na formação dos licenciandos e futuros professores; indicar quais são os métodos, teorias e avaliações mais valorizadas e reproduzidas pelos professores formadores e por que os são. A pesquisa se configura como estudo de natureza qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada fazendo uso de entrevistas narrativas, como técnica de coleta de dados. Para a análise dos dados utiliza-se da História de vida com foco nas trajetórias profissionais. Os sujeitos da pesquisa são seis professores das Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco e uma professora do referido curso que serviu como dados inicial para a pesquisa. A pesquisa nos revelou que o campo das Ciências Sociais da UFPE, é um espaço de tensões e dilemas entre os sujeitos que o forma. Os dados da pesquisa indicaram que o trabalho docente do Ensino Superior é constituído de diversos sentidos, construídos de formas singulares, a formação pedagógica é imprescindível para uma ação docente crítica e reflexiva. As análises revelaram que três dos interlocutores do estudo se preocupam em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, da reprodução e manutenção de comportamentos, constituindo-se de conhecimentos e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Os dados nos levaram a inferir que esses três professores se preocupam com o ensino de Ciências Sociais, a pesquisa e a práxis didático-pedagógica para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Prática Docente. Ensino Superior. Ciências Sociais.

ABSTRACT

This research has as objective the teaching practice of professors from Higher Education in the perspective of professors with Degree in Social Sciences. Throughout the study, we tried to answer the question: how is the teaching practice of teachers in UFPE Social Science Degree constructed and what is its meaning? The interest in the subject emerged due to the position as an egress student of the course and the need to identify the distance between the pedagogical segment and the specific part of the course, as well as the distance and appreciation by the professors of the Bachelor in detriment of the degree, and the understanding that the Teaching practice is a great space that captures the daily social reality of the teachers of the course, through teaching action, to articulate theory and teaching practice. In this context, to articulate teaching theory and practice, it must also constitute a mechanism that translates theoretical positions into reflective and critical pedagogical practices. Its general objective is: to analyze how to construct the senses of the teaching practice of teachers from Bachelor Degree in Social Sciences at UFPE. The specific objectives were: to map the process of construction of senses in teaching practices of professors that are in the Degree Course of Social Sciences at UFPE; identify the senses of the teaching practices of the professors of the referred course; understand the relevance of teacher education and professional performance in the education of undergraduates and future professors; indicate which methods, theories and evaluations are most valued and reproduced by the teacher trainers and why. The research is configured as a qualitative study. The field research was performed using narrative interviews as a data collection technique. For data analysis we used the Life Story of the interviewed with focus on professional trajectories. The subjects of the research were six professors of Social Sciences of the Federal University of Pernambuco and one teacher of the referred course that served as initial data for the research. The research revealed to us that the field of Social Sciences of UFPE, is a space of tensions and dilemmas between the subjects that form it. The research data indicated that the teaching work of Higher Education is made up of several senses, constructed in unique ways. The pedagogical formation is essential for a critical and reflexive teaching action. The analysis revealed that three of the study's interlocutors are concerned with developing a teaching action that goes beyond the technical dimension, reproduction and maintenance of behaviors, constituting knowledge and practical contextualized contents, valuing respect and the affective relationship between professor and student. The data led us to infer that these three professors are concerned with the teaching of Social Sciences, research and didactic-pedagogical praxis to overcome the dichotomy between theory and practice.

Keywords: Teaching Practice. Higher education. Social Sciences.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DOU	Diário Oficial da União
FCAP	Faculdade e Ciências da Administração de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GT	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	VEREDAS PARA O (RE)OLHAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ATRIBUIÇÕES, FORMAÇÃO, REFLEXÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	29
2.1	Ofício do professor universitário: (re)significando à docência do ensino superior	29
2.2	A formação dos formadores	32
2.3	Professor universitário: caminhos para reflexão	41
2.4	O saber-fazer da Prática Docente	45
2.4.1	O aprender a ensinar construído pela prática	48
3	<i>HABITUS</i>, CAMPO, CAPITAL CULTURAL E REPRODUÇÃO: HORIZONTES PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU	51
3.1	<i>Habitus</i>	51
3.1.1	A teoria da Prática de Pierre Bourdieu	53
3.1.2	<i>Habitus</i> professoral e cultura docente: perspectivas para uma análise da prática docente	56
3.1.3	<i>Habitus</i> profissional	57
3.1.3.1	<i>Habitus</i> profissional e cultura docente	58
3.2	O conceito de Campo	60
3.2.1	Relações de poder dentro do campo universitário	62
3.3	O conceito de Capital Cultural	63
3.3.1	O Estado Incorporado	65
3.3.2	O Estado Objetivado	65
3.3.3	O Estado Institucionalizado	66
3.3.4	Capital Cultural e suas implicações para se pensar a prática docente	66
3.4	O conceito de Reprodução	69
3.4.1	Para além da reprodução no campo universitário	70
3.5	Limites da Sociologia de Bourdieu a partir de Bernard Lahire	72

4	CAMINHOS DA PESQUISA: APORTE METODOLÓGICO	75
4.1	Análise dos dados	78
4.2	Técnica de coleta de dados	79
4.3	Olhares Iniciais	81
5	CONHENDO O CAMPO: UM BREVE RELATO SOBRE A TRAJETÓRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	85
5.1	O curso de Ciências Sociais em Pernambuco	90
5.2	O curso de Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco	92
6	CAMINHOS PARA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE NO PERÍODO DE 2008 a 2018	95
7	ANÁLISES DOS DADOS: ACHADOS E REFLEXÕES	106
7.1	A formação inicial e continuada	107
7.2	O início da docência e ingresso na UFPE	112
7.3	O Campo da Licenciatura em Ciências Sociais: tensões e dilemas	117
7.4	A prática docente dos professores do curso de Ciências Sociais: observação, percepções e sentidos	122
7.5	Teorias, metodologias e avaliações	137
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	181

1 INTRODUÇÃO

A educação como uma prática social, humanizadora, intencional, tem por finalidade levar a cultura construída historicamente pela humanidade para as novas gerações, afirmam Maia e Hobold (2004). Nesse sentido, a formação acadêmica é um processo específico da educação que envolve um ambiente e sistema de valores que são definidos dentro de determinadas instituições. São métodos que pressupõem um aprendizado tanto para a formação humana e cidadã como através da transmissão e absorção de conhecimentos úteis para o exercício da profissão futura escolhida.

Nos últimos anos, os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais para a formação de professores de Sociologia se focaram na disciplina direcionada para o Ensino Médio. Tanto a Sociologia como a Filosofia havia sido banida do currículo em 1971 durante a ditadura militar (de 1964 a 1985) e substituídas por Educação Moral e Cívica, no mesmo período.

As disciplinas de Sociologia e Filosofia sofreram modificações para seu processo de retorno aos currículos, conforme o Artigo 36, parágrafo I, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Tal Lei prevê que o aluno deve ter algum entendimento acerca de seus conteúdos das referidas disciplinas ao final do Ensino Médio, pois reconhece a importância dos conhecimentos de cada uma dessas disciplinas em face da formação intelectual e humanística dos estudantes (ROVIELLO, 2015), porém não como disciplinas obrigatórias do currículo escolar, ou seja, não sendo disciplinas imprescindíveis de serem cursadas para a formação no Ensino Médio.

Somente em 2008, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram novamente incorporadas como disciplinas obrigatórias ao currículo do Ensino Médio, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684 que contem em seu texto:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

§1º - III

-(revogado). Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹ (BRASIL, 2008).

¹ Esse inciso da LDB/96 estabelecia domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania, porém não eram ainda disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.

Assim, essa medida tornou obrigatória a incorporação e o ensino das duas disciplinas nos três anos do Ensino Médio. Somam-se a isto a inclusão desta disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², a partir de 2012, bem como sua inclusão na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, iniciada em 2014.

Desse modo, o caminho de inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Brasil colocou e ainda tem colocado incontáveis desafios para os cientistas sociais, principalmente quando questiona o próprio papel da Sociologia na sociedade.

Dessa forma, segundo Silva (2010), a Sociologia enfrenta algumas dificuldades para representar e fortalecer um campo legítimo na Educação como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996.

Porém, atualmente, a Sociologia enfrenta mais um desafio no que se refere à nova Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à disciplina, a perda de sua obrigatoriedade no Ensino Médio tem sido debatida e discutida em diversos eventos científicos, ainda que as análises ainda sejam muito embrionárias nesse momento. Isso pode trazer alguma implicação na própria dinâmica do Curso de Licenciatura, que reforçariam as hierarquias e discriminações, ou capitais culturais entre Bacharelado e Licenciatura dentro da Universidade. Segundo Oliveira *et al.* (2018, p. 4), a ameaça ao ensino da Sociologia significa:

Para além de um retrocesso significativo nas lutas empreendidas no campo próprio da Sociologia, que culminou com o regresso dessa disciplina para os currículos escolares, também priva os jovens de acessar um determinado capital cultural ao qual dificilmente terão acesso fora da realidade escolar.

² Política de Estado de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas públicas de todo o país. Nos três últimos editais, a Sociologia esteve presente, tendo sido aprovados dois livros no primeiro, seis no segundo, e cinco no terceiro.

³ A BNCC constitui numa proposta de elaboração de um currículo nacional nas diversas áreas do conhecimento que compõem a educação básica, tendo sido já apresentadas algumas versões preliminares. Para sua elaboração houve a colaboração não apenas de agentes ligados diretamente ao Ministério da Educação (MEC), como também de sociedades científicas, pesquisadores, além de uma consulta aberta à participação da sociedade civil de forma mais ampla.

Além disso, o momento atual da realidade brasileira representada por pensamentos neoconservadores e neoliberais constitui também, em mais um obstáculo para a disciplina, na medida em que buscam acabar as discussões de gênero, educação sexual, movimento Escola Sem Partido, além da perseguição a uma suposta ideologia socialista e comunista. Segundo GADOTTI (2016, p. 154) “na pedagogia neoliberal, o indivíduo é responsável pela sua própria aprendizagem, numa base individual, competitiva. O cidadão dá lugar ao cliente e ao consumidor. A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo”. A educação brasileira hoje está sitiada, cercada pelas forças do conservadorismo neoliberal.

Diante disso, acredita-se que a prática cotidiana de ensinar Sociologia deva proporcionar as condições para que os alunos sejam capazes de pensar entender a realidade social e que tais perspectivas lhes auxiliem para estarem em melhores condições de decidir sua relação com o mundo. Isso implica, segundo Bourdieu (1996), também em reconhecer a relevância da presença de disciplinas que possibilitem a ampliação do capital cultural dos alunos.

Como aluna ingressa na Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2009, um aspecto que sempre me inquietou era o distanciamento entre a parte específica⁴ do curso e a parte pedagógica⁵. Na matriz curricular que vigorou até o ano de 2010, matriz que cursei durante a graduação, poucas foram as disciplinas obrigatórias e eletivas de caráter pedagógico para um curso de Licenciatura, ou seja, disciplinas voltadas para educação, na medida em que o curso tem em uma de suas finalidades formar professores.

Esse distanciamento e a falta de diálogo entre a parte específica e a pedagógica podem acarretar em rupturas e descontinuidades na formação dos licenciandos, futuros professores, afirmam Cunha e Isaia (2002). Tal situação pode trazer como consequência a dificuldade da reflexão crítica, didática e autonomia intelectual do estudante de graduação em sua futura atuação como docente.

Outro problema que foi fácil de observar, durante a minha vivência como graduanda, foi o conflito entre pesquisa e ensino dentro dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na UFPE. Tal disputa, porém, não se restringe

⁴ Constitui as disciplinas obrigatórias e eletivas comuns aos cursos de Bacharelado e Licenciatura.

⁵ Diz respeito às disciplinas obrigatórias e eletivas presentes apenas no curso de Licenciatura.

apenas a esse curso, segundo Soares (2011), nas Ciências Sociais e Humanas, o bacharelado é procurado por aqueles estudantes que pretendem fazer pesquisa ou se dedicar à vida acadêmica. Levando em consideração que um docente competente precisa realizar pesquisa relacionada à educação ou a sua área disciplinar, assim como necessita dominar campos específicos do campo da educação e da formação docente. No entanto, o que se observa é que os pesquisadores dessas áreas se concentram em suas demarcações epistemológicas e se esquecem do necessário diálogo com a formação de professores.

Nessa perspectiva complementa Cunha (2004) afirmando que as circunstâncias políticas que definiram os rumos da educação também têm definido as condições objetivas de trabalho do professor. No caso da universidade pública, essas condições se pautam principalmente pela regulação, que, por meio da aproximação cada vez maior da compreensão da educação superior como um serviço, e não como um bem público e um direito, impactam diretamente no trabalho do professor, retirando sua autonomia quanto ao ensino, por meio de avaliações estandarizadas, e controlando os recursos por meio de editais e de concessões de prêmios (objetivos e simbólicos), estabelecendo o que é um professor de sucesso.

Diante disso, um ponto que sempre se repete nesse contexto é a separação da finalidade entre esses cursos (Licenciatura e Bacharelado) e o não entendimento que ambos são apenas formações com naturezas diferentes onde uma não anula a outra, mas sim, se complementam. Conforme Giddens (2001, p. 15) a “pesquisa social não está, tampouco pode se permitir estar, dissociada do mundo social que descreve”, pois, a realização de pesquisas junto a sua realidade universitária e social capacita tanto o aluno quanto o professor, constantemente, a refletirem, indagarem e opinarem sobre o que paira no senso comum, realizando um filtro da gama de informações que estão acessíveis, de forma crítica.

Isso pode ser uma consequência da existência de docentes que sempre se dedicaram a área de pesquisa e, no entanto, entram para a universidade através de concurso, começam a ensinar, contudo, não possuem didática nem percebem um compromisso maior em enfrentar os desafios elencados anteriormente a partir de Silva (2010), ou seja,

É sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores. Nós temos que multiplicar a

produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas (SILVA, 2010, p. 10).

Percebi então, que os alunos de bacharelado eram formados e motivados pelos professores para a vida acadêmica, PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), Mestrado e Doutorado, enquanto que, no geral, os alunos da Licenciatura eram preparados por esses mesmos professores sem formação pedagógica inicial ou continuada e sem uma prática docente crítica e reflexiva, em sua maioria, para a docência na Educação Básica. Isso resulta numa interpretação de que os alunos do bacharelado seguirão para a vida acadêmica e conseqüentemente a docência no ensino superior, restando para os licenciandos apenas ministrar aulas nas escolas.

Somados a esses fatores e após cursar a disciplina de Prática das Ciências Sociais ao final da graduação, comecei a refletir sobre a prática docente dos professores da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. A prática docente é um ótimo espaço captador da realidade social cotidiana dos docentes do curso, através dos conteúdos, para articular a teoria e a prática. Assim, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ apud GIMENES, 2011, p. 35-36). Nesse sentido, é através da prática que o professor pode ressignificar a teoria apreendida por ele durante a formação, também se podem compreender os problemas vivenciados em sala de aula, e buscar a melhor forma de resolvê-los.

Salientando assim, a importância e os desafios a serem enfrentados pelos atuais e futuros docentes das Ciências Sociais em construir um saber acerca da disciplina da Sociologia e seu ensino para poder corroborar não só a sua relevância no currículo da Educação Básica, mas na formação de cidadãos, no qual seus formadores têm uma função fundamental, pois, cabe ao professor um papel decisivo no êxito da disciplina em relação à sua prática pedagógica que começa a ser efetivada em sala de aula (SILVA, 2010).

Nesse sentido, segundo Durkheim (1978, p. 39), “cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais. Meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas”. Assim, o professor a partir da sua prática docente, poderá contribuir na formação dos alunos

em relação a desenvolver conhecimentos sobre as dimensões sociais e políticas, negando assim, as práticas que venham a representar um simples conjunto de conhecimentos, ou seja, alusões culturais sem qualquer significado, reduzindo as Ciências Sociais apenas a uma disciplina amorfa, sem caráter científico.

Sendo assim, levando em consideração a problemática da pesquisa (Como se constroem e quais os principais sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE?) e partindo da Lei nº 11.684 de 2008 que regulamentou a volta da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, através da revisão de literatura que, segundo Megid (1999) tem o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção, buscou-se compreender a produção do conhecimento dessa problemática.

Nesse caminho, confirma Ferreira (2002) que pela revisão de literatura é possível assim detectar vazios e silêncios das produções acadêmicas em determinado período da história e em determinado campo de pesquisa. Através de um recorte temporal de dez anos, ou seja, de 2008-2018, a partir do momento que a Lei 11.684 foi sancionada até agora.

No sentido de dar mais consistência à revisão da bibliografia que guardasse interfaces com nosso objeto de estudo e conhecer o que tem sido produzido sobre o tema, recorreremos então, aos bancos de dados da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que segundo Charlot (2006), a educação nos remete a um conjunto de situações, práticas, políticas públicas, sendo assim, a ANPED é uma associação que reúne pesquisadores de diferentes disciplinas interessados na questão da educação. Além da ANPED, recorreremos também a ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Essas escolhas ocorreram porque essas plataformas nos possibilitam encontrar pesquisas científicas em nível nacional e possuem um profícuo debate e produção de conhecimento na interface das áreas da Educação e das Ciências Sociais.

A partir deste recorte histórico, nas consultas dos trabalhos da ANPED no GT 08- Formação de Professores⁶ e ANPOCS no GT 17- Educação e Sociedade, vamos elucidar as pesquisas que tratam ou se aproximam da Prática Docente dos Professores do Ensino Superior com foco na Licenciatura em Ciências Sociais, visto que a maior produção se dê sobre as práticas dos professores no Ensino Médio.

⁶ Na ANPED também há o GT-14 Sociologia da Educação, porém no exercício de revisão de literatura, nenhum trabalho sobre a temática ou que se aproximasse do tema foi encontrado nos anos delimitados.

Sendo assim, não é equivocado afirmarmos que um número alto de pesquisas realizadas no campo da Educação tem como ponto de partida a formação inicial e continuada de seus autores (ANDRÉ; ENS, 2005). É possível, também, dizer que estudos nesse âmbito têm sofrido pesadas críticas na Academia, por se limitarem, muitas vezes, aos métodos, com poucas possibilidades de diálogo e socialização entre seus resultados encontrados nas pesquisas e realidades potencialmente próximas da pesquisa em Educação. Bem como a falta do retorno dos resultados das pesquisas para o campo pesquisado. Contudo, nosso interesse é perceber como as pesquisas têm problematizado o nosso objeto de estudo.

Porém, sabe-se a respeito daquilo que se passa nas salas de aula nos níveis primário e secundário, mas quase nada daquilo que ocorre nos espaços pedagógicos universitários (SILVA, 1994), ou seja, se em relação aos estudos com foco em ensino de Sociologia na Educação Básica, encontramos poucas coisas, encontramos ainda menos estudos referentes ao ensino superior nas Ciências Sociais.

O GT 08- Formação de Professores existe desde o 17º encontro anual da ANPED, em 1994. Tem por finalidade a articulação de estudos que envolvem a formação, o trabalho e a identidade docente. A pesquisa dos trabalhos nesse GT focou na busca por produções que abordassem o objeto do nosso estudo “Prática docente no ensino superior”. Vale ressaltar que houve outras categorias que auxiliaram nas buscas: “Formação de professores do ensino superior”, “Didática do ensino superior”, “Identidade docente”, “Saberes docentes”, “Ensino das Ciências Sociais no ensino Superior” para encontrar alguma aproximação com o tema principal do estudo em foco.

Os resultados encontrados no GT 08- Formação de Professores da ANPED estão expostos na tabela a seguir:

Tabela 1- GT 08- Formação de Professores (ANPED)

Ano	Quantidade de Trabalhos	Quantidade de Autores	Trabalhos com a temática da Prática Docente do Ensino Superior/ Ciências Sociais	Região da Produção
2008	1	1	*	Sudeste
2009	2	4	1	Sul
2010	-	-	-	-

2011	1	2	*	Sul
2012	2	3	1	1 Trabalho Sudeste e 1 Trabalho Nordeste
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	3	7	*	1 Trabalho Sudeste; 2 Trabalho Nordeste
2016	-	-	-	-
2017	1	1	*	Centro-Oeste
2018	Ainda não houve publicações			

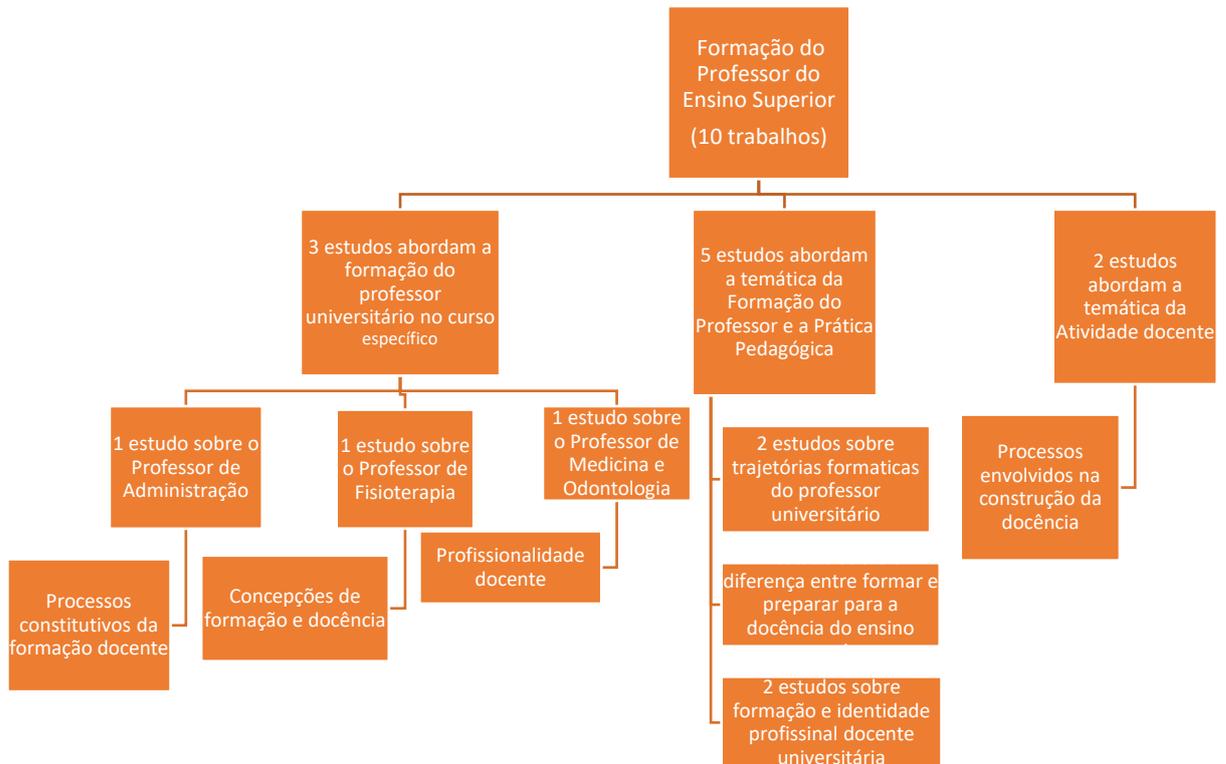
* Nenhum trabalho encontrado teve aproximação com a temática principal.

- Nenhum trabalho encontrado sobre a temática no ano.

Diante dos trabalhos analisados, foi possível perceber a variedade de temas abordados, porém poucos são os trabalhos destinados à Educação do Ensino Superior. Nesse recorte de dez anos de produção científica, identificamos 10 trabalhos em que todos se aproximaram metodologicamente do nosso objeto de estudo, trabalhando a partir de uma abordagem qualitativa e entrevista estruturada ou semiestruturada com os autores para coleta de dados, outros trabalham com narrativas e história de vida, porém apenas dois trabalhos informam a Análise de Conteúdo como método utilizado para a análise e interpretação dos dados.

A análise dos trabalhos foi realizada a partir da separação da temática principal, conforme organograma a seguir:

Organograma 1 - GT 08- Formação de Professores (ANPED)



Fonte: elaboração própria

Conforme o organograma acima, nos dez trabalhos analisados na íntegra, a temática principal é a “Formação do Professor”, sendo que três abordam a formação do professor universitário especificando sua área de atuação: a) um sobre o professor de Administração, objetivando refletir sobre os processos constitutivos da formação docente; b) um sobre o professor de Fisioterapia, com foco nas concepções de formação e docência; c) um sobre o professor de Medicina e Odontologia, trazendo a questão profissionalidade docente. Contudo, nenhum trabalho foi encontrado sobre o professor universitário das Ciências Sociais.

Cinco trabalhos trazem a temática da Formação Docente e Prática Pedagógica, porém apesar de próximas, prática docente e prática pedagógica não são sinônimas. Conforme Houssaye (2004), prática docente é um conceito carregado de *práxis* históricas, e as diferenças conceituais não são apenas semânticas, mas uma apropriação cultural que tem ressignificado os conceitos e não existindo a explicitação profunda destes termos prática docente e prática pedagógica, há de se esperar que, muitas vezes, o conceito mal compreendido é apropriado de forma superficial e, no

mais das vezes, equivocado e se isso não for considerado corre-se o risco de produzir distorções no discurso pedagógico. Para esse autor, a prática docente é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a docente e a transcende. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015).

Sendo assim, dentre esses trabalhos: a) dois estudos refletem sobre as trajetórias formativas do professor universitário; b) um trabalho tem o objetivo de discutir a docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica. Para tanto, desenvolve reflexões em torno de dois eixos fundamentais: a preparação, a partir do texto da LD/96 e a formação inicial e continuada; c) dois trabalhos trazem a temática da formação e identidade do professor do ensino superior.

Dois estudos trouxeram de alguma forma abordagem sobre a docência do ensino superior, trabalhando a atividade docente com foco nos processos envolvidos na construção da docência:

- 1) Atividades de Produção da Docência: A Professoralidade Universitária, de Ana Carla Hollweg Powaczuk⁷ e Doris Pires Vargas Bolzan⁸ (2009). Nesse trabalho as autoras propõem se voltar aos processos envolvidos na construção da docência universitária, focalizando as relações que perpassam o fazer-se docente neste nível de ensino. Levando em consideração a Atividade de formação, Atividade de ensino que diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização, concretização e reorganização das situações de ensino. Parte do estudo foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Doutorado em Educação, vinculados à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural, tendo como foco as narrativas de professores bacharéis e licenciados atuantes no Ensino

⁷ Doutora e Mestre em Educação pela UFSM.

⁸ Doutora e Mestre em Educação pela UFRS.

Superior de uma universidade federal do interior do estado do Rio Grande do Sul.

- 2) Aprender a Ensinar, Construir Identidade e Profissionalidade Docente no Contexto da Universidade: uma realidade possível, de Áurea Maria Costa Rocha⁹ e Maria Da Conceição Carrilho de Aguiar¹⁰ (2012). As autoras objetivaram neste estudo apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. O procedimento teórico metodológico foi à entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram docentes que lecionam em cursos de formação de professores na universidade. A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada apenas na experiência deles quando foram estudantes e deles no exercício de sua atividade profissional. Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Foi percebido também, que nos anos de 2010, 2013, 2014 e 2016 não houve nenhum trabalho realizado sobre Educação no Ensino Superior, sendo possível evidenciar a carência de trabalhos sobre essa temática. Em 2018, ainda não houve a publicação de trabalhos, salientando que no momento em que a plataforma disponibilizar os trabalhos de 2018, estando eles em aproximação com a temática, serão incluídos nesse estudo. Apesar de ser um GT em atividade e produção há 24 anos, percebe-se a escassez de trabalhos que abordem a prática docente do ensino superior como tema principal.

Nossa segunda análise se refere aos trabalhos encontrados no GT 17- Educação e Sociedade, na ANPOCS, por se tratar de uma plataforma de Ciências Sociais. A busca teve um foco na revisão de trabalhos que de alguma forma se relacionasse com a educação, considerando não só trabalhos que abordassem o

⁹ Doutora e Mestre em Educação pela UFPE.

¹⁰ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto e Mestre em Educação pela UFPE.

professor universitário e sua prática, mas também professores de Sociologia da Educação Básica, os resultados estão a seguir:

Tabela 2- GT 17- Educação e Sociedade (ANPOCS)

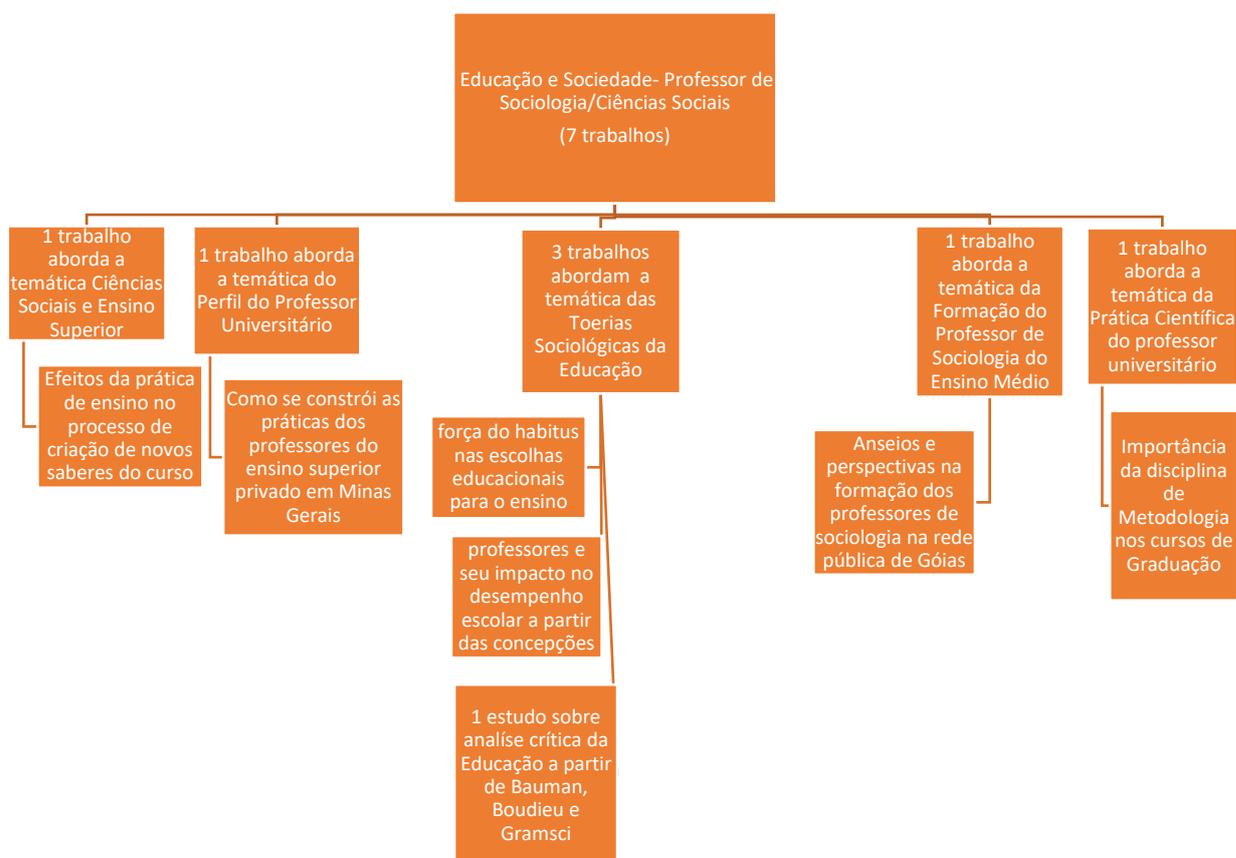
Ano	Quantidade e de Trabalhos	Quantidade de Autores	Trabalhos com a temática da Prática Docente do Ensino Superior/ Ciências Sociais	Região da Produção (Autores)
2008	1	1	*	Sul
2009	1	1	*	Sudeste
2010	-	-	-	-
2011	4	8	2	1 Trabalho Sudeste; 1 Trabalho Sul; 1 Trabalho Centro- Oeste e 1 Trabalho Nordeste
2012	1	1	*	Não informa
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	-	-	-	-
2016	-	-	-	-
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-

* Nenhum trabalho encontrado teve aproximação com a temática em estudo.

- Nenhum trabalho encontrado sobre a temática no ano

No GT 17- Educação e Sociedade nos anos de 2008-2018 foram encontrados sete trabalhos dos mais variados temas e que de alguma forma esses trabalhos abordaram a temática Educação, Ensino da Sociologia e Prática Docente no Ensino Superior. A análise acerca das temáticas encontradas estão dispostas no organograma abaixo:

Organograma 2- GT Educação e Sociedade - ANPOCS



Fonte: elaboração própria

Dos sete trabalhos encontrados e analisados em sua totalidade: a) um trabalho aborda a temática da Formação do Professor de Sociologia, mas o foco da sua atuação é no Ensino Médio, objetivando os anseios e perspectivas na formação dos professores de sociologia na rede pública de Goiás; b) um estudo trata da prática científica do professor do ensino superior tendo como ponto central a Disciplina de Metodologia nos cursos de Graduação.

Três trabalhos têm seu tema principal sobre as Teorias Sociológicas da Educação: c) um sobre a força do *habitus* nas escolhas educacionais para o Ensino Superior, o estudo foca nos jovens que estão encerrando o ensino médio e entrando na Universidade; d) uma produção sobre a formação de professores e seu impacto no desempenho escolar a partir das concepções de Capital Cultural; e) um trabalho sobre as relações entre Bauman, Bourdieu e Gramsci para uma análise crítica da Educação.

O ano de 2011 foi o ano de maior produção de trabalhos sobre Educação desse GT no período estudado. Dos 4 trabalhos encontrados e analisados, 2 se

aproximaram de alguma forma da temática principal da nossa pesquisa: Prática Docente no Ensino Superior e na Graduação em Ciências Sociais:

- 1) Ciências Sociais e Ensino Superior: As Licenciaturas no Espaço Acadêmico Sociológico, de Lígia Wilhelms Eras¹¹ e Márcio de Oliveira¹² (2011), nele os autores problematizam a partir da análise comparada dos documentos oficiais as trajetórias históricas das instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual de Maringá e IFPR/ Paranaguá. De acordo com os autores, a discussão importante é estabelecer os avanços e os limites do Ensino de Sociologia e como se instala no espaço do campo acadêmico sociológico e seus efeitos na constituição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais, ao considerar, especialmente, os efeitos da prática de ensino no processo de criação de novos saberes e intervenção social num compromisso com o exercício de uma Sociologia Pública¹³. Porém, o estudo se limita apenas a investigar os documentos oficiais das instituições pesquisadas e estabelecer uma cronologia para dialogar sobre a prática docente no ensino superior.
- 2) O perfil do Professor do Ensino Superior Privado: Comparação entre Instituições de Diversas Regiões de Minas Gerais, de Glicia Salviano Gripp¹⁴ e Bruno Moreti Testi¹⁵ (2011). Esse estudo aborda a temática principal “profissão acadêmica” e traz a problemática do que significa ser acadêmico no século XXI. As áreas escolhidas para o estudo foram: Engenharia Civil, Matemática, Filosofia e Psicologia. A pesquisa se concentra no estudo - com uma intenção exploratória e descritiva, a partir de entrevistas com vários professores de diversas instituições para coleta de dados - das várias etapas da prática do professor do Ensino Superior em comparação com o conteúdo dos documentos oficiais (da instituição e dos órgãos públicos relacionados) e da legislação em vigor (da época).

¹¹ Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES/REUNI.

¹² Orientador e Livre-docente. Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do CNPq.

¹³ Por sociologia pública, Burawoy (2005) compreende genericamente um "estilo" de se fazer sociologia "engajada" e que não confunde a indispensável busca da objetividade científica - com todas as exigências éticas e compromissos valorativos inerentes a essa busca - com a adoção ostensiva de uma neutralidade moral ou mesmo política.

¹⁴ Pós-doutoranda em Educação pela UFRJ; Doutora em Sociologia pela UFMG; Mestre em Sociologia pela UFMG. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto.

¹⁵ Mestrando em Educação Escolar pela UNESP.

Separando o estudo em dois subgrupos Ciências Exatas e Ciências Humanas, o foco principal do trabalho, contudo, foi estabelecer como se constrói as práticas dos professores do Ensino Superior privado em Minas Gerais.

Um dado preocupante desse levantamento do GT 17- Educação e Sociedade da ANPOCS é que durante os anos de 2013 a 2018 não houve nenhum estudo sobre Educação no Ensino Superior, Ensino da Sociologia e ou Prática Docente no Ensino Superior, evidenciando a lacuna que existe da produção científica sobre a temática.

É possível perceber que a maior parte da produção encontrada está concentrada na Região Sudeste (cinco trabalhos). Segundo Miceli (1989; 1995), essa concentração tanto parece ser reflexo do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, onde Rio de Janeiro e São Paulo ocupam lugar de destaque devido à criação dos primeiros cursos superiores de Sociologia no país. Além da ação política pelo retorno do ensino de Sociologia a partir da década de 1980, que consequentemente mobilizou alguns agentes em torno da inserção dessa temática no Ensino Superior (MORAES, 2015); bem como da organização sindical (CARVALHO, 2004) alocados nessas regiões.

Porém, percebe-se também, que o mesmo número de trabalhos ocorreu na Região Nordeste nos anos de 2011 e 2015, um dado interessante que evidencia o crescimento na produção nessa região. Oliveira e Oliveira (2015) apontam as políticas educacionais, surgidas após o ano de 2008, como colaboradoras para a tendência crescente do interesse de pesquisadores em relação aos temas Formação de professores e ensino de Sociologia, mais especificamente dois programas: a) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) –, regulamentado no dia 24 de junho de 2010, através decreto nº 7.219207 e assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad – e b) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em 2012, selecionou dois livros de Sociologia para o Ensino Médio, sendo ampliando para seis no edital de 2015. Entretanto, a região Nordeste ainda se encontra em desvantagem em relação às regiões Sul e Sueste na produção do conhecimento, com base no quantitativo de pesquisas encontradas.

Confirmando que embora a docência universitária venha despertando o interesse na área acadêmica, a produção nesse âmbito ainda é escassa e limitada, especialmente na Região Norte onde nenhum trabalho foi encontrado no GT 08 - Formação de Professores da ANPED e no GT 17- Educação e Sociedade da

ANPOCS, nos caminhos de revisão bibliográfica pesquisadas nos anos delimitados. Como aponta Sidone *et al* (2016), a desigualdade regional na produção científica está estreitamente associada às acentuadas disparidades na distribuição dos recursos científicos e tecnológicos. Nesse ponto, a região Norte é menos favorecida na concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados e pela menor disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

Sendo assim, o olhar inicial do estudo nos mostra a dificuldade de uma interlocução teórica mais direta, ou seja, a situação necessita um esforço de busca e ampliação de diálogo. Esperamos que o bom manuseio das fontes selecionadas no processo de revisão bibliográfica e o contato com o campo nos auxiliem para a superação de algumas das ausências apontadas.

Diante disso, a nossa pesquisa propõe-se a refletir sobre a seguinte problemática: Como se constroem e quais os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE?

Portanto, para responder essa questão são objetivos da nossa pesquisa:

Objetivo Geral: analisar como se constroem os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE.

E como objetivos específicos:

- Mapear o processo de construção dos sentidos das práticas docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE.
- Identificar os sentidos das práticas docentes dos professores do referido curso.
- Perceber a relevância da formação e atuação profissional do docente na formação dos licenciandos e futuros professores.
- Indicar quais são os métodos, teorias e avaliações mais valorizadas e reproduzidas pelos professores formadores e por que os são.

Nas instituições deve-se considerar que, na medida em que possibilitam o acesso e a valorização a determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, também podem representar a reprodução de determinados comportamentos. Ou seja, pressupõe-se que os processos educativos se constituem como campo, habitus e capital cultural.

Bourdieu e Passeron (1982) explicitam como a reprodução social acontece nas instituições, incluindo a escola¹⁶ que se utilizam da “ação pedagógica” para introduzir um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. O arbitrário muitas vezes não é percebido pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, acabam por reproduzir e legitimá-la. Por isso reforçamos a importância de estudar e entender como se constitui as práticas docentes no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e como essas práticas pode influenciar na produção do conhecimento quanto à formação dos futuros professores que compõe esse curso.

A estrutura dessa dissertação se organizará da seguinte forma: o segundo capítulo tratará das concepções teóricas sobre atribuições do professor universitário, formação, professor reflexivo e prática docente no Ensino Superior. Recuperando sinteticamente a discussão sobre as temáticas e a importância da formação acadêmica pedagógica dos professores para a melhoria de suas práticas docentes a partir da inserção na Universidade.

O terceiro capítulo abordará categorias da praxiologia Sociológica de Pierre Bourdieu: campo, *habitus* e reprodução. Na observância da reprodução das classes do ponto de vista de uma análise do capital cultural, pois se houver uma repetição de práticas docentes, tais práticas têm relação com o capital cultural de determinados segmentos sociais, influenciando comportamentos para a perpetuação ou manutenção de poder de uma dada realidade social.

No quarto capítulo serão apresentados os caminhos percorridos nessa pesquisa, os pressupostos metodológicos que a fundamentarão e os instrumentos de coleta e interpretação de dados. Para esse trabalho será utilizada a abordagem qualitativa, a partir da análise documental, observação não participante e entrevistas narrativas. Nesse caso, os professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, tendo a finalidade de dar voz ao interlocutor, trazendo dados importantes no que se refere a semelhanças e diferenciações de suas práticas e atividades, permitindo atingir um nível de compreensão da realidade humana, cuja finalidade é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Assim, de acordo com Minayo (2010, p. 144) “o mundo cotidiano apresenta-se nas *tipificações* construídas pelos próprios atores sociais, que expressam suas próprias relevâncias ao classificar a realidade”. O

¹⁶ Escola aqui pode ser usada como instituição educacional, no caso da nossa pesquisa, a Universidade e os cursos de formação de professores de Sociologia.

quarto capítulo ainda situará a pesquisa no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. Trabalhando com análises de documentos oficiais e informações colhidas em livros e na própria experiência da pesquisadora. Buscando trazer dados essenciais para a compreensão do campo investigativo e temática escolhidos.

Para a análise dos dados será utilizada a História de vida com foco nas trajetórias profissionais.

No último capítulo, finalizando a pesquisa, será realizada uma síntese das análises como forma de considerações finais.

2 VEREDAS PARA O (RE)OLHAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ATRIBUIÇÕES, FORMAÇÃO, REFLEXÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Nessa parte do texto, nos dedicaremos a apresentar a fundamentação teórica sobre a discussão acerca da profissão de professor universitário, a formação desse professor. Traremos, também, o debate sobre a importância da prática docente e reflexão do docente universitário.

2.1 Ofício do professor universitário: (re)significando à docência do ensino superior

A contemporaneidade está sendo marcada por consideráveis transformações. De forma bastante acelerada fomos apresentados e submetidos a novas formas de conviver, ser, pensar e produzir conhecimento. A mudança é uma das certezas dessa sociedade fluida (BAUMAN, 2001) e dinâmica em que os problemas são cada vez mais complexos e desafiadores. Hoje, estamos inseridos na chamada sociedade da informação, tendo características como: velocidade no acesso à informação, à construção coletiva do conhecimento, à cooperação, à interatividade e à convergência das mídias. Dessa forma, é importante refletir sobre o ofício e o significado do que é ser professor universitário em meio às novas necessidades que surgem dessa efervescência.

A docência no Ensino Superior se configura como uma tarefa desenvolvida pelos professores formadores nas diversas áreas de conhecimento e segundo Isaia (2006, p. 374):

Compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Dessa forma, o professor da Educação Superior desenvolve suas obrigações no contexto universitário atual que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades administrativas presentes na dinâmica

universitária. Portanto, o professor universitário contemporâneo não tem sua atuação restrita apenas à sala de aula, apesar de haver uma grande pressão para que os professores ministrem aulas, ao mesmo tempo que realizem pesquisas, no sentido de que as avaliações das universidades públicas são realizadas tendo por base sua produção acadêmica. Assim, o docente precisa desenvolver essas atividades de forma concomitantes e complementares, articulando com suas necessidades profissionais e pessoais, e atentos, também às necessidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma perspectiva Pimenta *et al.* (2003) afirmam que diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e à docência se torna uma necessidade permanente.

Na mesma direção, Zabalza (2004) alega que o docente do Ensino Superior possui três importantes dimensões para (re)definir sua função como professor: a) A dimensão profissional que representa os elementos essenciais que estabelecem essa profissão; b) A dimensão pessoal que inferem no mundo da docência a partir de alguns componentes como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal; e por fim, c) A dimensão administrativa que abrange questões de carreira, condições de trabalho, contratuais e outras obrigações do exercício profissional. Essas dimensões que o autor propõe não são excludentes, ou seja, coexistem na análise sobre a profissão do docente universitário. Zabalza (2004) enfatiza ainda que é necessário que os docentes universitários não apenas sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores.

Assim, compreende-se que a dimensão formativa e docente é complexa, pois:

O objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos (ZABALZA, 2004, p. 190).

No esforço de fazer com que essas funções do professor universitário sejam efetivamente realizadas, o autor atribui quatro dilemas como instrumentos para abordar essas situações complexas da atribuição docente: 1) individualismo/coordenação; 2) pesquisa/docência; 3) generalistas/especialistas; 4) ensino/aprendizagem.

- 1) **Individualismo/coordenação:** esse dilema é caracterizado pela forte tendência de os professores universitários exercerem suas atividades de maneira individualizada o que acaba por complicar a implementação de projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade aceitáveis (ZABALZA, 2004). Além de dificultar a reflexão e ação reflexiva com seus pares e comunidade acadêmica.
- 2) **Pesquisa/docência:** esse dilema se refere como um “forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)” (ZABALZA, 2004, p. 120).
- 3) **Generalistas/especialistas:** esse dilema de acordo com Scremin e Isaia (2013, p. 9567) traz “o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização”. Na concepção de Zabalza (2004), o importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar de seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar.
- 4) **Ensino/aprendizagem:** o último dilema trata de como o professor universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-la. “A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de 'não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente’” (ZABALZA, 2004, p. 125). Assim, o autor faz uma reflexão de que os professores, equivocadamente apenas ensinam, considerando a visão criada de que a aprendizagem depende somente do aluno e não do professor. No entanto, sob outro enfoque, deve-se valorizar uma intervenção bem orientada por parte dos professores, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição (SCREMIN; ISAIA, 2013).

Dessa maneira, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 14) consideram que é importante diferenciar quais ações estão presentes na meta que são estabelecidas ao ensinar. “Se for apenas receber a informação, bastará passá-lo por meio da exposição

oral. [...]. No entanto, se a meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno [...] é preciso se reorganizar, superando o aprender [...]”. Vale ressaltar que esse dilema será aprofundado mais adiante.

Verifica-se também, que novos paradigmas conceituais da educação (conhecimento, informação, tecnologia, escola, formação de professor, currículo, trabalho, pensamento crítico) (DAMAS, 2011), surgem e conseqüentemente afetam o projeto docente e pedagógico acadêmico, acarretando em um quadro de crise à docência no Ensino Superior. Ao reduzirem o saber e fazer do professor à dimensão do conhecimento específico e técnico, os cursos de formação docente perdem a riqueza de explorar a omnilateralidade¹⁷ da formação humana, uma das finalidades da educação que busca a emancipação do ser humano. Considera-se, então, de acordo com Tardif (2008, p.18) que:

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Nesse sentido, Tardif (2008, p. 31) entende que educação se trata de um “conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborado socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade”. Dessa forma, com base nesses saberes que o grupo de professores, ou corpos docentes são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Saberes esses que são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Assim, na educação superior é necessário que as instituições e professores sejam capazes de desenvolver um trabalho articulado, conjunto e cooperativo. As trajetórias formativas e ativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum tanto dos alunos como dos professores. A partir dessa perspectiva, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas atribuições e suas responsabilidades na ação formativa (ISAIA, 2006).

¹⁷ Refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas (SOUZA, 1999).

2.2 A formação dos formadores

A partir do entendimento que a profissão docente constitui um todo, pois sua formação diz respeito a um processo de construção permanente configurado pelo desenvolvimento profissional, pelos saberes profissionais e pela reflexão sobre a prática, adquirindo características singulares conforme o nível de escolaridade em que atuem. Nesse caminho, o trabalho do professor possui uma totalidade, pois é um trabalho inteiro ainda que possa ser decomposto metodologicamente, ato de ensinar só se realiza na totalidade (BRZEZINSKI, 2002) e em qualquer o nível de atuação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

A formação de professores para o Ensino Superior no Brasil, ainda não está regulamentada sob a forma de um curso específico para docente como na Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), em seu artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrados e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

O Art. 65, da LDB traz, em seu contexto, a exigência apenas para a formação docente do professor da educação básica, exceto para a educação superior, dizendo que deverá incluir a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996). Assim, é possível observar que a LDB não contempla a docência do Ensino Superior “como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 40).

Corroborando com Pimenta e Anastasiou, Gatti (2004) alerta que nos cursos de Mestrado e Doutorado, a formação pedagógica não é valorizada, pois:

Enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004, p. 433).

Nesse sentido, a LDB em seu inciso II do artigo 52, pertinente às Instituições de Ensino Superior é que, no mínimo, um terço do seu corpo docente (33%) tenha

curso de mestrado ou doutorado. De outra parte, o inciso III do mesmo artigo estabelece que 1/3 do corpo docente, independentemente de titulação, trabalhe em regime de tempo integral, inexistindo exigência legal para um mínimo de mestres e doutores por campos do saber, departamento, instituto, faculdade ou curso¹⁸. Dessa forma, conforme texto do projeto de Lei n.º 4.055, de 2008:

Disso resultam três situações absurdas, porém empiricamente possíveis: 1) universidades em cujo corpo docente não haja nenhum professor mestre ou doutor trabalhando em tempo integral (vez que a exigência de regime de trabalho é dissociada da titulação acadêmica); 2) universidades cujo corpo docente seja composto maioritariamente por graduados ou especialistas, sem a presença de nenhum doutor (vez que mestres e doutores são tratados de modo análogo); e 3) universidades cujos 33% de mestres ou doutores se concentrem em uma única área, um único curso ou um único turno letivo (vez que não há exigência de regime de trabalho por curso ou turno) (BRASIL, 2008).

Conforme Vasconcelos (1996), essa falta da exigência legal de formação pedagógica e um número mínimo de professores mestres e doutores acarretaram numa expansão considerável de docentes universitários desde a década de 1950. Assim, esse crescimento de número de professores no Ensino Superior aconteceu de forma quantitativa, com pouca preocupação com os aspectos qualitativos, ou seja, aumentaram-se as instituições, os cursos e as vagas, mas sem a preocupação para a formação pedagógica desse profissional que garanta a qualidade do ensino e formação dos alunos (VASCONCELOS, 1996, p.28).

Isso pode ter acontecido, pois durante vários anos, acreditou-se que o profissional de ensino estaria apto para exercer a profissão docente ao término da graduação, inclusive em cursos de Licenciaturas, onde são formados novos professores, sem se preocupar em atualizar seus conhecimentos (NÓVOA, 1997). Assim, resulta que a Universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico, desse modo, pode-se concluir que formar os professores, segundo esse paradigma, é uma tarefa "natural" das Universidades (PERRENOUD, 1999). Entretanto, atualmente esse discurso não se repete, segundo Paquay *et al* (1998, apud PERRENOUD, 1999):

¹⁸ Conforme texto do projeto de Lei n.º 4.055, de 2008, um dos muitos elementos subjacentes à mediocridade, por assim dizer, do ensino universitário brasileiro reside na forma como atualmente se encontram redigidos os incisos II e III do art. 52 da LDB.

A universidade então não pode, só pelo fato de que ela inicia para a pesquisa, pretender formar profissionais reflexivos, além de tudo. Se quer fazê-lo, deve desenvolver dispositivos específicos: análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o próprio *habitus* e sobre seu "inconsciente profissional".

Assim, para uma possível mudança desse cenário, o projeto de Lei n.º 4.055, de 2008 altera os incisos II e III da LDB e diz que:

As alterações propostas visam a garantir: 1) que cada unidade acadêmica – instituto, departamento, faculdade – conte com, pelo menos, 1/3 de seu corpo docente contratado em regime de trabalho integral, sendo maioritariamente representado por mestres e doutores, dos quais, pelo menos, 50% sejam doutores. Isso assegura a cada unidade acadêmica ou curso um mínimo de 16% de professores doutores trabalhando em regime integral; 2) que haja um mínimo de 75% de docentes, por curso e turno, com titulação de mestrado ou doutorado, sendo que, destes, ao menos 2/3 sejam doutores. Isso assegura que todos os cursos de uma universidade contarão com um mínimo de 50% de seus docentes com titulação de doutorado (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a nova realidade social traz exigências que vêm sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o Século XXI, ou metodologia ativa¹⁹, e os questionamentos em torno da formação docente, nos força a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos e conseqüentemente a definição de um novo modelo profissional.

Quando nos referimos de modo específico à formação pedagógica do professor universitário, afirmamos que o seu propósito maior é estimular a inovação, o sentido crítico e a criatividade e por essas razões ela deverá ser ofertada de forma diversificada nas diferentes instituições universitárias, possibilitando respostas efetivas às demandas e problemáticas pedagógicas dos professores ao longo do exercício profissional docente (LEITINHO, 2008).

Dessa forma, as pesquisas realizadas apontam que a grande maioria dos professores universitários possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente além de demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à

¹⁹ Rocha e Lemos (2014) afirmam que metodologia ativa de ensino tem por objetivo tirar o aluno da passividade e colocá-lo como protagonista na construção do conhecimento. Nela, a crítica e a reflexão são estimuladas e incentivadas pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno. O aprendizado é trabalhado de uma maneira mais participativa para aperfeiçoar a autonomia individual do aluno.

docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida e formação. Possibilitando formarem, assim, referências “positivas” e “negativas”, nos quais se espelham nos professores que foram significativos em suas vidas. Isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional na reprodução e ou negação dessas práticas. Porém, além das suas experiências são necessários saberes pedagógicos aprendidos durante a formação continuada para melhor atuação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2001; TARDIF, 2008).

Contudo, nem sempre essas experiências que são adquiridas, reproduzidas ou negadas são realizadas de forma consciente. Segundo Bourdieu (2001) o *habitus* é responsável pela presença das experiências passadas do indivíduo que estão presentes no seu pensamento, percepção e ação. Junto ao *habitus* está o processo de interiorização vivido pelo indivíduo ao longo da sua vida. Esse processo implica em interiorizar novos costumes e comportamentos vivenciados na socialização primária e secundária, de modo que o sujeito engloba a realidade como ela é auxiliando para que sua identidade esteja em um percurso de construção e reconstrução, isto é, por meio da convivência social e processo de formação, novos comportamentos são agregados de maneira que suas práticas também podem sofrer transformações (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Assim, na maioria das vezes, esses profissionais não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. Sabem sobre o ser professor por intermédio também da experiência de outros, dos colegas ou pessoas da família. Sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professores porque olham o professor e a universidade do ponto de vista do aluno (SANTOS; LIMA, 2008). Torna-se um desafio, então, colaborar no processo de transição e passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para se reconhecer como docente nessa instituição. Ou seja, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência como aluno não são suficientes. Nesse percurso, completa Benedito (1995, p. 131):

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em pares intuitiva, autodidata ou (...) seguindo rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação

específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante na sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), tal constatação de insuficiência tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *Lato Sensu*, palestras, estágios etc. Entretanto, essas mudanças que começam a ocorrer no início do século XXI na estrutura de ensino também na Universidade são fortemente marcadas pelas concepções neoliberais e posições conservadoras, conforme Neves (2009), as transformações no mundo do trabalho vão repor a relação entre educação e formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país em outros termos, o que tem induzido a uma nova orientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo (CUNHA, 2000).

A palavra de ordem deste discurso, segundo Ghiraldelli J. (1996), pode ser traduzida da seguinte maneira “qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das Universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade”. Assim, a educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social.

Indo na contramão das mudanças neoliberais, a formação continuada de professores, na perspectiva multicultural, Peters (2005) expõe que o desafio é formar uma visão crítica que sensibilize os professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta das diferenças e sínteses culturais presentes nos espaços educacionais. Ou seja, a identidade institucional, onde ocorre à prática docente, torna-se relevante, tornando a formação continuada em espaço/tempo crucial para a discussão da sala de aula como organização multicultural – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, bullying e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação. Assim:

Em todas essas perspectivas, verifica-se que a abordagem multicultural vai além da visão liberal e conservadora, que interpreta a diversidade cultural, no

mínimo, de forma harmônica, para questionar, em uma visão mais crítica, as formas pelas quais se podem enfrentar as desigualdades e os preconceitos, na formação de professores (IVENICKI, 2018, p. 1155).

A partir desse entendimento, estabelecem-se questionamentos sobre a finalidade da Universidade: sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o Estado, a sua organização interna frente às demandas externas, a massificação e a progressiva heterogeneidade dos alunos, a redução de investimentos, a nova cultura de qualidade, as novas orientações na formação de professores e da prática docente, a incorporação de tecnologias de comunicação e informação, os novos sistemas de gestão e formação e profissionalização docente (RIVAS *et al.* 2007).

Essa prática comum nas universidades leva para a desvalorização da atividade de ensinar, a deteriorização de imagem, do status social e do estatuto profissional da profissão docente, visto que a formação para a docência é caracterizada como uma tarefa de menor importância comparada à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, bem como para a produção acadêmica dos professores que, atualmente, são critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente.

Outro ponto de importante discussão é a preocupação com a qualidade dos resultados do Ensino Superior, principalmente nos cursos de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes, pois para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71):

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossas vidas) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71).

Dessa forma, esse conjunto de saberes diz respeito e se dirige às situações de ensinar no Ensino Superior e como essas situações dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando e criando. Contribuindo também, para revê-las, redirecioná-las e transformá-las (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para Ramalho *et al* (2003), desde o início dos anos 1990, assistimos a emergência de novos discursos visando à formação e a profissionalização do ensino.

Anterior a este período a formação docente estava voltada para a apropriação de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada e externa aos professores.

Contudo, na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente uma nova direção: centrada na aprendizagem de competências profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Embora os professores universitários tenham muita experiência nas suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem, que agora eles passam a ser responsáveis ao assumir a sala de aula no magistério superior.

Corroborando com os autores acima, Gil (1997, p. 15), afirma que “a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”.

Se antes a profissão de professor se calcava no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito, semelhantes às outras profissões. Hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo (RIVAS *et al* 2007). O novo paradigma das sociedades emergentes atuais pressupõe novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver em modalidades diferentes, a exemplo da transversalidade e interdisciplinaridade²⁰ desse novo conhecimento.

Assim, Giddens (2001) afirma que pesquisa não estar, nem pode se permitir estar, separada do mundo que descreve, ou seja, pesquisa e ensino não podem se distanciar no sentido de que uma complementa a outra. Somado a tal aspecto, como anteriormente mencionado, tem-se o fato de que os professores quando chegam à docência no Ensino Superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (BERTONI; SILVA, 2010) o que pode contribuir para dificultar a uma prática profissional crítica, competente e a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

²⁰ Dias e Porto (2010) diz que a transversalidade e interdisciplinaridade nas disciplinas da educação básica, dos cursos de graduação e em toda a forma organizacional dos programas de formação continuada, cria um vínculo entre as diversas discussões, para melhor compreensão e interferências no mundo atual.

Dessa maneira, a formação pedagógica do docente de Ensino Superior vai além do simples "dar aulas" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), ultrapassa o conhecimento do conteúdo ensinado. Requer diversos conhecimentos, uma grande quantidade de ideias, de habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino. Isto é, há uma perspectiva de ruptura com uma "Educação Bancária" (FREIRE, 1988).

Em relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1992) sustenta uma visão da profissão docente autônoma e contextualizada, em que a formação de professores deve fornecer um pensamento independente, crítico-reflexivo, pois os docentes competentes aprimoram a sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo e crítico, reconstruindo permanentemente as suas identidades.

Tal perspectiva é bastante interessante para se averiguar as práticas docentes em relação a sua formação, mesmo após a sua formação inicial não ter focado nessas características de um docente: a) autônomo: aquele no qual está presente a visão crítica das próprias ações, seus limites e possibilidades (ALMEIDA, 1992); b) reflexivo: é aquele que está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno. [...] o professor reflexivo deve estar aberto a quaisquer sugestões e críticas que o ajudem a repensar e melhorar sua prática (HPOLITTO, 1999); e c) crítico: diz respeito ao professor que no seu interior, é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. Implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados (ALARCÃO, 2001). Assim, essas características necessárias nos docentes precisam ser abordadas e motivadas em suas formações iniciais e continuadas.

Dessa forma, a formação profissional do professor implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo (PERRENOUD, 1999) e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. Assim, criando todas as etapas de novos percursos de formação de professores que se pode perfeitamente imaginar no quadro das Universidades, sem segregar, sem renunciar a formar para a pesquisa e preparando, como em todas as carreiras acadêmicas dignas desse nome, as transições para o exercício da profissão no ensino básico e carreira acadêmica (PERRENOUD, 1998).

Portanto, “o professor contemporâneo se vê na emergência de aprendizado e construção de novos saberes, pois os conhecimentos que davam sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico tornaram-se insuficientes devido à complexidade que compõe o novo cenário” (RIVAS *et al* 2007, p. 6). Assim, a ausência de preparo pode colocar em risco o compromisso do professor com seus alunos e instituição onde trabalha. É preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação, reflexão, identidade e ação profissional dos que se dedicam ao ofício de professor universitário.

Dessa maneira, para pensar sobre a docência é preciso reflexões mais aprofundadas, pois se trata de um processo amplo e complexo que necessita de uma compreensão da realidade da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino e aprendizagem, do saber, assim como implica um repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade (COELHO 1996). Nesse caminho, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis (formação, competência, reflexão, flexibilidade, construção de conhecimento, criticidade, autonomia, entre outros) que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

2.3 Professor universitário: caminhos para reflexão

Muito tem se defendido a necessidade de formar professores capazes de refletirem sobre sua própria prática, com o objetivo de redefini-la, modificá-la e melhorá-la não só em prol do professor, mas de toda comunidade pedagógica e educacional. Analisando as contribuições de estudiosos como Shön (2000), Perrenoud (2002), Contreras (2002), dentre outros, é possível perceber a frequente referência que fazem a John Dewey, filósofo e psicólogo norte-americano, como sendo um precursor da ideia de professor reflexivo.

Para Perrenoud (2002, p. 13), “[...] o profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey”. De acordo com Alarcão (2005, p. 176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escolar e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Nesse sentido, o professor reflexivo precisa ir à procura para estabelecer e fortalecer uma autonomia profissional mais ativa, crítica e reflexiva, avaliando e questionando sua prática docente, no intuito de agir sobre ela e transformá-la e não como um mecanismo de reprodução de ideias e práticas que lhes são impostas.

Paulo Freire (2001) afirma que a reflexão nada mais é que: o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Essa pedagogia se fundamenta na libertação e emancipação do sujeito, em que o professor tem um papel imprescindível para a revisão do modelo da “educação bancária”, problematizando a função de educador e educando, libertando o professor para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que se originam fora das salas de aula. Dessa forma, o professor reflexivo das Ciências Sociais tem condições de ultrapassar essa educação bancária auxiliada pela própria finalidade do curso que é formar e qualificar professores para o exercício da docência na Educação Básica, trabalhando questões (fenômenos, estruturas e relações que caracterizam as organizações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade) capazes de desenvolver uma visão crítica nos alunos sobre sua realidade.

Assim, Alarcão (2005, p. 177) afirma que “os professores universitários têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento como parte da organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. Essa visão parte de Donald Schön (2000) que na sua teoria da prática reflexiva, o mundo em que se vive permite fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se dos mesmos e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, “portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 4).

Percebendo que a prática voltada a um exercício reflexivo contínuo favorece não somente uma melhor atuação do profissional do docente universitário, mas aos beneficiados pelo processo, ou seja, os futuros professores, mediante uma atividade coletiva. Assim, Dall'orto (2000, p. 125) afirma que a prática reflexiva:

Pressupõe, também, a consideração dos conhecimentos produzidos nas universidades que devem ser analisados criticamente antes de serem adotados em suas práticas docentes. É preciso ter consciência dos pressupostos epistemológicos que dão suporte a cada uma dessas teorias para, então, se tomar a decisão de usá-las ou não. No entanto, elas não devem ser ignoradas.

Caravantes (2008) expõe que para Sócrates, o mestre, os docentes formadores, tem um papel de importância que vai muito além de ser simples fornecedor de informações, sendo de alguém que contribui para que seus discípulos sejam capazes, por si mesmos, de gerar e construir seu próprio conhecimento.

Assim, esse exercício de troca de conhecimento, deve ser praticado no dia a dia da sala de aula dos cursos de formação docentes, no curso de Licenciatura de Ciências Sociais, no contato físico, humano, no incentivo, através do questionamento sistemático e diálogo mestre-discípulo. Kohan (2011) reafirma que Sócrates refuta o lugar do professor de uma arte (tekhnê)²¹ para, na verdade, recriá-lo. Junto a arte, a refutação estabelece um novo lugar de maestria, o de guiar a todos os outros pelo caminho do conhecimento para que cuidem de si mesmos²² e, eventualmente, dos outros.

Esse trabalho de conhecer a si mesmo justifica-se no sentido de que o/a jovem universitário/a e futuro professor devem incorporar uma visão crítica da realidade, com conhecimentos sólidos, do processo de aprendizagem, mostrando que o professor universitário tem um importante papel no desafio que é a construção do conhecimento científico (LIBARDI, 2010). Entretanto, na contemporaneidade para que isso aconteça

²¹ (KOANH, 2011, p. 60) (...) Tekhnê significa a própria arte de ensinar. Sócrates afirma que nas artes não interessa o que pensa a maioria, senão a competência de quem atua nesse âmbito com um saber específico. Contudo, como se mede a competência de alguém no campo da tekhnê? Ou seja, como se saberá se um professor é apto ou não para educar? Nesse sentido, Sócrates apresenta dois critérios: pelos bons mestres que teve ou pelas obras que foi capaz de realizar, isto é, as almas excelentes que conseguiu gerar.

²² (Ibidem, p. 57 e 58) ao significado de "cuidar", Sócrates remete ao oráculo Delfico: cuidar de si significa conhecer-se, conhecer a própria alma. Sócrates diz que talvez o único exemplo de algo que se conhece a si mesmo seja o do olhar, quando uma pupila se espelha em outra pupila e se vê a si mesma. Desse modo, uma alma deve conhecer-se a si mesma, no que fundamenta sua excelência: a sabedoria, o conhecimento, o pensar de outra alma que espelhe o que há nela de melhor.

é necessário que as Universidades possibilitem ao professor em formação, um exercício prático de ensino-aprendizagem, contextualizado com a realidade na busca de promover mudanças positivas ao meio, isto é, uma sociedade justa e humana, relacionada ao processo de formação dos estudantes, que estimule a capacidade de os mesmos pensarem criticamente na ordem social (ZEICHNER, 1993). Sendo assim:

Essa aprendizagem deve se expressar pela resignificação do processo educacional e das práticas de ensinar. Trata-se de conceber uma elaboração curricular que permitam ao professor estabelecer pontes entre sua história, suas aprendizagens ao longo da vida e as maneiras próprias de estar e ser no mundo, com as teorias as práticas, as suas e as dos outros (DEUS; MENDES, 2011, p.148).

Além de valorizar essas experiências subjetivas dos alunos, o processo de reflexão visa o questionamento e a problematização dos conteúdos propostos, pois a reflexão requer a execução de práticas que possibilitem a construção do diálogo crítico, ou seja, essa problematização fortalece a interação e o diálogo de ideias, para possibilitar que os alunos reconstruam e enriqueçam suas experiências de forma intersubjetiva (BECHI, 2012). Dessa forma, constitui um dos mecanismos metodológicos fundamentais a ser adotado pelos professores para incentivar e estimular o pensamento reflexivo dos futuros professores. Por meio da reflexão, provocada pela dúvida e pela curiosidade, os envolvidos na ação pedagógica tenderão a buscar novas informações para solucionar as questões que cada um se põs durante o processo educativo.

Nesse sentido, o processo pedagógico de cunho reflexivo desperta ainda o desejo pela pesquisa científica, contribuindo para que cada ser humano seja sujeito produtor de conhecimentos. “A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros” (GHEDIN, 2005, p. 146). Portanto, a reflexão sobre a ação, ou seja, sobre a prática docente para a formação de professores reflexivos, não pode estar indissociada da pesquisa.

Sendo assim, para formar professores crítico-reflexivos é preciso uma nova forma de pensar e trabalhar a relação entre teoria e prática. Isto é, a prática docente precisa se afastar da racionalidade técnica, mecânica que ainda permeia os diferentes espaços de ensino, “para a qual, a atividade profissional se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas” (FÁVERO;

TONIETO 2010, p. 42). Dessa forma, afirma (BECHI, 2012, p. 30) que:

Em contraposição a esse paradigma, o professor precisa 'olhar' para sua própria prática como objeto de pesquisa científica a fim de promover possíveis alterações ou ajustamentos no confronto com situações imprevisíveis ou que se afastam da rotina.

Portanto, conforme Vásquez (2007), o processo de transmutar as ações do professor universitário não reflexivo em ações docentes crítico-reflexivas, requer reposicionamentos, reconstrução de concepções e, acima de tudo, necessita primeiramente que o professor assuma uma postura crítica diante de sua prática, pois ser um professor crítico-reflexivo dependerá fundamentalmente da visão do próprio profissional frente às necessidades de seu trabalho, das necessidades de se pesquisar a partir dos recursos teóricos reconstruindo sua prática docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Dessa maneira, o conhecimento adquirido poderá certamente oferecer o subsídio necessário para a melhoria do trabalho do professor.

Acreditar que é possível o avanço da prática docente do professor universitário através da formação, reflexão e ação crítica, deixando de lado a reprodução de comportamentos ultrapassados é reconhecer e conceber a importância de ofertar aos jovens em formação, uma educação com uma melhor perspectiva e uma melhor qualidade. O professor deve sentir essa responsabilidade e, dentro dos seus limites, favorecer essa mudança, para ele, para seus alunos e conseqüentemente para a sociedade.

2.4 O saber-fazer da Prática Docente

Antigas concepções tinham o professor apenas como um transmissor de ideias incontestadas. Um profissional que deveria repassar conhecimentos aos seus alunos, sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos discentes vêm sendo cada vez mais contestadas e reelaboradas por pesquisadores e pelos próprios educadores. Segundo Veiga (2008), esses profissionais percebem cada vez mais a dificuldade enfrentada em sala de aula bem como a possibilidade de melhorar sua prática em sala de aula sobretudo através da reflexão e do conhecimento voltado para a sua prática. Tal ação pode possibilitar um novo olhar e despertar novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação. Nessa perspectiva, Schön

(2000, p. 31) afirma que:

É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossa "teoria da ação".

Assim, o desafio e o objetivo do professor enquanto formador dessa nova sociedade que se reconstrói a todo instante, necessita do preparo para uma prática reflexiva e autônoma em que o docente seja capaz de assumir o papel de agente transformador através do conhecimento (NÓVOA, 1992), ou seja, o professor precisa compreender esta nova realidade para nela atuar. Sua formação precisa ser contínua e em serviço, valorizando a sua prática para a construção de novos saberes como resultado da reflexão.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 188), o professor enfrenta em sua profissão alguns desafios e cobranças ambíguas:

Em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas.

Contudo, ao iniciar a carreira docente, requer ao professor estar ciente de que o pleno desenvolvimento de suas práticas em sala de aula e de outras atribuições dependerá da flexibilidade e disposição para estar em constante aprendizado dos saberes e competências inerentes a sua profissão (PERRENOUD, 2000). O professor precisa compreender também essa nova realidade para nela atuar. Sua formação precisa ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, segundo Nóvoa (2002, p. 23) "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a sala de aula como lugar de crescimento profissional permanente", valorizando a sua prática para a construção de novos saberes como resultado da reflexão.

Sendo assim, Romanowski (2009) afirma que esses novos professores precisarão de autonomia, competência técnica, pedagógica e política, que deveriam ter sido desenvolvidos em sua formação continuada, pois a inexistência em sua formação de disciplinas (saberes/conhecimentos) que possam prepará-lo mais especificamente para o processo de ensino pode prejudicar seu desempenho em conseguir fazer seleção e escolhas de estratégias que transforme conhecimento em ensino. Portanto, cabe à Universidade a responsabilidade de viabilizar a prática docente “estimulando e proporcionando condições para que os docentes se preparem para o exercício dessa função” (VEIGA, 2000, p. 193).

Portanto, Chevallard, (1991) nos diz que é necessário compreender que a prática educativa do professor universitário envolve mudança e a transposição do conhecimento científico para o acadêmico e profissional. O autor completa seu argumento afirmando que:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Assim, a concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática, é capaz de promover uma série de mudanças no perfil do professor inserido em sala de aula de nível superior, que poderia através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática como docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), detectando o saber que está sendo construído e verificando, dessa forma, sua legitimidade, sua validade enquanto ato que proporciona e constrói conhecimentos com e para os alunos.

Ao decorrer desse processo de transposição didática, conforme afirma Isaia (2006), será necessário que o professor tenha proximidade com o fazer docente (prática), considerando que a docência envolve atividades e valores traduzidos em valorização de saberes da experiência e a indissociabilidade da teoria e da prática. Por conseguinte, os conhecimentos serão reconstruídos pelo professor, transformados, simplificados para ensiná-los e avaliá-los.

Assim, considerando que a prática docente do professor universitário dependerá em suma da concepção que o mesmo tem do próprio trabalho, “o professor poderá desenvolver uma *práxis* que seja transformadora, significativa, pertinente ao

contexto social dos alunos contemplados, ou poderá apropriar-se de uma prática mecânica, reprodutiva, que tem como principal finalidade repassar conteúdos, e realizar atividades meramente repetitivas” (VÁSQUEZ, 2007, p. 219).

Destaca-se, então, a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, desmistificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional. E essas mudanças, de fato só serão possíveis, se houver explícito neste ato a reflexão crítica da própria prática.

2.4.1 O aprender a ensinar construído pela prática

Em sua maioria, os professores universitários apesar de não possuírem uma formação pedagógica ensinam e alcançam seus objetivos, que é fazer o aluno adquirir autogoverno em todos os âmbitos de sua vida pessoal e profissional. Paulo Freire (2001), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, refere-se ao processo de contínua construção da autonomia, como um processo “inconcluso” de formação do ser homem. A “inconclusão” do ser humano é um movimento permanente de aprender e se formar em muitos momentos de sua atuação. Cunha (2000) considera que isso se dá, pois a Universidade ocupa o lugar de formação e atuação desses sujeitos que durante o processo de formação inicial, continuada e docência, o professor se beneficia e incorpora diversas experiências que se configura na sua prática.

Entretanto, Masetto (2003, p. 80) ressalta que “não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existem paradigmas que precisam ser explicitados, analisados, discutidos, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas”. Para o autor, são dois os possíveis paradigmas que transitam pela docência: o do ensino e o da aprendizagem. A prática tem demonstrado que o professor funciona como sujeito de todo o processo de ensino e aprendizagem (MOROSINI, 2001).

Masetto (2003) corrobora essa ideia ao trazer a proposta de substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. O autor entende que ao tratar a aprendizagem na docência universitária, precisamos enxergar o aluno e futuro professor como uma pessoa em desenvolvimento. Isto é, o fazer docente deve estar pautado nas perspectivas dos estudantes, na tentativa de considerar as

particularidades e as pluralidades de cada um, mas que o professor universitário também está em processo de aprendizagem constante.

Assim, nessa visão, (TARDIF, 2008) diz que a aula se torna um espaço em que esses estudantes têm suas capacidades intelectuais (raciocinar, refletir, argumentar, produzir) consideradas e terão a oportunidade de desenvolvê-las na medida em que a educação superior promova uma ação educativa que desenvolva em seus professores em formação a capacidade de ter um olhar reflexivo da realidade e os professores passem a refletir modificando uma prática reprodutora, centrada em disputa e relação de poder, onde os educadores são produtores e os transmissores de conhecimento, para uma prática reflexiva e libertadora.

Portanto, a complexidade do mundo de hoje requer docentes capazes de promover soluções diante das diversidades que se apresentam cotidianamente. Pimenta e Anastasiou (2010, p.173), destacam que:

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Sendo assim, segundo Demo (2004), os professores precisam da habilidade de aprender a aprender para o desenvolvimento de sua profissão, pois quem não busca o aprendizado, não tem o que ensinar. O professor de futuros professores, necessita pesquisar para adquirir novos conhecimentos e realizar autorreflexão, deixar de lado velhos hábitos, (re)construir novos conhecimentos, assumir sua função de agente transformador intelectual para depois ensinar o aluno a fazer o mesmo.

Dessa forma, quando reconhecemos, consideramos e tomamos como ponto de partida os conhecimentos oriundos da prática dos professores, observamos um amplo espaço para a pesquisa da prática docente universitária com foco na reflexão, dando sustentação para a busca de respostas que possam responder às novas situações que têm se apresentado no fazer educação. Assim, conforme Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 36:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula,

pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam (PIMENTA, 2005, p.36).

Dessa forma, ao pesquisarmos as origens e fundamentação dos conceitos da formação docente e da prática reflexiva, constatamos a importância e a prioridade de se realizar estudos que visem compreender o exercício da docência universitária e os processos de construção de seus sentidos e profissionalização.

3 HABITUS, CAMPO, CAPITAL CULTURAL E REPRODUÇÃO: HORIZONTES PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

Esse capítulo tem o objetivo de discutir sobre as principais contribuições para a Sociologia da Educação por Pierre Bourdieu: *Habitus*, Campo, Capital Cultural e Reprodução e como essas contribuições dialogam com a Prática do Professor Universitário. Observando uma reprodução das classes através de uma análise do capital cultural, pois se houver uma repetição de *habitus* e práticas docentes no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, esta repetição está relacionada com o capital cultural de determinados segmentos sociais, influenciando comportamentos para a perpetuação ou manutenção de um campo de poder dessa realidade social.

Pierre Bourdieu foi um dos principais intelectuais do século XX. Professor de sociologia no Colège de France, diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e diretor da revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Suas contribuições para o pensamento contemporâneo são inúmeras, focando nas questões de educação, cultura, arte, comunicação e política.

Frente ao vasto alcance bourdieusiano, optamos por nos atermos a três conceitos e desdobramentos de seu pensamento, no que se refere à noção das práticas sociais, relações de poder e atuação individuais e coletivas. Assim, falamos das noções de *Habitus*, Campo e Reprodução que encontram suas fundamentações em importantes obras do autor como: *A Reprodução* (1970), *Os três Estados do Capital Cultural* (1979) e *A Economia das trocas simbólicas* (2001).

3.1 *Habitus*

O conceito de *habitus* possui uma longa história nas ciências humanas (SETTON, 2002). A palavra de origem latina foi utilizada pela tradição escolástica, e descreve a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Foi utilizada mais por Émile Durkheim, no livro *A Evolução Pedagógica* (1995). Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (SETTON, 2002).

A noção de *habitus*, em Durkheim, pode ser comparada à situação de internato, uma instituição social total (LAHIRE, 1999), ou seja, a educação estaria organizada de maneira que produzisse um efeito profundo e duradouro. Assim, seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (LAHIRE, 1999).

Na obra “Estrutura, *habitus* e prática” (BOURDIEU, 1982), o autor retoma o conceito de *habitus* onde propõe um problema sociológico. A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn, o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de compreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais (BOURDIEU, 1963). Assim, *habitus* pode ser entendido como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. *Habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical (BOURDIEU, 1982, p. 65).

Dessa forma, no *habitus*, Bourdieu enfatiza as experiências do passado dos indivíduos funcionando como matriz de percepções, fruto de trajetórias anteriores que irão guiar as ações futuras. Ou seja, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e o mundo social como uma das questões centrais da produção teórica desse autor (PINTO, 2000).

Segundo Bourdieu, o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico: o subjetivo, o objetivista e o praxiológico. O conhecimento subjetivo considera:

A verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto

é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

Então, a partir dessa lógica, o *habitus* que tem a capacidade de harmonizar a realidade exterior e as realidades individuais dos sujeitos, de articular também, o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades²³. Ou seja, o *habitus*:

É concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON 2002, p. 63).

Assim, segundo Bourdieu (1992, p. 101), “o *habitus* é uma subjetividade socializada”, isto é, deve ser visto como um agrupamento de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, considerando que o contexto de um campo²⁴ o estimulam. Bourdieu também deixa claro que o *habitus* não pode ser interpretado apenas como fruto de uma memória sedimentada e imutável, ou seja, é um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências (SETTON, 2002).

Diante disso, tendo a definição de *habitus* como mecanismo de disposições ligado a uma trajetória social, a teoria praxiológica de Bourdieu tem por finalidade apreender a historicidade e a flexibilidade das ações (DUBAR, 2000). Ou seja, as ações práticas vão além do presente imediato, referem-se a uma mobilização prática uma trajetória passada e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva.

Assim, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação, ao contrário, a ordem social se fundamenta através de estratégias e práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história (SETTON, 2002).

3.1.1 A teoria da Prática de Pierre Bourdieu

²³ Segundo Lahire (1999), essa forma de interpretar o conceito de *habitus* remete a uma análise relacional que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

²⁴ O conceito de Campo em Bourdieu será aprofundado mais adiante.

Segundo Bourdieu, o mundo social pode ser conhecido teoricamente sob três modos: pelo conhecimento fenomenológico, pelo conhecimento objetivista e pelo conhecimento praxiológico. Sua análise epistemológica parte de uma releitura dos critérios do objetivismo e da fenomenologia para a elaboração do seu próprio método de análise da sociedade – a praxiologia.

A crítica principal de Bourdieu ao modo fenomenológico incide sobre a limitação desse método, que se baseia na “experiência primeira do mundo social” (meio familiar, apreensão do mundo natural e, evidente, conhecimento prático e tácito), “e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade” (BOURDIEU, 1994, p. 46). Já no objetivismo (particularmente na hermenêutica estruturalista), rejeita o fato de que esse método não considera a experiência natural, realizando uma ruptura com o conhecimento primeiro (fenomenológico e subjetivista), ao construir as relações objetivas “que estruturam as práticas e as representações das práticas” (BOURDIEU, 1994, p. 46).

O conhecimento praxiológico, proposto por Bourdieu, busca uma relação dialética entre os dois primeiros modos de conhecimento, na construção da “teoria da prática ou modos de engendramento das práticas” (1994, p. 60). Para o autor, “o conhecimento praxiológico não invalida os alcances do conhecimento objetivista, mas conserva-os e os ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-los” (BOURDIEU, 1994, p. 48), ou seja, o que o objetivismo exclui são os conhecimentos primeiros do mundo social, antevisto pelo modo de conhecimento fenomenológico (FREITAS, 2012).

Assim é que Bourdieu lança a praxiologia como um método (um modo de conhecimento teórico do mundo social), erguido sobre o conceito de prática, que ele coloca como o fundamento fundante do *habitus* – conceito central de sua teoria sociológica –, com a intenção de que a praxiologia forneça explicações mais amplas e profundas, e, portanto, mais científicas, sobre os complexos processos sociais (CANEZIN, 2001). Na teoria bourdieusiana, “a praxiologia significa passagem da mera análise do *opus operatum* (produto) ao mergulho perscrutativo no (processo), da regularidade estatística (ou da estrutura algébrica) ao princípio de produção da ordem observada” (BOURDIEU, 1994, p. 60).

É a partir disso que será forjada uma “filosofia da ação” (BOURDIEU, 1994, p. 9) capaz de melhor compreender as condutas humanas, e cuja marca distintiva

passará pela análise da relação de mão dupla entre aquilo que Bourdieu chamará de estruturas objetivadas e estruturas incorporadas e que comportará, por sua vez, a tentativa de constituição de uma teoria da prática.

Pode-se notar como um dos aspectos centrais dos escritos de Bourdieu a tentativa de superação de determinadas divisões. Uma delas busca elucidar as mediações entre o “individual” e “coletivo”. Nesta via, recusando tanto o paradigma epistemológico único do estruturalismo, que considera objetivista, quanto de certa fenomenologia, tomada como subjetivista, Bourdieu propõe uma abordagem epistemológica que pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. O conhecimento praxiológico teria por objeto:

Não somente o sistema das relações objetivas que constrói o modo de conhecimento objetivista, mas as relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2000, p. 235).

Segundo Ortiz (1983) o dispositivo que permitirá articular essas duas dimensões é a noção de *habitus*. Produto da interiorização ou incorporação das condições objetivas na forma de um sistema de disposições duráveis, o *habitus* funciona tal como um sistema generativo (estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante), isto é, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que tendem a conformar e a orientar a ação em relação à realidade objetiva que o forma.

Ao refletir sobre a prática docente de um ponto de vista mais sociológico, em que a noção de *habitus* de Bourdieu pode apresentar-se como uma ferramenta útil de análise na formação docente. O *habitus* aqui é entendido como uma gramática geradora das práticas, isto é, como rotinas que supõem um grau de improvisação e inovação diante de novas situações que podem fazer com que o saber meramente especulativo no processo de formação de professores não faça sentido por si só (CUNHA; NUNES, 2011) Nesse sentido, buscaremos nesse trabalho, entender de que maneira a teoria da prática de Bourdieu, fomentada pelo *habitus* é capaz de nos fornecer subsídios para analisar a prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE a partir de suas prática e percepções .

3.1.2 *Habitus* professoral e cultura docente: perspectivas para uma análise da prática docente

Esse tópico tem por objetivo discutir a prática docente compreendendo-a como fruto de um contexto de *habitus* professoral, relacionando esse *habitus* professoral com os saberes utilizados pelos professores, analisando seus limites e possibilidade à perspectiva de transformação das práticas docentes.

De acordo com Bourdieu (2002, p. 14), “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”. Assim, é importante ressaltar que o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas, além de existir outros sistemas que também cumprem essa função, como o sistema econômico (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006).

Nesse sentido, Bowles e Gintis (1981) consideram que a escola²⁵ é um local de reprodução das relações sociais. Seu argumento se baseia na correlação das relações no interior dos espaços escolares com as relações sociais desiguais. Essa correspondência se materializaria fundamentalmente por meio da hierarquia que existe dentro dessa estrutura. Tal perspectiva não deixa muito espaço para práticas distintas serem materializadas no interior da instituição educacional.

Distanciando-se dessa visão mecânica e determinista, Bourdieu (1983) afirma que é necessário abandonar as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma relação mecânica, ou seja, determinada pelas condições antecedentes. Dessa forma, Bourdieu (1983, p. 65) expõe que:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrado todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados.

Assim, a prática não pode ser contemplada como reação mecânica, diretamente determinada pelo *habitus*. Esse, como mecanismo gerador de nossas ações, deve ser compreendido de forma durável e não estática. Ou seja, como

²⁵ Escola aqui usada como parte do sistema de ensino, no caso da nossa pesquisa, a Universidade e os cursos de formação de professores de Sociologia.

estruturas estruturadas que funcionam também como estruturas estruturantes, o *habitus* pode ser definido como "sistema de disposições duráveis". As estruturas são estruturantes à medida que são responsáveis pela construção de práticas e representações por parte dos agentes, mas também são estruturadas porque influenciadas, inventadas, recriadas por esses mesmos agentes – que não seguem as normas tal qual se apresentam, mas fazem delas diferentes usos (PEREIRA, 2015). De acordo com Catani (2004, p. 4), pode-se afirmar que o *habitus* é construído num processo de aprendizado como “produto da relação dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais”. As experiências que constituem os sujeitos são variadas, alcançando especial relevância aquelas apreendidas na família no momento da primeira socialização, assim como as provenientes da incursão no universo escolar.

Perrenoud *et al* (2001) utilizam o conceito de *habitus* como transmissor das práticas dos professores e associá-lo ao fazer cotidiano dos professores denominado de *habitus* profissional ao qual abordaremos a seguir.

3.1.3 *Habitus* Profissional

Para Bourdieu (1983), o *habitus* é uma “interiorização do exterior”, ou seja, é o modo como a sociedade está depositada nas pessoas, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu meio social. Assim, não é uma aptidão natural, é social, porém não é eterno.

Nessa perspectiva, Perrenoud *et al* (2001) utilizam o conceito de *habitus* profissional para se referir as rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, de forma inconsciente nos momentos que consideram oportuno,

Diante disso, Perrenoud *et al* (2001) consideram que o *habitus* profissional é composto de:

- Momento oportuno (consiste na utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação (PERRENOUD *et al* apud SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006, p. 270).
- Rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho).
- Improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência (Perrenoud *et al* apud SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006, p. 270).

Assim, Perrenoud *et al* (2001) observam que na prática dos professores existem dois momentos distintos: aqueles em que há a utilização de saberes formais, de conteúdo; e, outros, nos quais há o envolvimento do *habitus* profissional. Assim, o *habitus* traduz a nossa capacidade de operar, de forma prática, em uma rotina econômica, ou seja, os autores concebem a rotina econômica como derivada dos saberes que os professores vão incorporando à prática, é a utilização de práticas que deram certo (SILVA, 1992).

Contudo, o trabalho dos professores sofre transformações ao longo do tempo. Ou seja, há uma sobrecarga de trabalho crônica e persistente, uma redução do tempo de descanso e a dificuldade em manter-se atualizado profissionalmente (HARGREAVES, 1996). O autor complementa afirmando que tais fatores que contribuem para a perpetuação deste *habitus* profissional e constituem o fenômeno da intensificação e tornam o trabalho cada vez mais rotinizado, demandando a necessidade de o professor dar respostas mais urgentes para o cotidiano em sala de aula. Sendo assim, a rotina dificulta a superação do *habitus* profissional e favorece a utilização de rotinas e materiais “pré-fabricados” (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006), influenciando as possibilidades de mudança na prática docente. Em contrapartida, para que haja a conscientização do *habitus* profissional é preciso tempo para a reflexão, dessa forma, trazendo o *habitus* para a consciência.

3.1.3.1 *Habitus* profissional e cultura docente

Segundo Molina Neto (1997), a linha que separa o *habitus* profissional da cultura docente é muito tênue. Isso porque a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e as crenças que formam a cultura docente se aproximam dos fatores que constituem o *habitus* profissional. Ao trabalhar tais fatores aliados ao *habitus* profissional torna-se possível montar uma cena que vai de encontro ao que sugere Perrenoud (2002, p. 173) em seu estudo sobre as possibilidades de formação de novo *habitus* profissional. Para este autor, é necessário fazer uma tomada de consciência do *habitus*, trazê-lo à tona, conhecê-lo: “A tomada de consciência muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação”.

Tardif *et al* (1991) nos trazem outro ponto de vista ao problematizarem o saber docente, buscando identificar e definir quais os saberes que interferem na prática docente dos professores. Concluem, assim, que os professores se utilizam, em sua

maioria, dos saberes da experiência, isto é, “são saberes específicos desenvolvidos pelos professores, que se fundam nos saberes cotidianos e no conhecimento do meio. São saberes práticos e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF *et al*, 1991, p. 220).

Dessa forma segundo o autor, os saberes da experiência formam um agrupamento de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, e concebem a cultura docente em ação. Thompson (1981, p. 15) concorda com essa ideia ao afirmar que a experiência é fruto “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Assim, Hargreaves (1996, p. 36) considera que:

A cultura docente como uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. [Ainda chama a atenção] para a influência do contexto na configuração da cultura docente de diferentes coletivos de professores.

Silva (1992) diz que existe uma pedagogia oculta nas escolas, fruto da falta de coordenação das atividades pedagógicas, assim, os professores tendem a utilizar como referências suas ações pedagógicas e sua visão particular de educação:

Apesar das diferenças individuais entre os professores, são respostas que, em última instância, formam uma cultura docente específica, no sentido de um repertório de respostas comuns a problemas comuns (SILVA, 1992, p. 125).

Partindo dessas perspectivas, é possível considerar a cultura docente como uma cultura baseada em juízos que se formam a partir dos conhecimentos práticos dos docentes e que promove aprendizagem não planejadas e não desejadas e assim, a cultura docente aproxima-se em seus fatores constituintes e em suas consequências ao *habitus* profissional.

Dessa forma, a análise da prática docente dos professores não deve focar-se apenas em um aspecto, como as relações interpessoais, o conteúdo ou produção das práticas docentes a partir da cultura docente (HARGREAVES, 1996), mas deve utilizar-se de todos esses aspectos com o objetivo de possibilitar a compreensão holística do fenômeno, visando sua transformação, desenvolvendo um *habitus* docente. Também, deve-se sempre levar em consideração que as representações – conforme dizem

diferentes lógicas conceituais que delas se ocuparam ou se ocupam Bourdieu (1992), Ginzburg (2001), Silva (2005), dentre muitos outros evidenciam uma base epistemológica por meio de ações, atitudes, raciocínios conjuntamente dispostos.

3.2 O conceito de Campo

O conceito de campo surge na obra de Bourdieu em um período mais tardio ao conceito de *habitus* (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011). A origem do conceito de campo pode ser atribuída ao resultado de uma necessidade de situar indivíduos portadores de um *habitus* dentro do espaço no qual esse mesmo *habitus* havia sido concebido por um espaço de dominação e que, portanto, é utilizado como mecanismo para que essa dominação se mantenha e se reproduza.

Sendo assim, um lugar de disputa entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Tais posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam (PEREIRA, 2015).

O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Um dos princípios dos campos, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Assim, é o lugar que os agentes ocupam nessa estrutura que indica suas tomadas de posição.

Bourdieu (1998, p. 14) afirma que “o discurso dominante busca fazer considerar a ordem estabelecida como natural, via ‘imposição mascarada’, ignorada como tal, de sistemas de classificação e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais”. No campo intelectual (foco dessa pesquisa), Bourdieu (1998) afirma que é um campo composto de esferas do legítimo.

A “esfera do legítimo”, composta por instâncias sociais de legitimação reconhecidas como as universidades, as academias, as galerias e museus, tem

pretensões ao universal e ao atemporal (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011). Bourdieu explica que nessa esfera são as artes ditas “nobres” (música clássica, a escultura, a literatura, a pintura e o teatro, artes), isto é que possuem sistemas de transmissão e reprodução de suas regras, capazes de unificar os valores ideais e as formas de consagração destas produções culturais.

Um a um, os gostos tidos como “refinados”, a saber, o “bom gosto”, seja no campo da música, na gastronomia, na prática de esportes, no gestual etc. vão sendo desnaturalizados, desvendados na sua arbitrariedade, no exercício de sua função social de distinção entre os indivíduos das diferentes classes (GROPPO, 2011) e, portanto, de reprodução e legitimação de dominação e poder da estrutura social.

Trazendo algumas características dos campos, Nogueira; Nogueira (2009) falam sobre as posições ocupadas pelos seus agentes: de um lado as posições dominantes, que podem ser relacionadas a estratégias conservadoras, e de outro, as posições inferiores, responsáveis por estratégias que variam entre a conservação e a contestação. Referem-se também às disputas próprias dos campos, às lutas, às formas dominantes e dominadas da cultura.

Segundo a afirmação de Catani (2004), para compreender o trabalho de Pierre Bourdieu é preciso também dedicar-se ao estudo da noção de *habitus* e do conceito de prática (ou conhecimento praxiológico). De forma um tanto pontual, pode-se afirmar que a prática consiste na articulação entre agente social e estrutura social, na relação entre um *habitus* e um campo. Para Catani, a reciprocidade entre esses dois conceitos é explicitada por Bourdieu como tentativa de superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo: na defesa por uma relação dialética entre indivíduo e estrutura, e na contracorrente das vertentes que privilegiam um ou outro polo.

Assim, as práticas tidas como “superiores” e legítimas, civilizadas, são na verdade *habitus* e gostos relacionados com uma dada classe social — partes de *habitus* de uma classe em particular, as elites. Bourdieu mostra como os agentes são os artífices da atualização das estruturas sociais, dado que estão informados pelo *ethos* da sua classe e recorrem aos recursos que ele e sua classe possuem — em especial, capital econômico, capital social (prestígio, influência, amplitude das relações sociais etc.) e capital cultural (acervos culturais, informações sobre os campos culturais, relação com a linguagem etc.) ao qual abordaremos a seguir.

3.2.1 Relações de poder dentro do campo universitário

O campo acadêmico ou campo universitário, como outros campos simbólicos, caracteriza-se por ser um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica. Conforme Bourdieu (1990, p. 116) “a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”.

Assim, o universo da ciência está submetido às mesmas leis gerais do campo e ao mesmo tempo, assume formas específicas no interior desse campo. Portanto, o campo científico:

É o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

Desse modo, Bourdieu (1983) diz que o universo puro da mais pura ciência é um campo social como outro qualquer, que compõe relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros.

A partir da Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, os cursos de Licenciatura sofreram uma grande transformação. Ao estabelecer o princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa, coloca a pesquisa em igualdade de condições à atividade de ensino (PEREIRA, 2000). A partir desse momento, observa-se o reconhecimento e fortalecimento institucional da prática de pesquisa nas universidades.

Paixão (1994, p 1) afirma que “a reorganização da Universidade proposta pela reforma foi objeto de disputa, opondo interesses acadêmicos hegemônicos e interesses acadêmicos emergentes, que procuravam impor-se”. Ou seja, o modelo organizacional da Universidade moderna proposto pela Reforma, respondeu aos interesses de ordem acadêmica do grupo específico ligado à pesquisa. E a ele se opunha o grupo ligado à formação profissional e ensino da graduação.

Nesse sentido, a Reforma Universitária configurou uma reorganização das relações de poder no campo universitário brasileiro, e conseqüentemente, uma nova

orientação na distribuição de capital específico desse campo. Ou seja, a pesquisa passa ser a principal atividade acadêmica e os frutos produzidos por ela são acumulados na forma de capital científico, daqueles agentes dotados de *habitus* de pesquisa (PEREIRA, 2000). Assim, a posse para esse tipo de capital são as publicações, apresentações em congressos, orientações de dissertações e teses e o reconhecimento dos seus pares-concorrentes. Dessa forma, passaram de dominados a dominantes.

Para tanto, nesse contexto, os novos dominados, as Licenciaturas tornam-se um campo pouco valorizado e pouco ou nada contribui para a acumulação do capital científico (PAIXÃO, 1994). Configurando o que Bourdieu chama de Violência Simbólica, não podendo o dominado reconhecer tal situação devido a sua relação imposta como natural (SOUZA, 2012).

Esse menor *status* acadêmicos da Licenciatura em relação ao Bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são reflexos dessas relações de forças, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário. E para sua melhoria talvez seja preciso muito mais do que reforma curricular, mudanças de ementas ou concepção de formação de professores que se tem hoje nas universidades. Munido desses conceitos, o campo da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE pode revelar pontos significativos que poderão contribuir para um melhor entendimento da atual situação de menos status acadêmico desse curso e a prática docente dos professores que o compõe.

3.3 O Conceito de Capital Cultural

Os usos do conceito de “capital cultural” ainda são centrais para o entendimento das relações de dominação presentes numa dada estrutura social, uma vez que tal conceito se mostra como uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais “como a luta pela legitimação de certas práticas sociais e culturais, úteis para definir e distinguir os diferenciais de poder dos diversos grupos pela posse da cultura dominante ou legítima” (ALMEIDA, 2007, p. 47).

A trajetória social e a história pessoal do indivíduo permitem constante renovação do capital social e do cultural, bem como possibilita que esse indivíduo

agregue competências e habilidades no decorrer da sua vivência. Isso fica evidente na escolha dos canais ou fontes informacionais, assim como na forma de processar, absorver e usar as informações encontradas (BOURDIEU, 1998).

O capital cultural é disseminado por herança, sendo acumulado através de investimentos e reproduzido de acordo com a forma que o indivíduo encontrou de se posicionar em relação a eles. Para Bourdieu (1979), o capital cultural de maior valor é mais frequente em famílias de classes mais altas, visto que elas são mais privilegiadas por terem fácil acesso aos diversos ambientes culturais.

Assim, a posse de diferentes tipos de capital – social, simbólico, econômico, cultural, artístico, informacional e tecnológico – avolumado em diferentes graus – mais ou menos elaborados – implica manter, ajustar ou galgar reconhecimento social pelos professores. É, justamente esse movimento que estimula a posse por capital cultural ao validar o ingresso em posições ditas como democráticas, porém, altamente seletas e reservadas àqueles que detêm maiores e melhores conhecimentos em determinado campo social (CARLINDO, 2015).

Dessa forma, Bourdieu (1998) afirma ser a posse de capital cultural um recurso tão útil quanto a posse de capital econômico na determinação e reprodução das relações sociais: sua posse constitui um patrimônio a ser estimulado e transmitido pela família capaz de gerar impacto tanto na definição de um trajeto escolar e profissional bem-sucedida quanto proporcionar a este agente sua incorporação.

O capital cultural se multiplica e se transforma em competências, que poderão favorecer o indivíduo a alcançar um nível de escolaridade mais elevado e a se tornar mais qualificado que outros na vida profissional. O capital cultural pode estar, portanto, intimamente relacionado aos diferentes aspectos de educação formal e não formal (SERRANO; STRANG, 2005).

Portanto, para Bourdieu, a herança cultural e o êxito escolar estão inteiramente conectados, já que os resultados obtidos na trajetória escolar dizem muito sobre as propriedades culturais cultivadas dentro do contexto familiar (SERRANO; STRANG, 2005). De acordo com Bourdieu (2008, p. 67), “as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes”, isto é, a questão cultural legitima a apropriação de bens como gosto, escolhas e necessidades. O capital cultural envolve habilidades, práticas, gostos refinados, conhecimentos gerados através do núcleo familiar, entre outros elementos, e pode ser representado de três formas distintas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado

3.3.1 O Estado Incorporado

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de manifestação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. O capital cultural no estado incorporado é um ter que se tornou a ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus* (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CANTANI, 1999). Ou seja, o indivíduo que possui o capital incorporado pagou com seu próprio ser e com seu tempo.

O capital incorporado diferente do econômico, por exemplo, por ser um capital pessoal não pode ser transferido instantaneamente. O estado incorporado consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. Incorporado, este capital cultural configura-se em “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um *habitus*”, ou seja, orienta a maneira do agente social ver o mundo e, nele, suas próprias ações. (BOURDIEU, 1998, p. 74). Podendo, também, ser adquirido de maneira inconsciente e permanece marcada por suas condições primárias de aquisição. Dessa forma, a família possui grande influência nas dinâmicas desse tipo de capital, uma vez que sua apropriação é grandemente influenciada por seus níveis de manifestação no ambiente familiar e a importância dada a ele.

Assim a transmissão do capital cultural incorporado segundo Bourdieu, é a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital. Por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas.

3.3.2 O Estado Objetivado

O capital cultural no estado objetivado detém certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CANTANI, 1999). Assim capital cultural no estado objetivado não é ensinado, ele é adquirido tardiamente e é transferível. Porém, o que é transmissível é a propriedade jurídica e não o que constitui a condição da apropriação específica, ou seja, a posse dos instrumentos que permitem

desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão.

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CANTANI, 1999).

Ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural e no campo de classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem (AZEVEDO, 2013).

3.3.3 O Estado Institucionalizado

O capital cultural institucionalizado ocorre na forma de título escolar, é aquele que certifica por meio de um título o capital cultural que um indivíduo possui, distinguindo-o na sociedade. De acordo com Bourdieu (1999), a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Dessa forma, o grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao provável retorno que se pode obter como título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, o valor do diploma, pode ser alto ou baixo, altera-se de acordo com acessibilidade a esse título, assim, conforme Porte (2000) quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior adesão e sua conseqüente desvalorização.

3.3.4 Capital Cultural e suas implicações para se pensar a prática docente

Partimos da hipótese de que uma docência de boa qualidade se expressa pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de toda sua trajetória de vida mediante sua participação em diferentes espaços socioculturais bem como na existência e utilização de recursos institucionais que auxiliem e enriqueçam o exercício de sua prática profissional. De acordo com Wink Junior *et al.* (2017), os possíveis canais existentes para essa relação são dois: o primeiro é que professores com maior nível cultural podem obter êxito em estimular o consumo de bens e serviços culturais dos alunos. O segundo é que docentes com maior nível de capital cultural podem adotar melhores e mais variadas práticas de ensino, o que pode favorecer tanto a adaptação do aluno no ambiente universitário quanto o estímulo ao desenvolvimento de suas habilidades.

Assim, como praxe do capital cultural dos professores, utilizam-se informações a respeito dos seus hábitos de consumo de bens e serviços culturais. Tal simplificação é bastante comum na literatura de economia da cultura. O consumo de bens e serviços culturais amplia o chamado estoque de capital cultural do indivíduo, o que torna o indivíduo mais produtivo no que diz respeito às necessidades culturais (ATECA-AMESTOY, 2008).

Um dos problemas chave para esse tipo de estimação conforme Wink Junior *et al.* (2017), é que o consumo de bens e serviços culturais provavelmente não é aleatório entre os professores. Existem características não observáveis que podem estar relacionadas com esses *hábitos* de consumo como, por exemplo, habilidades cognitivas. Nesse caso, se professores com maiores habilidades cognitivas são melhores docentes e ao mesmo tempo são aqueles que consomem mais atividades culturais.

Silva (2004) afirma que o capital cultural é um instrumento de extrema importância para a ressignificação de materiais pedagógicos disponíveis ao professor: “[...] do capital cultural adquirido pelo professor vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra” (SILVA, p. 59, 2004). Ainda para a referida autora diz que é:

Um instrumento básico que possibilita a formulação dos modos do fazer didático alternativo para o ensino na sala de aula. O conteúdo amplia-se a partir dos recursos didáticos advindos do capital cultural, que oferece aos professores informações “técnicas” estruturais às explicações específicas que dão aos alunos, à formulação de exemplos, ao estabelecimento de relações com áreas afins, entre muitas outras coisas. Nessa medida, acredito

que é do capital cultural adquirido pelo professor que vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra. [...] é dessa base de informações que a dimensão espontânea do fazer é alimentada. Embora o ensino na sala de aula tenha um âmbito de caráter espontâneo, essa característica do trabalho docente exige sempre uma informação sistematizada para se operar o ato de ensinar (SILVA, 2004, p. 59).

Dessa forma, práticas sociais, gostos, estilos de vida, linguagem, preferências, inclinações políticas, por exemplo, ocorrem em conformidade ao que foi interiorizado pelo professor e mediado por suas experiências sociais, constituindo, dessa forma, um modo de ser, estar e pensar condicionado pela estruturação e reestruturação paulatina de seu *habitus* (CARLINDO, 2015).

Boaventura de Sousa Santos aponta os princípios de regulação e emancipação como base da modernidade, ocorrendo tensão entre estes princípios quando a modernidade se reduz ao desenvolvimento capitalista, pois o processo de regulação (representado pelo Estado) que deveria possibilitar a equalização acaba por funcionar como mecanismo de controle dos mais fracos (OLIVEIRA, 2005, p. 25-27).

Pensando estes princípios aplicados à educação, segundo Boaventura, podemos dizer que há duas formas de regulação sociais possíveis: uma que serviria à equalização social, democratizando as relações de poder e, portanto, servindo à emancipação, e outra que serviria ao controle, à dominação das manifestações dos mais fracos (SANTOS, 1995; OLIVEIRA, 2005, p. 27). De acordo com a perspectiva de emancipação as relações entre professor-aluno, autoridade pedagógica, autoridade escolar, direção, pautar-se-iam pelas relações de “autoridade partilhada” (SANTOS 2000).

Ou seja, sem a dominação clássica de poder de quem detém o saber, sobre aqueles destituídos do conhecimento - os alunos. A contribuição teórica de Boaventura de Sousa Santos sobre educação possibilita pensar o papel da sociologia no Ensino Superior, embora ele não tenha comentado este aspecto. De acordo com a metodologia escolhida pelo professor da Licenciatura, e com as atividades selecionadas por ele, a Sociologia poderá contribuir para que predomine uma regulação para dominação ou uma regulação para emancipação dos educandos.

Isto porque, se a sociologia no Ensino Superior, for ministrada segundo a reprodução (Bourdieu) ela estará favorecendo o controle dos educandos. Ao contrário, se a sociologia oportunizar aos educandos uma compreensão crítica da realidade social estará contribuindo para emancipação (Gramsci, Boaventura de Sousa Santos).

Segundo nosso entendimento caberia à educação, e à sociologia em particular, ampliar as formas sociais de regulação com caráter emancipatório. Conforme as palavras do próprio autor com base neste paradigma emergente o professor (do Ensino Superior) pode contribuir, com práticas reais, para “reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser o produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório” (SANTOS 2000, p.383).

3.4 O Conceito de Reprodução

Carregados por uma perspectiva pessimista, Bourdieu e Passeron (1982) atribuem a escola não como um ambiente mediador e justo com relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas como um local carregado de parcialidade onde as diferenças são reafirmadas e toma-se partido por um discurso dominante e tendencioso (MARGOTO, 2017).

Para analisar as desigualdades na sociedade, os autores destacam inicialmente o termo violência simbólica que será o caminho feito por eles para sinalizar a essas desigualdades que acontece na escola, muitas vezes velada e sutil, quase imperceptível aos olhos dos atores escolares. Bourdieu e Passeron (1982, p.19) discorrem que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Assim, a violência simbólica vai se dá na escola por meio da ação pedagógica que é “[...] objetivamente uma violência simbólica [...], isto é, um artifício da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.21), base sobre a qual será constituída a autoridade do professor, a dinâmica da escola e a estrutura do sistema de ensino.

Sendo assim, a partir das ideias observadas nessa obra, o posicionamento claro emitido pela instituição escolar é algo significativamente direcionado. Segundo Margorto (2017) é necessário lembrar nesse aspecto que a disseminação, reprodução e manutenção da cultura dominante no meio escolar vai se dá ora por imposição,

quando é realmente imposto um certo discurso, ora por ocultação, ou seja, quando se produz uma fala e essa chega entendível somente para uma parcela dos estudantes, ficando a outra parte marginalizada em relação ao que é dito.

Dessa forma, fundamentada na ideia de capital cultural, é que a violência simbólica será executada no ensino. Por priorizar um discurso dominante, haverá consideravelmente a reprodução de uma exclusão de parte da sala de aula que não acompanha o que está sendo discutido e proposto pelo professor. Desse modo, o capital cultural será um dispositivo de segregação educacional “violentando” os alunos que se veem apáticos a tudo o que está acontecendo.

Em suma, toda essa problemática que envolve discurso dominante, reprodução, desigualdade perpassa pelos conceitos visualizados no ambiente pedagógico, como: ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, sistema de ensino e trabalho escolar, entre outros. Todos esses elementos, numa ação conjunta, vão, segundo Bourdieu e Passeron (1982) produzir e reproduzir um *habitus*, que será uma consequência extraída do discurso cultural dominante.

3.4.1 Para além da reprodução no campo universitário

Considerando a busca pela superação desse dilema que é a reprodução no campo universitário, é necessário refletir sobre a formação de professores, pois estes devem estar conscientes de sua função, da função da escola e do ensino das Ciências Sociais. Faz-se necessário, então, considerar o *habitus* profissional, em constituição em um curso de formação de professores.

Dessa forma, são diversas as possibilidades de reflexão sobre o tema a partir das proposições de Bourdieu, e neste trabalho são destacadas somente duas delas, considerando a disponibilidade de espaço: o professor formador, o aluno em formação no ensino superior.

Em relação ao professor formador, pode-se iniciar refletindo sobre sua trajetória, leituras, pesquisas e formação, que constituem parte de seu *habitus* (GONÇALVES, 2012). Ter consciência desse conjunto de conhecimentos corresponde a refletir e buscar racionalizar o porquê de suas escolhas teóricas e de sua prática enquanto docente, o que implica em uma dada concepção do que é preciso para formar um professor.

Pois, grande parte das certezas e práticas que cada professor traz e utiliza cotidianamente muitas vezes não é consciente, no sentido de que foram escolhas racionalmente feitas. No exercício da profissão de docente no Ensino Superior, que atua na formação de professores, essa inconsciência é bastante problemática, embora possa ser comum e varie em distintos níveis (GONÇALVES, 2012).

Contudo, da mesma forma esse princípio deve ser aplicado por este professor aos seus alunos, ou seja, cada um tem um *habitus* específico, ainda que vários elementos dele possam ser compartilhados pela conformação do campo acadêmico em questão. Desconsiderar ou desconhecer este princípio é fator de conflito e de frustrações de ambos os lados, uma vez que pressupostos, expectativas e sentidos, se não são compartilhados, tanto em serem conhecidos pelos envolvidos quanto em haver algumas afinidades entre eles, pois possivelmente implicarão em uma aprendizagem limitada, ou mesmo questionável, quanto à compreensão, apreensão e legitimidade dos conhecimentos e ideias trabalhadas pelo docente em sala de aula (CITRON, 1990), levando os alunos a uma resistência (nem sempre explícita) ou pequeno envolvimento, por não compartilharem o sentido da relevância daquela aprendizagem.

Assim, de acordo com Gonçalves (2012, p. 166):

Se neste espaço de tempo o docente não conseguir minimamente gerar um incômodo nos alunos, no sentido de problematizar de forma significativa o senso comum, as certezas naturalizadas que trazem consigo, a partir de suas vivências, será pouco provável que, quando assumirem sua profissão, eles façam algo muito diferente de reproduzir as situações que vivenciaram enquanto alunos, mesmo que naquela época julgassem a prática do professor ruim, autoritária ou chata.

Sendo assim, a partir de tal incômodo espera-se dele uma prática docente futura consciente e significativa, principalmente no campo das Ciências Sociais, levando em conta sua finalidade de refletir criticamente as estruturas sociais carregada de conhecimentos, reconhecendo e trabalhando os saberes e vivências que os alunos trazem à sala de aula.

O incômodo acima proposto diz respeito a oferecer meios aos licenciandos para que percebam estes mecanismos reprodutores e a si mesmos como agentes que virão a compor o sistema escolar, a partir do pressuposto de que o conhecimento e a consciência são necessários para que, ao menos, a acomodação não seja tão

confortável, e, quem sabe, possam ser propostas e construídas práticas que contribuam para mudanças, tal como Bourdieu defendia.

3.5 Limites da Sociologia de Bourdieu a partir de Bernard Lahire

Como vimos, a teoria Bourdieu se mostra bastante produtiva para análises macrossociológicas, ou seja, análise das tendências de comportamento das massas, porém não fornece meios para explicar, a partir de uma perspectiva individual, as frequentes exceções do sistema. Para Nogueira (2004), Bourdieu sempre admitiu a diferença entre o *habitus* individual e coletivo, entretanto nunca estabeleceu com clareza as implicações teóricas e metodológicas dessa distinção.

Dessa forma, conceito de *habitus* como sistema de disposições duráveis tem como mediação fundamental as condições características de uma determinada classe social e a incidência dessas condições no contexto familiar. As experiências familiares estariam, assim, no princípio da percepção e apreciação de toda experiência anterior. Dessa forma, o *habitus* adquirido no seio familiar e no sistema escolar seria um condutor de assimilação da indústria cultural (BOURDIEU, 1983).

Bernard Lahire é um importante sociólogo francês da atualidade que se propõe a prolongar criticamente a obra de Bourdieu. Enquanto Bourdieu pensa “o social como incorporado e, portanto, individualizado” (LAHIRE, 2002, p. 46), Lahire propõe uma sociologia à escala individual, procurando compreender a orientação social da ação individual, por meio do conceito de disposição (MASSI; JUNIOR, 2015).

De acordo com Lahire (2012), a homogeneidade e transferência dos patrimônios de disposições deve ser resolvida empiricamente. Ou seja, o autor defende que a sociedade atual é muito mais plural do que as estudadas por Bourdieu (a sociedade tribal Cabila, da década de 1960 a partir da qual ele formulou o conceito de *habitus*) defendendo que nem sempre observaremos comportamentos homogêneos, mas que poderemos reconstruir as disposições dos agentes.

Lahire propõe, então, a sociologia do ator plural, uma sociologia que busca trazer à tona as variações individuais de esquemas de ação (disposições) assimiladas pelos atores no decorrer de suas vidas – tendo em mente que novos quadros de socialização podem engendrar novas disposições (RODRIGUES, 2018). Assim, a ação dependerá das situações e contextos que servirão como instrumentos que projetarão o indivíduo a determinada prática.

Dessa forma, tem-se que um ator plural possui um patrimônio de esquemas de ação e disposições, que são organizados na forma de repertórios sociais, distintos entre si, mas comportando elementos comuns, por vezes, interconectados. Esses esquemas são adquiridos nas experiências dos indivíduos no interior de cada contexto social e que após a incorporação passam a ser ativados em situações/contextos sem que haja a necessidade de ser semelhante ao qual foi adquirido, “o ator plural pode ativar esquemas de ação (disposições...) diferentes e, mesmo, por vezes, contraditórios em contextos sociais diferentes” (LAHIRE, 2001, p. 46).

Segundo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) Lahire também aponta que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, afim de entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. Ou seja, a transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores.

A partir desta perspectiva, Lahire apresenta o desempenho escolar como um processo contínuo que articula diferentes práticas cotidianas às relações sociais estabelecidas pela própria instituição educacional (CARNIEL *et al*, 2016). Por isso, olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares tão importantes para o autor, que segundo ele:

Importante se levar em consideração situações singulares, relações efetivas entre seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (“uma família”) em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes “fortes” demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social, e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto (LAHIRE, 1997, p. 33).

Assim, entendendo a existência de uma pluralidade e heterogeneidade de estilos indicam também uma heterogeneidade de modelos de “sucesso” e “fracasso” escolar. Observar essa heterogeneidade de práticas e relações como tecidos sociais específicos – ou melhor, configurações sociais singulares – constitui uma das principais contribuições de sua obra para debate educacional contemporâneo (CARNIEL *et al*, 2016).

Dessa forma, sem dúvida, a maior contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Sendo assim, a partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

Entretanto, as limitações dessa abordagem se revelam sempre que se busca a compreensão de casos particulares (famílias, indivíduos, escolas e professores concretos), no qual se baseia as críticas de Bernard Lahire. Bourdieu apresentou um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Porém, “esse quadro precisa ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 35). É necessário, portanto, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais detalhada das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: APORTE METODOLÓGICO

A pesquisa científica em educação no Brasil vive, atualmente, um momento de elevada produção (FERREIRA, 2009), com ampla pluralidade temática, de pesquisadores de diversas disciplinas e áreas construindo conhecimento acerca da educação e em diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Além da mudança de enfoque e da variação temática, urgindo a preocupação de melhorar a formação dos pesquisadores, disciplinas como: fundamentos teóricos da pesquisa, epistemologia da pesquisa educativa, teoria do conhecimento passaram ganhar maior visibilidade haja vista, serem as bases da construção do conhecimento (GAMBOA, 2007; GATTI, 2007).

Há também uma diversidade de proposições metodológicas que colocam em questão a perspectiva tecnicista do positivismo, anteriormente bastante forte (ANDRÉ, 2001). No entanto, vale ressaltar que ao se problematizar a perspectiva positivista em pesquisa em educação, não significa que se vai relegar a preocupação com o rigor epistemológico, teórico e metodológico e o seu desdobramento na objetividade, na produção do conhecimento científico tão necessários à realização de pesquisas. Nesse sentido, como afirma Brandão (2010, p. 11):

Como prática social, a educação pode ser focalizada quer do ponto de vista cognitivo, quer normativo. O primeiro nos remete à produção do conhecimento (acadêmico, científico) e o segundo ao plano normativo (dever ser), [...] rigor e flexibilidade são as metas indispensáveis do fazer pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa científica na área da Educação necessita ser específica e possuir uma identidade própria que a diferencie de outros campos, apesar de abrangê-los. “Caso contrário, ter-se-á uma pesquisa sobre educação e não em educação” (CAMILLO, 2017, p. 138).

Entretanto, podemos nos orgulhar desses avanços, tais como: objetos de pesquisas bem definidos e formulados; metodologia adequada aos objetivos e bem justificada; análise densa e fundamentada; avanço do conhecimento (ANDRÉ, 2001). Também precisamos zelar para que os conhecimentos que estão sendo produzidos não sejam simplesmente acumulados de ideias fragmentadas, em que a composição das inúmeras leituras e de propostas oferecidas não traga nenhum retorno para a ciência nem para a sociedade.

De acordo com Minayo, o conhecimento científico “expressa a complexidade de pesquisar, fazer ciência, tomar escolhas, quando afirma que: “discutir metodologia é entrar num forte de ideias, de opções e de práticas” (2008, p. 44). Ou seja, para a autora, o conhecimento comum ou senso comum não se distingue do conhecimento científico pela verdade que apresenta, e muito menos pela natureza do objeto do conhecimento: o que os diferencia é a forma ou o método de conhecer.

Minayo acrescenta ainda, que o conhecimento científico acabou se tornando um novo mito na atualidade, dada sua pretensão de alcançar a verdade. Essa hegemonia da ciência, conforme a autora ocorre em função de seu poder de dar respostas técnicas e tecnológicas aos problemas e do uso de uma linguagem universal, fundamentada em conceitos e em métodos e técnicas estabelecidos para a compreensão de fenômenos de qualquer natureza. Assim, em se tratando de conhecimento científico, segundo Habermas (1987), a metodologia é o caminho do pensamento.

Nesse sentido, é possível perceber que metodologia é um fator indispensável e insubstituível para a elaboração e construção de uma pesquisa científica. Como nos afirma Santos (2001) quando diz que a metodologia é o momento mais complexo e um dos mais importantes da pesquisa, pois nela se faz a escolha dos métodos de abordagens que serão utilizados.

Levando em consideração que fazer pesquisa é analisar inicialmente as causas e eventos dentro de uma lógica sistemática, concordamos com Maren (1995, p. 112) ao ressaltar que a “metodologia de pesquisa trata de estudos e pesquisas através da utilização de métodos e discursos. É um conjunto de operações sistematizadas e racionalmente encadeadas”.

Nesse sentido, o nosso estudo tem um caráter qualitativo de maneira a oferecer informações para uma análise acerca da prática docente dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. Seguindo o entendimento Bauer e Gaskell (2003), a pesquisa qualitativa possibilita acesso a todos os aspectos dos fenômenos, sem abstrair nem quantificar, permitindo conhecimento real, facilitado pela experiência com o objeto de estudo.

Minayo (2008, p. 57) nos mostra a diferença do método qualitativo dos demais métodos de pesquisa quando diz que “é o método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos da interpretação que os humanos fazem a respeito de como vivem,

constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Assim, o método qualitativo se aprofunda no mundo dos sentidos e significados.

A pesquisa qualitativa abrange a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995). Nesse caminho, parece-nos coerente à adoção da abordagem qualitativa, uma vez que isso nos possibilitará o enriquecimento das constatações obtidas dentro do contexto natural de sua ocorrência.

Essa pesquisa possui ainda caráter exploratório. Conforme Bauer e Gaskell (2003), um trabalho é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa maneira, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Assim, adequada com a problemática do projeto, (analisar como se constroem os principais sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE), a abordagem qualitativa exploratória, obedecendo ao rigor necessário para a construção do conhecimento é importante para apropriação das teorias em torno da temática em questão. Posteriormente, o enfoque nos documentos institucionais (alterações da matriz curricular do curso durante os anos de 2008 a 2018, ementa das disciplinas escolhidas para análise), observação das aulas e entrevista narrativa com os professores, essas são técnicas de coletas de dados que possibilitarão análise de como esses dados atrelados aos sentidos construídos pelos professores influenciam na prática da docência das Ciências Sociais.

Dessa forma, como campo empírico será analisado o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A realização das entrevistas narrativas aconteceu por uma amostra obedecendo ao critério de disponibilidade do professor, verificando também, qual disciplina que estava lecionando no momento, tentamos priorizar disciplinas das Ciências Sociais na área

de Educação que estavam sendo ofertadas, considerando nosso campo o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Assim, pudemos contribuir com maiores entendimentos acerca da prática docente dos professores desse curso.

A realização da entrevista narrativa, permite o aprofundamento das investigações, a combinação de histórias de vida com contextos sócio históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes (MUYLEAERT *et al*, 2014). Jovchelovich e Bauer (2012) ainda alertam para a importância de o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o entrevistado emprega sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea.

Tal observância e contato direto com os sujeitos da pesquisa, nesse caso, os professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE trouxeram dados importantes no tocante à significação de suas práticas, permitindo atingir um nível de compreensão da realidade humana, cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Assim, o mundo cotidiano se apresenta nas tipificações construídas pelos próprios atores sociais, que expressam suas próprias relevâncias ao classificar a realidade (MINAYO, 2010).

4.1 Análise dos dados

Nessa pesquisa será utilizado o método biográfico ou história de vida. Esse método se baseia na história que os indivíduos relatam sobre seu cotidiano ou até mesmo ações que já ocorreram. Ou seja, refere-se a “premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120).

Segundo Maccali *et al* (2013), a história de vida possibilita ao pesquisador contatos com diferentes memórias, as quais contribuíram no desenvolvimento do indivíduo tanto pessoal como profissionalmente, como também permitem ao indivíduo pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior com seu próprio mundo subjetivo, tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida, assim, conforme Santos e Santos (2008, p. 714):

A história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Se quisermos saber a experiência e perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria voz da pessoa. O método utiliza-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas. Busca conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema. Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador.

Assim, de acordo com Nogueira (1975), é na relação de cumplicidade entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados que se encontra a possibilidade de, daquele que narra sua história, experimentar uma ressignificação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente à esse relato endereçado. O objetivo do método é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador, tentando compreender o universo do qual o sujeito faz parte. Tal caminho, mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais (BARROS; SILVA, 2002).

A pesquisa com história de vida é, portanto, um processo de construção de saberes a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisado, como método que pressupõe a existência de vínculo pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida. Segundo Bossi (1987) narrar a vida é dela se (re) apropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que revivê-los. Ou seja, trata-se de ampliar a possibilidade de inventar novos modos de ser no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, o passado que se faz presente (NOGUEIRA *et al*, 2017).

Nessa perspectiva, adotando o método proposto e seguindo suas etapas peculiares da investigação desse estudo (escuta das entrevistas não diretivas, transcrição do material), por fim, esperamos obter resultado específico, isto é, analisar como se constroem os principais sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. Assim, o método reflete a sistematização e articulação das etapas em que o conhecimento foi construído.

4.2 Técnicas de coletas de dados

Conforme Prestes (2003), pesquisa se trata de um conjunto de atividades que tem como objetivo final descobrir novos conhecimentos. Para esse trabalho, tendo em

vista se tratar de uma pesquisa exploratória, observação não participante e a realização de entrevistas narrativas são as técnicas de melhor escolha, em termos de instrumentos de coletas de dados, Prestes (2003, p. 26) completa afirmando que:

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado facilita a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto.

De acordo com Gil (2007), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Ainda, no tocante à classificação dessa pesquisa referente aos procedimentos usados, utilizar-se-á análise documental. Para Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Nesse contexto, a análise documental será realizada, de forma secundária, sobre os documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE anteriormente mencionados. Tal procedimento tem o propósito de levantar dados para análise no que se referem às mudanças na matriz curricular do curso nos últimos dez anos (2008-2018) e averiguar como essas mudanças interferem de alguma forma na prática docente dos professores das Ciências Sociais.

De acordo com Dencker e Viá (2003), as técnicas de coleta tratam de métodos utilizados pelo pesquisador para apreender os dados que possa esclarecer o problema que se está pesquisando (como se constroem e quais os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE?). Assim, tratando-se de pesquisa, as técnicas são mecanismos para a coleta de dados e informações para ampliar o conhecimento acerca do objeto de análise desse estudo.

Assim, além da leitura e interpretação de documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, também foram realizadas entrevistas narrativas com os professores do curso, pois a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Dessa forma, como dito

anteriormente, a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi possível compreender a significação de suas práticas (HAGUETTE, 1997).

As entrevistas foram realizadas a partir de uma amostragem que garantiu eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo sobre as práticas docentes sem que se perdessem as informações relevantes (BAUER; GASKELL, 2003). Os critérios que tentamos utilizar para escolha dos docentes são:

- Professores do sexo masculino e professoras do sexo feminino, considerando a equidade de gênero. O Departamento de Sociologia possui ao todo dez professoras e 14 professores²⁶.
- Professores que sejam do Departamento das Ciências Sociais (Sociologia). O curso possui professores de diversos departamentos (Antropologia e Museologia, Educação, Geologia, entre outros), o recorte visou enfatizar os docentes prioritários das Ciências Sociais.
- Professores que lecionem tanto no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais como no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, no sentido de analisar se há diferenciação ou repetição das práticas, levando em consideração que são cursos com finalidades específicas e com prestígios sociais distintos. Dos 24 professores do Departamento, 22 lecionam nos dois cursos.

Entretendo, a obediência fiel a esses critérios dependeu dos professores e das disciplinas que foram ofertadas no momento da pesquisa de campo. Podendo então, serem adequados para uma melhor análise.

Portanto, a importância de uma investigação aprofundada sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais possibilitou uma reflexão sobre os elementos constituintes da formação, e conseqüentemente da prática, desses docentes e dos futuros professores.

4.3 Olhares iniciais

Destacamos que foi realizada uma observação e conversa informal como um levantamento piloto com o intuito de averiguar informações que pudessem orientar as técnicas de coleta de dados: a) a observação, que teve o objetivo de coletarmos

²⁶ Informações que constam nas páginas oficiais dos cursos: <https://www.ufpe.br/ciencias-sociais-bacharelado-cfch> e <https://www.ufpe.br/ciencias-sociais-licenciatura-cfch>.

alguns dados sobre a prática docente de fundamental relevância para a contextualização e o melhor entendimento dos achados a partir dessa observação. O desenvolvimento da atividade se deu por observação de quatro horas/aula, assistidas num único dia (07.11.2018), da disciplina Sociologia da Sociedade Brasileira, do terceiro período do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no turno da noite; e b) posterior conversa informal, logo após a aula com o docente, denominado P1, para coletarmos alguns dados de fundamental relevância para a contextualização e o melhor entendimento dos achados a partir das observações, esclarecendo possíveis lacunas.

O percurso da aula se deu a partir da retomada do tema discutido na aula anterior, primeiro mandato do governo Lula, demonstrando certo nível de preocupação por parte do P1 em situar seus estudantes em relação ao percurso da aprendizagem; aula expositiva sobre o segundo mandato do governo Lula (Lulismo), aula a partir de recortes históricos e baseada no texto²⁷ estabelecido na ementa da disciplina como estratégia de ensino e aprendizagem; orientações para futuros trabalhos (seminário) ao final da aula.

A turma é composta por 40 alunos²⁸, porém nesse dia específico estavam presente uma média de 20 alunos. Uma pequena parte dos que compareceram à aula, fizeram comentários e perguntas, entretanto, essa atitude foi pouco estimulada por P1. O professor fazia poucas perguntas aos estudantes, porém mantinha o espaço aberto para colocações, quando os alunos se manifestavam.

Um fato que ocorreu durante a aula foi à fala do P1: “preciso perguntar a vocês se tem alguma dúvida porque hoje estou sendo observada e eu nunca lembro de perguntar isso”. E a posterior confirmação na conversa informal de que possui uma postura mais “tradicional”, segundo P1, em falar por todo momento da aula, abrindo poucos espaços para discussões a não ser que os alunos interfiram, atribuindo essa característica a sua formação inicial e continuada²⁹ a partir das referências dos seus

²⁷ O texto que serviu de referência para aula foi Raízes Sociais e Ideológicas do Lulismo de André Singer do ano de 2009. Vale ressaltar que desde então esse mesmo texto é utilizado na temática dessa aula.

²⁸ Alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pois a disciplina é obrigatória, mas existem alunos de outros cursos matriculados na disciplina como eletiva. P1 informou que a partir de 2018.2, decidiu abrir espaço para alunos de outros cursos participarem da disciplina, pois acredita ser importante os temas das aulas as discussões que se desenvolvem durante as aulas.

²⁹ P1 possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco e outra Graduação na área de Comunicação Mestrado e Doutorado em Sociologia numa Universidade Pública do Sudeste do país Pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

professores principalmente do Mestrado e Doutorado, durante esse processo. Através da sua fala, é possível observar que P1 possui um *habitus* adquirido a partir do seu processo de formação que reflete diretamente na sua prática docente. Dessa forma, o sentido do *habitus* presente inicialmente na estruturação familiar age como presença do passado de que é produto, guiando a razão de sua prática (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CANTANI, 2007).

Diante do entendimento por priorizar aulas expositivas, onde detém a fala por quase todo momento da aula e por não lembrar aos alunos que participem da aula, além de atribuir sua prática como herança de sua formação, P1 também não considera sua prática reflexiva, e não diferencia sua prática entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura, ainda assim, reconheceu a importância de uma prática diferenciada, principalmente para o curso de licenciatura, pois “está naquele espaço ensinando os alunos a ensinarem outros alunos.”

Como dito anteriormente, P1 mantém a mesma ementa com os mesmos textos desde 2008. Porém, apesar de ter sido apenas uma aula observada e pouco tempo de conversa, foi possível também, identificar em P1 a preocupação recente na escolha de textos que atendiam os principais momentos da história política do país, segundo P1: “utilizo os mesmos textos desde que assumi a disciplina, pois houve poucas mudanças no percurso da história, porém atualmente a história política e social do Brasil passou por uma radical transformação.” Por este motivo, na próxima oferta da disciplina, P1 buscará utilizar textos que se relacionem com a conjuntura política e social atual, enfatizando a importância da formação para uma sociedade mais justa. Esse ponto nos parece importante, pois sustentamos a ideia, em consonância com Zeichner (1993), de que existem características³⁰ importantes que devem compor a prática docente e uma dessas características é a valorização de uma sociedade justa e livre (tradição da reconstrução social).

A seguir focaremos no processo de avaliação assumido por P1, pois as discussões envolvendo o processo avaliativo são momentos férteis para se refletir sobre a realidade, constituindo-se, portanto, como dado relevante, pois, indicam que os resultados obtidos auxiliam no acompanhamento do processo de construção do

³⁰ Os outros pontos conforme Zeichner (1993) dizem respeito à valorização do conhecimento científico (tradição acadêmica), à ênfase nas teorias do ensino na formação docente (eficiência social) e à valorização do aluno como centro do processo (desenvolvimentalista).

conhecimento, e, ao discutir com os estudantes pontos positivos e negativos, o processo reflexivo pode ser estimulado, tanto para o professor como para o estudante, pois o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência (ZEICHNER, 1993).

Nesse caminho, as avaliações escolhidas por P1, informadas durante a conversa informal, são prova: a) discursiva, individual e sem consultas para compor a primeira nota. Essa prova contém três questões que são baseados nos textos e nas discussões da aula, em que o aluno deverá escolher apenas uma para responder; e b) seminários em grupos compondo a segunda nota. P1 atribui à prova o momento em que o aluno individualmente produz de forma crítica, a partir do entendimento das aulas e da apropriação dos textos; ao seminário considera um método para os estudantes praticarem a investigação e construção em grupo do conhecimento. Nesse sentido, os dados obtidos através dos instrumentos avaliativos se constituem excelentes oportunidades para se repensar a prática, as estratégias e o que fazer com aqueles que não obtiveram um resultado satisfatório (ESTEVES, 1991).

A partir da observação e da conversa informal, podemos destacar que P1, apesar de não considerar sua prática reflexiva, pois para P1 sua prática docente foi construída apenas baseada na prática dos professores que passaram por sua vida ao longo do processo de formação, não reflete sobre a sua prática, nem possui uma postura diferente com os estudantes da Licenciatura, em diferentes momentos dos rituais da aula, adotou uma postura reflexiva na formação dos futuros professores. Conforme (PERRENOUD, 2002), a reflexão que permeia a concepção do professor reflexivo é uma reflexão permanente e contínua, que permite ao professor por ela envolvido, compreender as ações pelo docente desenvolvidas, analisá-las e, caso seja necessário, reconstruí-las.

Esses momentos foram observados no processo de reflexão inicial a partir: a) da retomada de assuntos das aulas anteriores, mostrando uma preocupação com o entendimento dos alunos sobre os temas das aulas; b) o trato com a diversidade a ofertar a disciplina para os demais cursos da Universidade, a promessa para a mudança na escolha dos textos levando em consideração o universo temático, histórico e social dos estudantes; e c) da prática de relacionar as discussões teóricas às práticas de ensino, quando se propôs a elaboração de atividades voltadas para o ensino.

Porém, afasta-se da reflexão quando prioriza apenas aulas expositivas com pouca interação com os alunos. De acordo com Paulo Freire (2001), a própria relação

entre professor e aluno, a qual é marcada pelo pressuposto básico a prática do diálogo enquanto dimensão essencial no trabalho de compreensão da realidade a partir das experiências do sujeito ensinante, assim como do sujeito aprendente; e escolhas e reprodução dos mesmos textos durante vários anos em que ministra a disciplina.

5 CONHECENDO O CAMPO: UM BREVE RELATO SOBRE A TRAJETÓRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

Traçar a história das Ciências Sociais no Brasil não é tarefa fácil. O primeiro a tentar construir essa história foi Almir de Andrade. Almir procurou sistematizar a Sociologia no Brasil em uma obra que teria três volumes e nunca chegou a sua conclusão. Essa obra analisaria os estudos no campo das Ciências Sociais desde o Brasil colônia até o século XVIII.

De acordo com Segatto (2010), a história das Ciências Sociais no Brasil começa em 1930, com a criação das universidades, faculdades e cursos de Sociologia e tem o sociólogo Florestan Fernandes considerado o pai da Sociologia no Brasil. Ele foi um político e militante, suas obras sobre sociedade brasileira e a relação racial entre negros e brancos são de extrema importância para os estudos da sociedade da época e o entendimento de como aquela sociedade funcionava.

Assim, a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil tem início com a formação da escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934). Em meados de 1935, algumas disciplinas das Ciências Sociais começaram a ser ministradas na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Em 1939, o atual curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve início na então Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e, a partir de 1968, o Departamento de Ciências Sociais passa a fazer parte do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Em 1934, funda-se em São Paulo, a Sociedade de Sociologia, atual Sociedade Brasileira de Sociologia. E, em 1939, surge a primeira revista brasileira de Sociologia, publicada em São Paulo (MATTOS, 2017).

Percorrendo ainda os caminhos do Curso de Ciências Sociais no Brasil, em 1938 é criado o curso de Ciências Sociais da atual Universidade Federal do Paraná. E, em 1941 é criado o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais. Também neste ano, é criado o curso de Ciências Sociais da Universidade

Federal da Bahia (1941), atualmente, ministrado pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Ainda em 1941, temos a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E, em 1942, o Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro tem o seu reconhecimento pelo Decreto 10.985 de 01/12/1942, publicado no DOU de 06/01/1943. (ORTIZ, 2002).

A história da Universidade Federal de Pernambuco tem início em 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife. O curso de Ciências Sociais, o campo dessa pesquisa, foi criado oficialmente em dezembro de 1950 e teve início efetivo em 1952, funcionando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Recife. Ainda, neste ano, em 13 de agosto de 1946, é fundada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E, em 1959, é criada a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesse ano é criado o Curso de Ciências Sociais na UFRGS (1959) (SEGATO, 2002).

Na década de 1960, em termos de importantes instituições voltadas para as Ciências Sociais, temos em 03/03/1963 a criação do curso de graduação de Ciências Sociais da UNESP, campus de Marília, sendo reconhecido oficialmente a partir de 11/11/1963. Também nesta década, temos a criação do curso de Ciências Sociais da PUC-SP, em 1964, e, ainda, a criação da Universidade Federal de Santa Maria.

Na década de 1970, foi criado na Universidade Estadual de Londrina em 25 de maio de 1972, o curso de Ciências Sociais. Reconhecido pelo Decreto Federal nº 81727/78, de 24/05/78 e publicado no Diário Oficial da União de 26/5/78, teve seu início em 16/02/73, com implantação do curso de Licenciatura sob o sistema de crédito e no período noturno.

Com a Lei nº 6.888 de 20/02/80, que regulamenta a profissão de sociólogo, foi implantada em 1981 a habilitação para o bacharelado. O curso de Ciências Sociais teve o seu reconhecimento em 1976 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (MATTOS, 2017).

Na década de 1990, o curso de Ciências Sociais surge na Universidade Federal de Sergipe, No Estado de São Paulo, surge mais uma importante universidade que abriga o curso de Ciências Sociais. Em 1991, é criado o curso de graduação em Ciências Sociais da UFSCar. Em março de 2000, teve início o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amapá.

Atualmente, existem diversas instituições que oferecem o curso de Ciências Sociais no Brasil, entre Universidades públicas, Faculdades privadas e Instituições de Educação à distância.

É preciso destacar que a maioria desses cursos estão concentrados nas Regiões Sul e Sudeste. Bem como são dessas regiões a maioria dos cursos melhores avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que utiliza o Conceito Preliminar do Curso (CPC) para classificar as instituições de Ensino Superior Brasileira, não só os estudantes, mas considera corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos³¹. Esses são os números de 2017, os mais recentes divulgados pelo MEC:

Tabela 3: 50 melhores faculdades de Ciências Sociais do Brasil, segundo o MEC

Faculdade	CPC Contínuo	CPC Nota	Tipo de Curso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) – MG	4,6979	5	Bacharelado
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)- CE	4,4253	5	Bacharelado
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)- RN	4,1185	5	Bacharelado
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-Rio)- RJ	4,1152	5	Bacharelado
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)- PR	4,0141	5	Licenciatura
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB) - SC	3,8630	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) – CE	3,8532	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF) -RJ	3,8425	4	Bacharelado
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	3,8298	4	Licenciatura

³¹ <http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc->

CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC Minas) - MG			
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR) - PR	3,8130	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) -GO	3,8025	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) - BA	3,7756	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) - CE	3,7703	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR) - PR	3,7561	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) – PB	3,5988	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB) - PB	3,5982	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) – PB	3,5921	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) – RS	3,5893	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF) – MG	3,5631	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL) – MG	3,5474	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – SC	3,5354	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV) - MG	3,5192	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL) – RS	3,5162	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) – RS	3,4982	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ) – RJ	3,4957	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) - DF	3,4926	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL) – MG	3,4621	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) – MG	3,4360	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (Unisinos) – RS	3,4338	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ) - RJ	3,4245	4	Bacharelado

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) – PE	3,4229	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL (Unicsul) – SP	3,4220	4	Licenciatura (EaD)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV) - MG	3,3839	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) – MG	3,3743	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) - GO	3,3741	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (Unesp) – SP	3,3677	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) - BA	3,3499	4	Bacharelado
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-Rio) - RJ	3,3467	4	Licenciatura
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas) - SP	3,3406	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca) – CE	3,3336	4	Licenciatura
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC Minas) - MG	3,3307	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (Unicid) – SP	3,3294	4	Licenciatura (EaD)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA) – MA	3,3276	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) – MS	3,3213	4	Licenciatura
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV)- RJ	3,3119	4	Bacharelado
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP) -SP	3,2946	4	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF) – MG	3,2791	4	Bacharelado
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF) – BA	3,2770	4	Bacharelado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) - CE	3,2749	4	Licenciatura
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) – RS	3,2734	4	Bacharelado

Pode-se dizer que a falta de distribuição de instituições de Ensino Superior é desigual, refletindo de tal forma na quantidade de ingressantes nas Universidades. Outro ponto muito forte desse processo de distinção de porcentagem é o não investimento nas regiões que apresentam menor número de estudantes de curso superior. Sabe-se que são nas na Região Sudeste e Sul, onde se encontra o maior número de universitários, que estão situados os maiores polos difusores do comércio do Brasil. De acordo com Miceli (1989; 1995), essa concentração e diferença parece ser reflexo do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, onde Rio de Janeiro e São Paulo ocupam lugar de destaque devido à criação dos primeiros cursos superiores de Sociologia no país.

Observa-se que os Cursos de Ciências Sociais da UFPE não integram essa lista disponibilizada pelo MEC, apesar Curso de Bacharelado ter obtido na última avaliação nota 4³², ficou fora dessa lista por seu CPC contínuo ser de 225, o curso de Licenciatura obteve nota 3 e também não integra a lista. O único curso do Estado entre os 50 melhores curso é o da UFRPE. Nenhum curso da Região Norte está entre os 50 melhores curso de Ciências Sociais do país, sobre esse aspecto Sidone *et al* (2016) diz que a desigualdade regional na produção científica está diretamente ligada às acentuadas disparidades na distribuição dos recursos científicos e tecnológicos, assim, a região Norte é menos favorecida na concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados e pela menor disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

5.1 O curso de Ciências Sociais em Pernambuco

Como dito anteriormente, o Curso de Ciências Sociais foi criado a partir da Lei Federal 1.254 de 04 de dezembro de 1950 tendo seu início efetivado início em 1952 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). De acordo com documento oficial da Instituição, desde o início, o curso tem por objetivo a formação de bacharéis em

³²https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/ufpe-ganha-conceito-4-no-indice-geral-de-cursos-igc-2017-do-ministerio-da-educacao/40615

Ciências Sociais ainda que as matrículas nos primeiros anos fossem constituídas por profissionais de outras áreas.

Conforme o site oficial³³, o curso fundamenta-se em três disciplinas básicas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, sendo a prática do profissional ao sair do curso exercida em diversos setores da sociedade, ou seja, Governo, ONGs, universidades e Institutos de pesquisa.

Em 1990, foi criado o Curso de Graduação na área de Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), reconhecido pelo MEC em 1999 e credenciado em 2004³⁴. O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais foi originalmente criado com ênfase em Sociologia Rural, retirada no primeiro processo de reformulação, ocorrido em 2004. Em 2012, uma nova revisão do Projeto Pedagógico traz para a matriz curricular a equiparação entre as três áreas de conhecimento do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. De acordo com a página do curso na internet os conteúdos metodológicos, o estudo de temas brasileiros, a discussão de problemáticas recentes e uma sólida formação teórica são diferenciais do curso.

O mais recente curso de Ciências Sociais criado no Estado é o de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Pernambuco (UPE). Segundo sua página oficial³⁵, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi aprovado pelos Conselhos Superiores da UPE, em março de 2011. Seu primeiro vestibular foi realizado em 2012. O curso é oferecido no *Campus* Santo Amaro, com duração de quatro anos, ou seja, oito semestres, totalizando uma carga horária de 3.130 horas. O curso está estruturado com base em uma concepção problematizadora das teorias sociais e seus métodos, oferecendo uma formação com ênfase no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na valorização e qualificação do profissional que atua em diferentes espaços educativos, assim como em projetos sociais de educação não formal.

A seguir trataremos acerca do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, o campo efetivo dessa pesquisa.

³³ https://www3.ufpe.br/dcs/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=228

³⁴ <http://www.ufpe.br/br/content/bacharelado-em-ci%C3%A7ncias-sociais>

³⁵ <http://www.upe.br/graduacao/cursos-presenciais.html?view=article&id=423:licenciatura-em-ciencias-sociais&catid=113:project-2>

5.2 O curso de Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco

Foi somente a partir dos anos 2000 que o Departamento de Ciências Sociais da UFPE passou a ofertar o Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais no turno noturno separado do Bacharelado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso disponibilizado pela Coordenação do curso, tanto o Bacharelado como a Licenciatura objetivam dar uma formação ampla, de forma a permitir a aquisição de uma visão das Ciências Sociais, de seus problemas teóricos metodológicos e a necessária técnica para o exercício da profissão escolhida.

Baseados na Lei 6.888 de 10/12/1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e o Decreto nº 89 531 que definem as atribuições desse profissional, além da LDB são objetivos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE: propiciar uma sólida formação científico-cultural que permita o domínio dos conteúdos básicos que são objetivo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, conferindo autonomia intelectual, capacidade analítica e competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social, no campo das Ciências Sociais.

Em relação ao campo de atuação do profissional licenciado em Ciências Sociais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) diz que será prioritariamente o ensino das Ciências Sociais nas escolas de Educação Básica que ofertam o Ensino Médio, da rede pública e privada. Também atuará na pesquisa e extensão na área educacional. Esse é um ponto importante, pois o PPP deixa claro que o licenciado não está limitado a apenas lecionar, mas que a pesquisa faz parte das suas competências, porém restringe quando especifica apenas a área educacional, quando o curso também é composto pelos pilares principais: Sociologia, Antropologia e Ciências Política, sendo a pesquisa presente em qualquer uma delas além da educação.

O PPP diz ainda que o profissional também terá capacidade de desenvolver material didático pedagógico e criar novas metodologias e práticas educacionais, mantendo um diálogo com a comunidade acadêmica, escolar e os movimentos sociais.

Partindo para o corpo docente do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ou seja, os professores e sujeitos dessa pesquisa são constituídos em sua maioria pelos professores do quadro permanente do Departamento de Ciências Sociais (Sociologia), bem como o Departamento de Antropologia e Museologia, contanto eventualmente com a colaboração de professores visitantes. Porém, verifica-se que

não há professores exclusivos voltados para a Licenciatura. Abaixo segue tabela com a distribuição dos professores por área e titulação.

Tabela 4: Corpo Docente - Departamento de Sociologia / Centro de Filosofia e Ciências Humanas / Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

NOME	ÁREA DO CONHECIMENTO	TITULAÇÃO	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	REGIME DE TRABALHO	VINCULO EMPREGATÍCIO
Artur Fragoso de Albuquerque e Perrusi	Sociologia	Doutorado	Outra área fora das Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Breno Augusto Souto Maior Fontes	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Cristiano Wellington Noberto Ramalho	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Cynthia Carvalho Lins Hamlin	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Eliane Maria Monteiro da Fonte	Sociologia	Doutorado	Outra área fora das Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Eliane Veras Soares	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Emílio de Britto Negreiros	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Francisco Jatobá de Andrade	Métodos de Pesquisa Social	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Gabriel Moura Peters	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Gilson Macedo Antunes	Métodos quantitativos	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Gustavo Gomes da Costa Santos	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Jonatas Ferreira	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente

					permanente
Josimar Jorge Ventura de Moraes	Sociologia	Doutorado	Outra área fora das Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
José Luiz de Amorim Raton Júnior	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Josefa Saete Barbosa Cavalcanti	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Liana Lewis	Sociologia	Doutorado	Outra área fora das Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Luciana Ferreira Moura Mendonça	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Maria da Conceição Lafayette de Almeida	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Maria Eduarda da Mota Rocha	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Paulo Marcondes Ferreira Soares	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Remo Mutzenberg	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Ricardo Luiz de Lyra Santiago	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Rosane Maria Alencar da Silva	Sociologia	Doutorado	Outra área fora das Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente
Sidarta Sória e Silva	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Estatutário-docente permanente

*Tabela fornecida pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais UFPE

*Espaços em brancos referem-se às informações que a Coordenação não possui

Tabela 5: Professores substitutos em 2019.2

Frank Andrew Davies	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Contrato
---------------------	------------	-----------	------------------	---------------------	----------

Izabella Maria da Silva Medeiros	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Contrato
Rosilene Oliveira Rocha	Sociologia	Doutorado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Contrato
José Roberto Lemos Júnior	Sociologia	Mestrado	Ciências Sociais	Dedicação Exclusiva	Contrato

De acordo com a tabela 8 acima, é possível perceber que apenas duas docentes possuem qualificação profissional em Pedagogia, segundo o documento, é imprescindível a abertura de concurso para professores efetivos no departamento de Ciências Sociais, quanto nos demais departamentos que compõem o curso, voltado especificamente para a Licenciatura, interessados nas áreas de Ciências Sociais em interface com Educação, sem os quais torna-se difícil o desenvolvimento de pesquisas, monitorias e extensão com alunos dessa habilitação.

Também, de acordo com o PPP atual, há na Licenciatura professores que ministram disciplinas pertencentes a outros Departamentos da UFPE, como Departamento de Ciência Política, mas principalmente docentes do Centro de Educação e seus diversos Departamentos.

6 CAMINHOS PARA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE NO PERÍODO DE 2008 a 2018

De acordo com Pacheco (2009), a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação. Assim, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

A análise das matrizes curriculares e suas alterações do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, no período de 2008 a 2018 (a partir do momento que a Lei 11.684 foi sancionada até o início da pesquisa) tem a finalidade de identificar como a inclusão ou exclusão de disciplinas voltadas para Educação podem influenciar

na prática docente dos professores do curso e na formação dos futuros professores. Para tanto, foram acessadas as matrizes disponíveis na página oficial do Curso, documentos fornecidos pela coordenação e documentos pessoais.

- **Matriz curricular 1901: 2000 a 2009**

Essa matriz foi a primeira do curso, tendo seu início no ano de 2000 e vigorando até o ano de 2009, porém salientamos que os dados dessa matriz não foram facilmente encontrados, sendo preciso um trabalho de pesquisa a partir de documentos pessoais da época, pois foi a ementa ao qual cursei, e auxílio da Coordenação do Curso de Ciências Sociais para compor as informações abaixo acerca das disciplinas ofertadas e seus respectivos períodos.

A tabela a seguir e as demais estão organizadas da seguinte forma: Disciplina e período que foram ofertadas. O objetivo é deixar mais claro como essas disciplinas foram oferecidas, organizadas e modificadas no período de análise desse trabalho (2008-2018) para identificar como a composição pedagógica desse curso em conjunto com as entrevistas com os sujeitos da pesquisa e observação das aulas influenciam na prática docente dos professores e na formação dos alunos.

Tabela 6 - Disciplinas obrigatórias de Educação na matriz curricular 1901

Disciplina	Período
Fundamentos da Educação	2º
Psicologia da Educação 6	3º
Psicologia da Educação 7	4º
Didática	5º
Políticas Educacionais	6º
Prática de Ensino das Ciências Sociais 1	7º
Prática de Ensino das Ciências Sociais 2	8º

Nessa relação, podemos observar que as disciplinas de Educação entram na matriz curricular do curso a partir do 2º período, e segue até o final sendo oferecida

apenas uma disciplina por período. Todas as disciplinas são ofertadas pelo Centro de Educação.

Essa matriz possuía em torno de 40 disciplinas obrigatórias, sendo apenas 7 voltadas para a Educação, ficando em torno de 80% para outros tipos de matéria ou atividade.

Segundo Mello (2000), é importante reconhecer que a aprendizagem nos cursos de licenciatura pode ser mais ou menos estruturada, mas não pode ser descontextualizada e compartimentalizada em disciplinas estanques, ou seja, as disciplinas pedagógicas precisam estar em conjunto com as disciplinas específicas do curso desde o início. E essa afirmação é verdadeira tanto para o futuro aluno desse professor em formação inicial como para o licenciando de hoje, possível professor da educação básica, que está cursando a formação docente inicial em nível superior.

Salientamos que durante todo o nosso processo de pesquisa não conseguimos encontrar nos documentos disponibilizados pela Coordenação Curso as disciplinas eletivas de educação que faziam parte dessa matriz. De acordo com o site do curso, as disciplinas eletivas são para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. O aluno regular do curso poderá cursar, como eletivas, disciplinas de Graduação que pertençam ou não à grade curricular de seu curso³⁶.

- **Matriz curricular 1901-1: 2010 a 2013**

Logo no primeiro semestre de 2010, uma nova matriz curricular para a Licenciatura em Ciências Sociais foi apresentada, porém a obrigatoriedade da mesma só valeria para os alunos ingressos naquele ano, aos demais caberia seguir com a matriz anterior, com exceção em casos de reprovação ou trancamento do curso

A tabela a seguir apresenta os dados encontrados acerca da matriz que se encontra com maior facilidade no site da UFPE, assim temos informações sobre as disciplinas obrigatórias e eletivas que faziam parte da matriz o que não aconteceu com o perfil anterior.

Tabela 7 - Disciplinas obrigatórias de Educação na matriz curricular 1901-1

Disciplina	Período
------------	---------

³⁶ <https://www.ufpe.br/edufpe/areas/ciencias-sociais>

Estrutura e Funcionamento do Ensino 3	1º
Introdução à Educação	1º
Psicologia da Educação 6	3º
Psicologia da Educação 7	4º
Didática 1	5º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 1	6º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 2	7º

Apesar de possuir a mesma quantidade de disciplinas obrigatórias que a matriz anterior, é possível identificar algumas mudanças como a inserção de disciplinas sobre educação a partir do 1º período (salientando que de acordo com os documentos oficiais do curso a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino 3 equivale à Políticas Educacionais ofertada no 6º período da matriz anterior.

Assim, ter uma disciplina de educação já no 1º período nos mostra uma inicial preocupação em trabalhar questões da educação com os futuros professores no momento em que eles ingressam na Universidade e no Curso de Licenciatura.

Também é possível observar que as disciplinas Prática de Ensino das Ciências Sociais 1 e Prática de Ensino das Ciências Sociais 2, foram substituídas pelas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 1 e 2 e passaram a ser ofertadas no 6º e 7º período respectivamente, quando na ementa anterior eram ofertadas no 7º e 8º. Segundo a coordenação do Curso de Ciências Sociais, isso aconteceu, pois a partir dessa matriz 1901-1, a Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) passou a ser obrigatória para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, então os alunos do 8º período dessa matriz cursaram apenas a disciplina voltada para seu trabalho de conclusão de curso, sendo Seminário de Pesquisa em Sociologia ou Seminário de Pesquisa em Antropologia.

Esse detalhe nos faz pensar também, no pequeno avanço que foi inserir a Monografia como requisito obrigatório para a formação dos alunos em Licenciatura em Ciências Sociais, pois tal fato alinhado com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET), abrem mais portas para os caminhos da pesquisa também importante para a formação do futuro professor.

Além das disciplinas obrigatórias, essa matriz nos fornece as disciplinas eletivas que foram ofertadas durante o tempo que vigorou, porém como são disciplinas optativas elas não possuem um período determinado para serem ofertadas. Essas disciplinas serão mencionadas abaixo.

Tabela 8 – Disciplinas eletivas de Educação na matriz curricular 1901-1

Disciplina
Educação e Formação Profissional
Imaginário e Educação
Projeto de Iniciação à Docência 1
Projeto de Iniciação à Docência 2
Sistema Educacional Brasileiro
Sociedade e Educação
Tópicos Especiais sobre Educação

Dentre essas setes disciplinas eletivas encontradas na matriz curricular em questão, apenas Projeto de Iniciação à Docência 1 e Projeto de Iniciação à Docência 2 não fazem parte exclusivamente do Departamento de Sociologia, pois tratam-se de disciplinas e projetos interdepartamental, ou seja, se comunicam e se integram com outros Departamentos afim de ampliar sua área de pesquisa e atuação.

Porém, essa matriz nos mostra também, que há uma falta de disciplinas de Antropologia e Ciências Políticas tanto obrigatórias quanto eletivas que dialoguem com a Educação, já que as mesmas juntos com a Sociologia formam a tríade do curso.

- **Matriz 1902-1 – De 2013 até os dias atuais**

Em junho de 2013, uma nova matriz curricular foi iniciada no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, perfil que continua até hoje. Esse perfil é encontrado no site do curso ou na secretaria da coordenação do curso. A partir das tabelas que serão apresentadas a seguir, observamos que as disciplinas de Educação ganharam uma atenção não antes vista, principalmente no Departamento de Sociologia.

Tabela 9- Disciplinas obrigatórias na matriz curricular 1902-1

Disciplina	Período
Fundamentos da Educação	1º

Políticas Educacionais-Organização e Funcionamento da Escola Básica	1º
Fundamentos Psicológicos da Educação	2º
Avaliação e Aprendizagem	3º
Didática	3º
Metodologia das Ciências Sociais	4º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 1	5º
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais-Libras	5º
Metodologia das Ciências Sociais 2	5º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 2	6º
Gestão Educacional e Gestão Escolar	6º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 3	7º
Metodologia das Ciências Sociais 3	7º
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 4	8º
Novas Tecnologias e o Ensino das Ciências Sociais	8º

O primeiro aspecto que podemos destacar dessa matriz curricular é o número de disciplinas obrigatórias que dobrou, nos dois últimos perfis foram ofertadas apenas 7 disciplinas obrigatórias no campo da educação/formação docente entre o 1º e o 7º período, porém na matriz atual existe 15 disciplinas de caráter obrigatório no referido campo, inclusive duas no último período, momento em que os alunos estão escrevendo suas monografias, diferente da matriz anterior, onde o último período era destinado apenas a escrita da Monografia

Como novas disciplinas incluídas para melhor concepção do contexto educacional e formação do professor, podemos destacar do Departamento de Educação:

- **Avaliação da Aprendizagem**, que de acordo com a matriz curricular tem o objetivo: estudo da avaliação e aprendizagem enquanto objeto de reflexão do campo da avaliação educacional. A constituição de seu campo conceitual e praxiológico, os diferentes atributos e modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Pois, segundo (COELHO, 1996) à docência se trata de um processo mais amplo e complexo que além do ensino e aprendizagem, necessita de

uma compreensão mais abrangente da realidade da educação, da sociedade, do saber.

- **Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais-Libras:** reflexão sobre os aspectos históricos da inclusão das pessoas surdas na sociedade em geral e na escola; a Libras como língua de comunicação social em contexto de comunicação entre pessoas surdas e como segunda língua. Estrutura linguística, e gramatical das libras, especificidades da escrita do aluno surdo. Assim, o futuro professor desenvolverá aptidões que possibilitarão a transposição dos conhecimentos, das experiências e das práticas para os diferentes níveis de ensino. Segundo Brito (1986), a Língua de Sinais proporciona ao desenvolvimento pleno do aluno surdo, sendo conscientizado desse fato é primordial que o educador reflita sobre sua prática e sua formação, sem acomodar-se a situações confortáveis, mas que busquem garantir o acesso e a permanência de surdos na educação, desde a educação infantil ao ensino superior para que estes possam participar ativamente da educação de outros alunos surdos.
- **Gestão Educacional e Gestão Escolar:** discussão e análise das concepções de organização e Gestão Escolar, numa compreensão mais geral da cultura organizacional no que se refere ao conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Trabalhando a visão geral do ofício de ser professor, que não inclui apenas sala de aula, mas outras atribuições como trabalhos de administração e pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (PPP), essas disciplinas têm por finalidade trazer o domínio dos conteúdos básicos que são objetivos do ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, conferindo autonomia intelectual, capacidade analítica e competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social.

Entretanto, o destaque dessa matriz está nas disciplinas do Departamento de Sociologia. Enquanto que na matriz até o ano de 2009 e na matriz 1901-1, o Departamento ofertou somente duas disciplinas (Prática de Ensino das Ciências Sociais 1 e 2), o perfil curricular em questão incluiu 8 disciplinas obrigatórias novas, o

que reflete uma preocupação em oferecer uma matriz em que as Ciências Sociais dialogue com a Educação num curso de Formação de Professores, ou seja, o entendimento necessário entre a parte específica e parte pedagógica do curso. As disciplinas e seus objetivos são:

- **Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 1:** estuda a Sociologia como disciplina escolar, os fundamentos, teóricos-metodológicos do ensino da Sociologia no Ensino Médio, seus conceitos fundamentais e modelos de ensino e aprendizagem; trata-se, portanto, de uma das principais disciplinas que irá dialogar com a parte específica do curso.
- **Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais 1:** estágio supervisionado de observação das diversas dimensões da dinâmica escolar, da história da instituição escolar e a função social, do projeto político-pedagógico da escola, dos seus profissionais, das relações sociais, das condições do exercício do trabalho educativo escolar, dos resultados escolares.
- **Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 2:** analisa pesquisas sobre o ensino da Sociologia, mapeando as diferentes temáticas estudadas, e discutindo seus principais resultados, com destaque para as investigações sobre as diretrizes curriculares da disciplina, promove experiências didáticas que sugerem alternativas para a prática docente, ao qual trata-se de um dos pontos dessa pesquisa, ainda analisa o uso de novas linguagem aplicadas ao ensino da disciplina, discute avaliação no ensino e na aprendizagem da Sociologia; Conforme Nérice (1978, p. 284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.
- **Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais 2:** estágio supervisionado de observação do processo de ensino e aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio, análise sobre a organização e o funcionamento da escola e da sala de aula, focalizando a intervenção pedagógica que se realiza a partir e como análise do grupo-classe, da proposta curricular, dos programas, dos planos, do projeto didático, de

situações de ensino e de avaliação e seleção/preparação de material didático, estudo da avaliação entendida como vivência e análise dos resultados individuais e coletivos em sala de aula e como prática coletiva no conselho de classe; Segundo Bianchi et al. (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica. Esta atividade é oferecida nos cursos de licenciatura a partir da segunda metade dos mesmos, quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente e ela é apenas temporária.

- **Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 3:** debate epistemológico na contemporaneidade: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade. As repercussões do debate epistemológico contemporâneo para o currículo da educação básica;
- **Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais 3:** estágio supervisionado de regência de classe na disciplina Sociologia no Ensino Médio, planejamento e vivência da docência em situação de aula de diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo), planejamento e direção de estudos, de reuniões e situações avaliativas como aprendizagens da docência que nascem e retornam como demandas da sala de aula e, por fim, como vivência e análise dos resultados individuais e coletivos em sala de aula como prática coletiva no conselho de classe no Ensino Médio;
- **Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais 4:** estágio supervisionado em espaços escolares e/ou não escolares: intervenção didático-pedagógica no processo ensino-aprendizagem da disciplina Sociologia e inovação-proposição pedagógica. A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

- **Novas tecnologias e o ensino das Ciências Sociais:** fundamentos teóricos-metodológicos de tecnologia e educação. Reconfigurações cognitivas e subjetivas, práticas de ensino em Ciências Sociais mediadas pela tecnologia.

Ao final do curso depois de passar por essas disciplinas e a partir do que aprenderam com seus professores, suas práticas e experiências, os alunos deverão ser capazes de planejar, executar e avaliar atividades educacionais, à área das Ciências Sociais, observando o necessário e suficiente domínio dos conteúdos, das técnicas de comunicação do processo ensino- aprendizagem.

Como dito no marco teórico dessa pesquisa, a prática se baseia no processo de ensino e aprendizagem, de habilidades de olhar, ouvir e de escrever. Assim, de acordo com Projeto Político Pedagógico do curso, a Licenciatura em Ciências Sociais deve propiciar uma sólida formação científico-cultural que permita o domínio dos conteúdos básicos, norteado pelas ciências sociais, o que permitirá uma atitude crítica da sociedade, com porte comparativo da sua realidade com os demais grupos humanos. Dessa forma, a formação pedagógica desenvolverá aptidões que possibilitarão a transposição dos conhecimentos, das experiências e das práticas.

A seguir serão apresentadas as disciplinas eletivas desse perfil curricular, que também apresenta diferenças em relações as matrizes anteriores.

Tabela 10- Disciplinas eletivas da matriz curricular 1902-1

Disciplina
Antropologia e Educação
Elaboração de Material didático para o ensino das Ciências Sociais
Ideologia do Livro didático
Sociedade e Educação
Tópicos especiais sobre Educação
Tópicos especiais de pesquisa educacional qualitativa
Tópicos especiais de pesquisa educacional quantitativa
Tópicos especiais sobre Educação 1

Ao analisar a ofertas das disciplinas eletivas dessa matriz, percebemos que apenas duas disciplinas da matriz anterior continuam presentes (Tópicos especiais sobre Educação e Sociedade e Educação), sendo todas as outras substituídas por

duas disciplinas com foco no livro didático das ciências sociais e duas disciplinas voltadas para a pesquisa em educação.

O quesito importante desse quadro é a inclusão da disciplina Antropologia e Educação que tem como foco: o diálogo entre a antropologia e educação, enfatizando diversidade, alteridade e suas repercussões no debate sobre diferenças e desigualdades relacionando o multiculturalismo, interculturalidade, alternativas e políticas de reconhecimento, com ênfase em processos de socialização, práticas educativas, escolas e temas curriculares.

Essa importância se configura, pois pela primeira vez uma disciplina da Educação, mesmo que em caráter não obrigatório fora do Departamento de Sociologia é ofertada. Aumentando o leque de informações e discussões acerca da Educação nas Ciências Sociais. As Ciências Políticas, porém, continuam sem nenhuma disciplina que dialogue com a Educação.

7 ANÁLISES DOS DADOS: ACHADOS E REFLEXÕES

A análise de dados que se apresenta a partir deste capítulo, é fundamentada no referencial teórico apresentado durante o transcorrer dessa pesquisa e também das experiências pessoais, da pesquisadora como aluna egressa do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, entrevistadora e autora do estudo. Pois, como já apresentado anteriormente, esta pesquisa de caráter qualitativo, analisou os dados através dos depoimentos com o mínimo de interferência possível, para que os sujeitos ficassem livres para relatar a sua maneira sua trajetória profissional a partir: da formação, docência no ensino superior, da prática docente, da relação com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e com a disciplina ministrada no momento da pesquisa; das observações registradas no transcorrer da pesquisa e dos materiais da UFPE onde os docentes exercem suas atividades.

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises dos dados coletados com os professores depoentes, para através de suas falas e experiências de docente, encontrar “marcas e sentidos” da constituição da sua prática docente. Assim, procurou-se encontrar questões que pudessem explicar como se constroem os sentidos da prática docente dos professores do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e também verificar se através da prática determinados comportamentos são reproduzidos.

Abaixo, os dados obtidos são apresentados, agrupados e analisados a partir dos objetivos dessa pesquisa. Salientamos que foi atribuída uma denominação fictícia a cada docente para a preservação dos atores e a garantia do anonimato, sendo agora chamados de professores: P2, P3, P4, P5, P6 e P7, conforme tabela a seguir.

Tabela 11- Caracterização dos Atores Sociais

Professor	Disciplina
P2	Fundamentos de Sociologia
P3	Sociologia da Sociedade Brasileira
P4	Sociologia do Conhecimento
P5³⁷	Antropologia e Educação
P6	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 3

³⁷ P5 é professor do Departamento de Antropologia, e apesar de não atender ao critério de priorizar professores do Departamento de Sociologia, a partir da sua disciplina Antropologia e Educação concluímos ser necessária sua participação nessa pesquisa.

7.1 A formação inicial e continuada

Os desafios e as perspectivas sobre a formação inicial e continuada de professores universitários na busca da superação da prática docente conservadora, reducionista e fragmentadora dos conhecimentos são inquietações e indagações que estão presentes na academia e impulsionam reflexões e pesquisas a procura de alternativas para as incoerências presentes na docência (PRIGOL; BEHRENS, 2014).

A partir da formação do professor, um *habitus* professoral que vai sendo forjado ao longo de sua vida por meio de interiorizações e exteriorizações de modos de ser e estar no mundo que vão construindo e constituindo, modos de ensinar na sala de aula, práticas de um agente social.

Partimos do pressuposto que os processos de formação de um professor propiciam uma formação teórica e outra prática que mobilizam, a seu modo e ao seu tempo, conhecimentos distintos e formas diferentes de aprendê-los, nem sempre de forma a interagir uns com os outros. Pensamos na importância da interação entre teoria e prática e enfatizamos que “os saberes experienciais incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Estes saberes constituem elementos da prática docente” (MATTOS; MATTOS, 2011, p. 05). O que compartilha também com o pensamento de Bourdieu (2011), de que é preciso pensar relacionalmente, pois todo objeto de conhecimento não está isolado de um conjunto de relações.

É pertinente salientarmos que a prática do professor não é construída apenas a partir da experiência, depende também, de saberes técnicos e teóricos que juntos dão corpo e fundamentam o modo de ser professor. Nesse sentido, inspirada em Tardif (2002), Silva (2011) lembra que:

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar onde atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, desconsiderando, de certa maneira, o contexto escolar e os problemas inerentes à educação formal. Por isso, professores

³⁸ P7 é professora substituta do Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Educação, os motivos pela qual foi escolhida como sujeito são os mesmos de P5, além de ser uma professora formada em Licenciatura em Ciência Sociais que leciona apenas para esse curso.

iniciantes atribuem novos significados à sua formação acadêmica quando estão em contato com a sala de aula (2011, p. 13).

Assim, os professores entrevistados foram indagados sobre suas formações iniciais e continuadas. Logo no início da conversa P2 informa:

Eu não sou de Ciências Sociais, eu sou médico, fiz 10 anos de clínica, aí por diversas questões relacionadas à política a luta antimanicomial,³⁹ eu decidi fazer um mestrado sobre doença mental em Sociologia, instituição, asilos. Continuei, fiz doutorado também em Sociologia.

P2 diz ainda que decidiu, de certa forma após o doutorado, deixar Medicina, “quando eu volto do doutorado que eu fiz fora, na França, minha questão era: ou volto pra medicina ou faço outra coisa. Então, eu tinha duas opções: iniciar uma pesquisa em Camaragibe ligada ao doutorado ou fazer o concurso para professor na Paraíba, optei pelo concurso. ”

P6 também não possui formação inicial em Ciências Sociais, apesar de possuir Doutorado em Sociologia, porém de todos os sujeitos é a única com formação em Pedagogia além do magistério, o que aponta uma escolha pela carreira docente desde o início da sua formação:

Fiz magistério no ensino científico antigamente, fui professora com 17 anos em escolinha de bairro. Depois fiz pedagogia, terminei o ensino médio e entrei logo aqui na UFPE, terminei com 21 anos e fiz uma especialização na área de educação, meu campo na verdade de pedagogia naquela época era orientação educacional em supervisão escolar. [...] Aí anos depois, eu fui fazer mestrado em psicologia cognitiva e doutorado em Sociologia.

Outro docente que também não tinha uma primeira formação em Ciências Sociais ou alguma Licenciatura é P5:

Então eu comecei com física e depois engenharia, e trabalhei 3, 4 anos como engenheiro. E aí, um outro lado meu foi chamando mais forte, estava decepcionado com um trabalho muito mecânico como é a engenharia, aí eu fiz essa guinada de começar do zero nas Ciências Sociais e depois Mestrado e Doutorado em Antropologia.

³⁹ Segundo P2, a luta antimanicomial se caracteriza a luta pelos direitos das pessoas com sofrimento mental. Dentro desta luta está o combate à ideia de que se deve isolar a pessoa com sofrimento mental em nome de pretensos tratamentos, ideia baseada apenas nos preconceitos que cercam a doença mental.

Dessa forma, o processo formativo desses professores universitários na área das Ciências Sociais, possui ênfase nos cursos de mestrado e doutorado como indicadores que qualificam o docente como especialista na área específica das ciências sociais. Desse modo, Maciel (2009) pondera que a própria trajetória acadêmica do professor tem dado uma resposta empírica para essa necessidade formativa, entretanto, essa trajetória não garante qualidade da formação para a docência universitária. Para Vasconcelos (2000):

Se a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior (p. 16).

Assim, a autora entende a docência superior como uma atividade peculiar e que, para o seu exercício, são exigidas algumas características específicas como a formação adequada. Porém, não é apenas sua formação ou não na área de atuação que deve determinar ser ou não um bom professor.

P3, P4 e P7 são os professores que possuem a primeira ou a única graduação em Ciências Sociais, não advindos de outras áreas como P2, P5 e P6. Sobre o seu processo de formação inicial e continuada, P3 diz que:

Minha formação toda é em Ciência Sociais, graduação na Rural, mestrado na UFPE e doutorado na UNICAMP, na área de Ciências Sociais. Do ponto de vista da formação esse é meu percurso na Sociologia. Do ponto de vista da pesquisa eu trabalho com populações que sobrevivem de recursos naturais como os pescadores, por exemplo.

P3 diz ainda que paralelo a sua formação, trabalhou com método de Educação Popular de Paulo Freire, mas não em sala de aula: “há uns tempos atrás estava envolvido com projetos de agricultores familiares e pescadores, a gente utilizou, muito esse método e ainda é muito utilizado pela força que tem. Embora não seja nenhum especialista em relação a essa questão.”

Já P4 é o único docente que não é de Pernambuco, sobre sua formação diz que:

Eu fiz graduação em bacharelado em Ciências Sociais lá na UNB, entrei em 1999, me formei no final de 2002. Aí em 2003 eu já entrei no mestrado. Eu fiz mestrado, terminei lá pro final de 2005, iniciozinho de 2006 só. Mestrado em Sociologia lá na UNB também. Aí fui fazer doutorado em 2008, e fiquei no

doutorado até 2014. Para você ver! Eu demoro a completar os programas requeridos.

P3 e P4 são exemplos de algo comum nos cursos de formação de professores, professores bacharéis, com mestrado e doutorado na área, mas com nenhum contato com a docência durante sua formação. Segundo Santos *et al* (2016), o bacharel possui uma ampla área de estudo e conhecimento que lhe permite identificar competências de acordo com cada disciplina. Porém, para ingressar na área da docência eles precisam desenvolver aptidões diferentes dos demais colegas de formação. Sendo assim, a falta da Didática e da Pedagogia na formação do bacharel pode ocultar a identificação das competências necessárias para se tornar um professor no Ensino Superior. De acordo com Silva (2009, p. 36):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma à outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

A autora descreve situações em que o professor tem quantidade técnica adequada para ser um profissional da área da docência, porém a qualidade de seus conteúdos não é o suficiente para a competência profissional. Assim, não se implica em sua formação, mas em suas habilidades e aperfeiçoamentos que representará a qualidade do ensino. Conforme Freire (2001, p. 27):

É, na realidade, um processo de identificação, de reafirmação às crenças e representações, bem como a busca por certezas futuras para desenvolver de capacidades e competências professorais, manifestando à sua maneira pessoal de organizar, planejar e ministrar suas aulas com conhecimentos adquiridos ao longo de toda sua trajetória.

Desta forma, não se fala diretamente que o professor mais indicado é aquele que tem formação em licenciatura. Sabe-se, contudo, que sua capacidade de planejamento é, ou deveria ser diferenciada dos bacharéis. Entretanto para esses autores, além da formação, àqueles que pretendem atuar como professores no Ensino Superior devem procurar se aperfeiçoar, desenvolver novas habilidades e conhecer as características essenciais, pela qual deve atender as necessidades que a profissão de docente exige.

Dentre os sujeitos da pesquisa, P7 é a única docente com formação em Licenciatura em Ciências Sociais, sobre seu processo ela relata:

Eu fiz a graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, na época que eu fiz a Licenciatura, tinha muito esse formato antigo do 3 + 1, você faz as disciplinas no CFCH e faz as disciplinas no CE e é uma coisa separada da outra. [...] nesse meio tempo eu fiz PIBIC na FUNDAJ durante a graduação e aí o meu PIBIC foi sobre educação rural. E comecei a conhecer os pesquisadores de lá e aí foi quando em 2013 quando eu estava terminando a graduação e entrei no mestrado profissional em Ciências Sociais. Em 2016 eu fiz a seleção para o Doutorado e passei na PUC-São Paulo, mas o meu doutorado não tinha nada a ver com ensino, apenas era em Ciências Sociais. Eu costumo dizer que sou especializada sem especialização por que eu fiz mestrado e doutorado em ciências sociais. O doutorado é mais na área antropológica, não tem nada a ver com ensino. O meu doutorado eu ainda não consegui terminar por que lá é pago, e o custo de vida é muito alto e eu não consegui bolsa.

Apesar de não possuir mestrado e doutorado na área de ensino, a fala de P7 traz justamente uma crítica desse trabalho: a dissociação entre a parte específica e a parte pedagógica do curso, podemos atribuir essa sensibilidade ao problema, justamente por ter sido aluna do curso, P7 completa: “O que você faz no CFCH não tem nada a ver com o que você faz no CE. E a compreensão como aluna era que o CE era muita perda de tempo, muita enrolação e eu não via sentido nas coisas que a gente trabalhava. A gente discutia teorias, mas eu não me via dando aula daquilo. Não pelo menos no Ensino Médio. ”

Um dos pontos fortes com relação à formação dos futuros docentes, apresentado pela Resolução n. 01/2002-CP/CNE é com relação à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Os cursos de formação de professores têm uma característica privilegiada, que é aprender a profissão em um lugar muito similar ao que vai atuar, porém numa situação invertida; isso requer do seu formador coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que se espera do futuro professor (PIRES, 2002).

Assim, os cursos de licenciaturas que possuem esse distanciamento entre o que é ensinado na academia aos futuros professores como característica, durante o processo formativo, e a realidade prática na qual estes irão atuar, perdem espaços, e traduz a sensação de P7 de perda de tempo, pois o futuro docente não deve saber somente os conteúdos específicos de sua área e a metodologia adequada para implementá-los, mas também deve saber fazer uso dela, sentir as dificuldades e ter a

experiência, mesmo que seja na relação de simetria invertida em que observa seu professor que posteriormente poderá servir de modelo para sua prática docente.

Segundo P7, suas experiências fora da Universidade também foram importantes para sua formação “Está na FUNDAJ foi muito boa pra minha formação. Os professores lá eram mais próximos e nos ajudavam a fazer artigos pra congressos, aqui eles só mandam você fazer e quando mandam, mas ninguém ensina.” Segundo Morosini (2001), é importante ter a visão panorâmica de sujeito ensinante e sujeito aprendente. E é muito mais criativo para os alunos perceberem que os próprios professores trabalham em parceria. Dessa forma, o aprendizado transcende as quatro paredes da sala de aula e os alunos jamais se esquecem de atividades concretas, realizadas em conjunto.

Percebemos pelas falas dos sujeitos, que o processo de formação continuada, a rigor não foge à regra de, por um lado, seguir o que determina a legislação sobre a docência no Ensino Superior “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrados e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 25), todos eles possuem essa titulação, exceto P7 que ainda não concluiu seu doutorado. Mas, por outro lado, deixa a desejar na formação pedagógica. Com exceção de P6, por sua formação inicial em Pedagogia, deixando pelo menos *a priori*, entendido que P6 possui um conhecimento teórico-pedagógico a mais que os demais sujeitos. A seguir, a partir das falas dos sujeitos, analisaremos como se deu as primeiras experiências em sala de aula desses professores.

7.2 O início da docência e ingresso na UFPE

A função de professor do Ensino Superior no Brasil abarca uma série de profissionais, entre eles, aqueles que formam futuros professores, aqueles que formam profissionais liberais, que formam os bacharéis e tecnólogos. Todos os docentes que atuam nas instituições de Ensino Superior devem ter uma formação mínima, exigida por lei. No Brasil, essa formação necessária para atuar como docente no magistério superior está definida no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, citado anteriormente.

Bourdieu (2005) explicita o entendimento do campo do poder como rede cruzada das ligações estruturais e funcionais que entrelaçam o espaço universidades

com o das classes dirigentes, de acordo com suas articulações. Nas atuais sociedades complexas, a Universidade é a instituição encarregada do trabalho de consagração das divisões sociais. Além de exigir duas espécies de capital que dão acesso a posições de poder, definem o espaço social e regulam as oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos: o capital econômico e o capital social. Sendo assim, abordaremos a seguir o início da docência dos sujeitos da pesquisa e o ingresso no Campo das Ciências Sociais da UFPE.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2002) oficializou o Estágio Docência, a partir da Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002, como uma forma de docência orientada aos pós-graduandos, mas apenas aos bolsistas daquela agência financiadora. Essa iniciativa, mesmo que isolada, aponta para uma preocupação que vem aumentando no meio acadêmico (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Fato que aconteceu com P4 ao relatar o início da sua experiência como docente:

Eu sou do bacharelado, nunca fiz nenhuma disciplina da licenciatura. Eu acho que foi sobretudo no mestrado, eu era bolsista do CNPQ⁴⁰, eu tive que fazer estágio docente e aí foi mais ou menos minha primeira experiência em sala de aula. Aí durante dois anos eu fui professor de uma faculdade particular lá em Brasília. Aí foi uma carga horária bem pesada, trabalhando umas 26 horas de aula por semana. E aí no final de 2014 eu fiz concurso para UFBA, dei aula na Federal da Bahia durante dois anos. E aí vim para cá no final de 2017, e estou dando aula desde então.

P7 também iniciou sua carreira docente a partir do estágio docência, porém, segundo sua fala, foi um pedido dela mesma já que o programa só aceitava graduados em Licenciatura, e o estágio não era obrigatório para bolsistas, entretanto, as aulas foram ministradas para o Ensino Médio:

Mas durante o mestrado eu dei aulas no Ensino Médio para a minha pesquisa. A maioria dos alunos já era professor, só eu que não era e também reclamei por que não tinha estágio docência no mestrado e acabei conseguindo dois estágios docência no mestrado. Mas não era uma experiência de sala de aula sozinha, eles sempre estavam lá, mas a gente sempre recai na aula expositiva por que eles também recaem na aula expositiva e a gente 'imita'. Se você perguntar por aí ninguém quer ser professor, só quer fazer pesquisa. Ai, eu 2018, eu entrei aqui como professora substituta e foi a minha 1ª experiência em sala de aula no Ensino Superior.

⁴⁰ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico – CNPQ, através da Resolução 017/2006, regulamenta o estágio docência, tendo como finalidade aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação.

Sobre esse cenário, Mizukami (2002, p. 151) infere que o preparo para a docência “[...] no Ensino Superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas [...]. Grande parte das iniciativas, no entanto, tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade”. Temos nos exemplos de P4 e P7 (os sujeitos mais jovens dessa pesquisa), boa parte do que ocorre na docência universitária: professores jovens, recém-formados, muitas vezes apenas com o mestrado que ingressam no Ensino Superior, sem uma formação e experiência adequada para tal. Ou seja, como aponta Zabalza (2004), não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.

P6 é o único dos sujeitos que escolheu a docência como profissão desde o começo da sua formação: “fiz magistério no ensino científico antigamente, fui professora com 17 anos em escolinha de bairro, desde então nunca parei de dar aula, é o que eu sempre quis ser”. A discussão em torno do magistério é sem dúvida bastante complexa, mesmo porque existem olhares diferentes para este fato. Alguns autores alegam que foi por causa do magistério que proporcionou às mulheres uma das se libertarem da submissão masculina. Entretanto, teve como consequência a desvalorização da profissão, devido à entrada em massa das mulheres nas escolas (LELIS, 2001; LOURO, 2006; MIRANDA, 2011). Contudo, o ingresso no magistério, significou para P7 a oportunidade de prosseguir os estudos, ascendendo a graus mais elevados de formação.

Além de ter mais tempo na docência, é o sujeito com mais experiência no campo universitário. Apesar que à época do início das suas atividades como professora universitária a formação exigida, em alguns casos, era apenas a Graduação e Especialização, fato esse que P6 critica. Sobre o ingresso no Ensino Superior P6 relata:

Eu fiquei ensinando nas disciplinas em Pedagogia, lá na Universidade Federal do Amazonas, foi minha primeira experiência como professora universitária, mas eu não tinha formação, só a graduação e especialização, naquela época podia, chamava professor auxiliar de primeira carreira, entrava sem mestrado, sem doutorado. Fiz concurso, passei. Agora eu paro para pensar e isso é um absurdo. Como é que uma pessoa sem experiência nenhuma naquele meio pode dar aula? Não pode.

Entretanto, a Medida Provisória (MPV 614/2013), alterou a lei do plano de carreiras e cargos do magistério federal e incluiu a exigência de doutorado e provas

de títulos para a contratação de professores de universidades e institutos federais de Ensino Superior.

Além da necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do Ensino Superior, é preciso levar em conta que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Oliveira (2008, p. 33) aponta que “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior”.

P6 diz que após retornar a Recife, ingressou na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) “lá eu continuei atuando no departamento de educação e todas as licenciaturas, aí me envolvi muito com formação, continuei envolvida com formação docente inicial e continuada. Aí eu fui fazer mestrado em psicologia cognitiva e doutorado em Sociologia e continuei trabalhando nessa área. Aí surgiu um concurso aqui, eu já era também na Rural, me deu vontade, fiz em 2009, passei, queria mudar.”

Percebemos que dos três sujeitos em questão que P4 se caracteriza como um professor com formação mais técnica, especializada, sem nenhum contato com a Licenciatura, percorrendo o caminho de boa parte dos docentes: mestrado – doutorado – docência. P7 apesar de ser graduada em Licenciatura em Ciências Sociais, tem seu primeiro contato com a docência apenas a partir do mestrado. E somente P6 deixa claro a partir da sua fala e da sua formação inicial e continuada sua inclinação para a docência, apesar de considerar que não possuía nenhuma experiência técnica nem pedagógica quando ingressou na docência do Ensino Superior.

Os casos de P2, P3 e P5 se assemelham no sentido de que a docência do Ensino Superior foi uma consequência de suas carreias, Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que, muitas vezes, os professores do Ensino Superior das diferentes áreas preferem ser identificados como profissionais autônomos: físico, advogado, médico, por fim, fica o professor universitário, pois o título de professor de qualquer outra área do conhecimento, sozinho, parece sugerir uma identidade menor. Dito isso, P2 que desistiu da sua carreira de médico para ingressar na docência relata:

Depois que eu decidi fazer o concurso pra professor e largar a medicina, eu passei no concurso da Paraíba, fiquei lá um tempo e vim pra cá. Depois de 15 anos ainda é difícil me ver como professor, por que você sabe, eu tenho que dar aula pra está aqui, é difícil, mas é bom.

O relato de P5 é semelhante, pois a docência também aconteceu a partir da desistência de uma carreira anterior de engenheiro:

Eu diria que é um caminho, um percurso bem atípico por que normalmente as pessoas fazem as escolhas aonde se sente melhor, e pra mim isso sempre foi uma coisa muito desafiadora, pra escolher um caminho foi muito difícil. Eu não saberia te dizer as minhas escolhas se foram muito que a vida trouxe e me colocou, entendeu? E eu fui trilhando de acordo com as oportunidades que me vieram ou em que medida foi alguma coisa que eu tenha escolhido.

P5 é o único caso entre os sujeitos que iniciou sua carreira como professor universitário em um curso de mestrado “foi como eu tentei me colocar no mercado como professor, mas o que foi acontecendo, a verdade, eu cheguei até no mestrado em gestão do desenvolvimento local sustentável – FCAP(UPE) onde eu fazia a interface com a antropologia, dentro do ambiente organizacional com a antropologia. Mas, P5 só considera que seu exercício como professor universitário começou de fato quando ingressou na UFCG:

Mas, a UFCG foi de fato meu início, fui pra lá não por vontade própria, mas por chances, oportunidades de editais. Aí quando eu consegui transferir aqui pra UFPE, por também coincidência, entre aspas, destino, só consegui por razões familiares, dar aula a noite, a aula a noite que coincidentemente é de licenciatura.

O que observamos em P2 e P5 é a necessidade, seja profissional ou pessoal, de adentrar novos caminhos, e o escolhido foi o da docência. A identidade de ser professor não aparece sem dificuldades. Ela aparece em decorrência por passar no concurso e assumir salas de aulas. No entanto, há os que superam suas dificuldades e aprimoram seus conhecimentos e competências, tornando-se autodidatas em função do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. São estes os formadores que se identificam com sua profissão. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) defendem a ideia de que:

O processo identitário constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Já P3, com formação em Ciências Sociais, atribui o fato de ser professor a possibilidade de continuidade das suas pesquisas:

Veja, eu trabalho com populações de pescadores e após voltar do doutorado eu fiz o concurso da rural e aí foi bom, eu pude continuar meu percurso. Depois eu fiz o concurso na UFSE e depois tive a oportunidade de vim pra cá, mas aqui eu só dava aula no bacharelado, é a primeira vez na licenciatura.

Observamos nesses três atores que a escolha para a docência, não se deu primeiramente pelo processo da carreira acadêmica ou por “vocação pedagógica”, mas como uma opção para uma nova carreira profissional. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a identificação como professor no caso de professores que migram de outras profissões, fica em segundo plano. Eles não se reconhecem como docentes são filósofos, advogados etc. O título de professor só aparece quando ligado ao pesquisador universitário e não tem sentido sem este. Assim, essa visão do não profissionalismo da docência sugere “uma identidade menor” ao título de professor e nos remete a dificuldade que enfrenta o profissional do ensino superior, tanto na compreensão do que significa ser professor como nas condições concretas do seu exercício profissional.

7.3 O campo da Licenciatura em Ciências Sociais: tensões e dilemas

Cada campo é um recorte da sociedade, formado pela afinidade ou pela diferenciação de interesses dos seus agentes, que partilham o mesmo sentido de “jogo”, de modo a viabilizar uma luta pelo poder simbólico em disputa no campo. Esse mesmo sentido de jogo, definido como as “paradas em jogo”, os objetos de disputa, aquilo que é considerado valioso no campo, é o que o sustenta. Esses interesses comuns são percebidos por quem faz parte daquele campo, e não o são “[...] por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo (cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou sublimes, desinteressados)” (BOURDIEU, 1983, p. 120).

Assim, é comum a analogia do campo com um jogo, com suas regras, criadas pelos seus jogadores, mas que nem sempre são claras para todos que participam do jogo. Alguns agentes ou instituições são capazes de criar ou alterar as regras, e o fazem por conta do capital que possuem e da posição que ocupam no campo (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Assim, ocorre uma luta constante entre os agentes do campo que detêm maior quantidade de capital e ditam as regras do jogo, as normas do campo e definem qual é, num dado momento, o conjunto de objetos importantes

para o campo. Do outro lado, há os que ameaçam a posição dos dominantes, conquistando capital suficiente para se fazerem importantes.

Descrever um campo como um mundo físico, comportando as relações de força e as relações de dominação, implica tensões presentes naturalmente nele. E são essas lutas e jogos de interesse que geram tensões próprias de cada campo, e acontecem em torno da posição de cada um no campo e dos interesses comuns e específicos que cada agente tem. Considerando a visão de Bourdieu de que:

Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Assim, podemos entender que as disputas e os interesses em cada campo dependem, também, da posição que cada agente ocupa e do seu poder no campo. Essa diferença de capital e de posição gera tensões entre os agentes e no próprio campo, que vão dando novas configurações a esse espaço social e criando novas regras de convivência.

Indagados sobre a relação com o campo das Licenciatura em Ciências Sociais, as tensões que ele pode trazer e os dilemas que podem surgir. Os sujeitos dessa pesquisa levantaram questões de maneiras diferentes. P2 e P3 priorizaram em sua fala as suas experiências em lecionar num curso de licenciatura. P2 diz que teve ajuda de professores do Centro de Educação, mas não citou quem seriam esses professores do Curso ou como eles ajudaram:

Lecionar numa licenciatura e ainda mais de humanas, pra mim que sou médico, é muito desafiador por que eu não tenho essa formação. Eu fiz o concurso e sabia que podia ser designado para dar aula na licenciatura também. Eu tive muita ajuda de alguns amigos da Educação pra entender o que eu poderia fazer no curso, mas daqui ninguém.

Na sua fala, P2 revela algumas dificuldades na sua prática por ter uma formação fora da área pedagógica e que algumas dessas dificuldades foram amenizadas com ajuda de outros professores fora do campo das Ciências Sociais. Assim, nota-se através de P2, que os sujeitos que integram o Curso de Ciências Sociais fazem parte de um campo que são “[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que

podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas) ” (BOURDIEU, 1983, p. 119).

P3 já possuía experiência na Licenciatura antes da UFPE, quando foi professor da UFSE. Aborda que não teve dificuldade em entrar na licenciatura, pois leciona a mesma disciplina que sua experiência anterior, porém só depois de quatro anos como professor do curso é que, segundo ele, pôde assumir uma turma na licenciatura:

Minha relação com o curso de Ciências Sociais da licenciatura, eu já tive oportunidade de trabalhar num curso de licenciatura em ciências sociais quando fui professor em Sergipe. Eu trabalhei com essa mesma disciplina e aqui também. Agora aqui neste caso, é a primeira vez que eu estou lecionando para licenciatura nessa disciplina e eu explico o motivo: eu cheguei em 2015 e normalmente os horários da noite ficam com outros colegas e eu acabei de ser pai, então a noite minha esposa precisa trabalhar e eu fico em casa mais a noite. Então, eu tive que reorganizar os horários e evitou que eu desse aula a noite. Nesse semestre, eu consegui na quarta feira, portanto assumi essa disciplina, que é uma disciplina que eu já tinha lecionado em Sergipe.

P4 em sua fala, traz pela primeira o que parece ser algum tipo de tensão entre os professores do curso:

Desde que eu entrei aqui eu estou na licenciatura, com a licenciatura eu nunca tive problema, a gente tem outros tipos de problema. Por exemplo: Essa disciplina, em particular, é a primeira vez. Porque faz muito tempo que ela não é dada. Sem querer me vangloriar, como ela não era dada há séculos, alguém passou um abaixo assinado, no semestre passado, pedindo que eu desse esta disciplina. Aí, eu topei. Eu gosto muito do pessoal da licenciatura. E são eles que tomam essa iniciativa de fazer um abaixo-assinado pedindo para eu dar uma aula. Mas eu não tenho nada a ver com isso. Não sei se os meus colegas acham que eu estou incensando os alunos nas matérias que eu quero dar, entendeu?

Dessa forma, de acordo com Bourdieu (1990), o campo acadêmico ou campo universitário, como outros campos simbólicos, caracteriza-se por ser um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica. Essas tensões entre os agentes integrantes do campo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais ficaram mais visíveis na fala dos próximos sujeitos.

P5 é um dos professores a frente do PIBID do curso, segundo ele: “olha, desde o dia que eu entrei aqui eu leciono essa disciplina, mesmo eletiva eu faço questão de dar, tem que dar, é educação. Então, eu também me vi inclinado a entrar mais na licenciatura e por isso eu estou no PIBID há uns anos com P6. P6 já está há 8 anos no programa, porque ninguém quer assumir. ” P5 foi o primeiro sujeito a falar sobre

uma disputa dentro do campo e traz isso através da nomenclatura da disciplina:

É uma eletiva que está se candidatando a uma obrigatória, porque eu venho lecionando a tantos períodos Antropologia e Educação, já inclusive, mudando o título que se chamava Antropologia da Educação e eu não dou essa disciplina com esse título, por que aí já envolve uma hierarquia que não é a minha praia, formar hierarquias no campo das ciências não é o que eu acredito, já tem muita gente aqui que faz isso então desde o início, é antropologia e educação.

P5 nos mostra um exemplo de tensão partir de uma perspectiva curricular, nessa ótica, Zabala (2004) analisa o reflexo dos modelos sociais vigentes, dominados pelas classes hegemônicas, e sua conseqüente influência no papel dos sistemas educativos adotados. Assim, sob uma visão de conservação dos sistemas econômicos, políticos e corporativos, a educação e os currículos dentro das Universidades são utilizados como forma de reprodução da ordem social estabelecida e de manutenção desse sistema.

P6 e P7 se envolveram bastante no momento das suas entrevistas ao tratar sobre o campo das Ciências Sociais. P7 relata que ao entrar na Universidade tentou diálogo com os professores do curso:

É o que está acontecendo agora, estão mudando a licenciatura, mas, na real, o pessoal está pouco se importando com a licenciatura em ciências sociais. Tanto que eu fui para o pessoal de ciências sociais e disse: olha, eu sou professora substituta, mas eu venho a gente dialoga, estou disponível, pra poder integrar as disciplinas, pra fazer coisas que façam sentido e isso não é coisa pra professor substituto, por que professor substituto nem pode se meter nessa história. Mas o pessoal que está não está ligando para a licenciatura, eles estão numa posição confortável que não querem mexer. Então, aparece que a aula que eles dão estão cada vez pior, você sabe e eu escuto isso dos meus alunos o tempo todo. Eu escutei de uma professora que professor substituto não tem que se preocupar com essas coisas e sim com concurso.

Seu pouco tempo de docência e a inexperiência na área de ensino, colocam P7 como uma novata que adentra o campo e ainda está entendendo as regras do jogo. Por ter contrato temporário com a Universidade não se percebe em sua fala a disputa de posições no campo, mas uma busca por ascensão profissional. Em função disso, percebe-se em P7 o sentimento de que não é bem vista pelos colegas docentes e de que há inferiorização do trabalho desse professor temporário.

P7 completa dizendo que só encontrou apoio para desenvolver um trabalho conjunto com P6:

Então, eu procurei P6 que a única professora do Departamento de Sociologia que leciona metodologia 3, só ela que se preocupa, só ela que quer discutir porque ninguém quer discutir o ensino de sociologia, eu já conhecia ela, mas não tinha feito nenhuma disciplina como aluna. Hoje a gente faz um trabalho em conjunto e metodologia 3 e estágio 3, mas que infelizmente vai acabar porque meu contrato vai acabar. Então, eu disse que era melhor fechar o curso, já que os professores só se preocupam com o bacharelado e a pesquisa.

Observa-se nas falas de P5 e P7 um reconhecimento na figura de P6 como o agente que mais se preocupa com a licenciatura, que se preocupa em trabalhar em conjunto com seus pares. Então, P5, P6 e P7 formam um grupo de formadores em que os agentes trabalham em conjunto e não reforçam as características da classe da área, ou seja, do *habitus* de classe desse campo.

Nesse sentido, nossa interpretação se apoia, principalmente, nos prolongamentos críticos que Bernard Lahire (2004) traz sobre a teoria bourdiana defendendo que o passado incorporado do indivíduo nem sempre constitui um conjunto homogêneo de disposições transponíveis que constituem o conceito de *habitus*, sugerindo que o trabalho do sociólogo seja voltado para as disposições – conceito presente na obra de Bourdieu, mas pouco explicitado. Para Lahire (2004) disposições são princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar que constituem as ações do sujeito. Diferente do *habitus*, as disposições são heterogêneas, contextuais e podem ser ativadas ou desativadas em função do contexto.

P6, como já dito, é a professora entre os sujeitos com mais tempo na Licenciatura em Ciências Sociais, foi a que usou mais do tempo da entrevista para falar das disputas dentro do curso e dos problemas que enfrenta, segundo P6, com o colegiado para que a licenciatura seja valorizada, inclusive em concordar com a fala de P7 sobre fechar o curso:

É por isso que eu digo a você, eu hoje não tenho mais interesse de continuar nessa área. Eu estou resgatando outras áreas que eu já fiz pesquisa por que é muito frustrante, por exemplo você está num departamento que deveria ter a prioridade das vagas que aparecerem preencher na demanda que o curso está precisando e isso não acontece, não é contemplado. O último concurso pra área de educação foi o meu, há 10 anos atrás. Então, a própria estrutura universitária do curso, a maneira como ela tá organizada, os interesses são muito mais voltados para o campo específico da Antropologia, da Sociologia, da Ciência Política do que a Sociologia da Educação, a licenciatura. Então, só tem um professor no meu departamento que trabalha com as disciplinas e com a orientação na educação que sou eu. Então, é complicado, aí eu já coloquei: é melhor a gente fechar o curso, tudo bem. Porque eu atuo tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Apesar que hoje eu ensino em outros bacharelados. Mas não é porque eu estou defendendo uma coisa pra mim é porque eu não

vejo como o curso pode funcionar bem se envolvimento com a área é só de um professor.

P6 nessa fala, além de tratar sobre a tensão do campo entre os agentes inseridos nele, levanta outra questão acerca dos conflitos entre o bacharelado e licenciatura. Ou seja, segundo P6, a própria estrutura do curso reforçaria as hierarquias e discriminações ou capitais culturais entre Bacharelado e Licenciatura dentro da Universidade. Sobre sua relação e seu futuro no curso de licenciatura em Ciências Sociais, P6 completa:

Pois é, é a fragilidade da própria formação, por conta de ausência de um *staff* de um grupo de professores que atuem nessa área. É sempre confusão em todo período pra definir os professores para as disciplinas de educação, essas disciplinas ficam boiando. Essa de metodologia 3, ela sempre fica sobrando se eu não pegar e aí foi definido que um outro professor pegaria. Mas a professora que pegou além de não ter tido interesse em continuar o trabalho que eu e P7 desenvolvemos, tem problemas com os alunos da turma, aí sobrou pra mim de novo. Então, é isso, eu entrei aqui com muita energia e digo a você que hoje eu estou mais distante do curso, estou mais distante da área, só quando os alunos vem com propostas de pesquisas interessantes na área que eu me animo, aí eu atuo de acordo com minha formação e estou me enveredando, acho que meus últimos 10, 12 anos aí pela frente que eu tenho na universidade vai ser por aí.

Percebe-se em P6 um sentimento de frustração por não conseguir quebrar as barreiras estruturadas nesse campo e aponta além da desvalorização da licenciatura em detrimento do bacharelado, da separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, o distanciamento entre os professores do curso, outra questão que é a falta de professores com especialização pedagógica para esse curso, ou seja, conforme Diniz (2000), há uma desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade do campo inserido. São essas tensões presente no campo da licenciatura em Ciências Sociais observadas a partir dos depoimentos dos sujeitos que integram e podem influenciar a prática docente dos professores desse curso.

7.4 A prática docente dos professores do curso de Ciências Sociais: observação, percepções e sentidos

Nesse tópico trataremos das concepções que os sujeitos da pesquisa atribuem para a construção da sua prática docente, bem como os sentidos de uma prática docente num curso de licenciatura, ou seja, uma proposta de reflexão sobre o seu papel

de formadores de outros formadores, pois como afirma Freire (2001), a reflexão nada mais é que o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Nas análises dos depoimentos dos professores realizados, num primeiro momento, juntaremos os dados coletados das observações não participante das aulas, com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre as práticas docentes. De acordo com Bartelmebs (2013), na pesquisa em Educação, a observação é um importante instrumento de coleta de dados. No entanto, observar está além da simples capacidade de ver. Isto é, observar é mais do que simplesmente registrar através de uma percepção aquilo que é produzido por uma sensação. Observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa.

Foram observadas aulas de seis disciplinas. Para cada disciplina foram observadas três aulas. As aulas são ministradas em um único dia das 18:50 às 22:00, e estavam dispostas da seguinte forma:

Tabela 12- Disposição das disciplinas observadas por dia da semana

Dia da semana	Disciplina	Professor
Segunda	Fundamentos de Sociologia	P2
Terça	Sociologia do Conhecimento	P4
Terça	Metodologia das Ciências Sociais 3 e Estágio Supervisionado das Ciências Sociais 3	P6 e P7
Quarta	Antropologia e Educação	P5
Quarta	Sociologia da Sociedade Brasileira	P3
Quarta	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 2	P6

Sobre as disciplinas que se chocam no mesmo dia da semana, foram realizadas três aulas de observação por disciplina para só então, ir para a observação da aula subsequente, sendo assim, as aulas da quarta-feira foram as que mais demandou de tempo para serem finalizadas.

A primeira entrevista e aula observada (disciplina de Sociologia do Conhecimento) foi com P4 e sobre os processos de construção da sua prática diz:

Eu acho que certamente veio através da prática, eu tentei ler o tanto quanto possível sobre prática pedagógica. Mas normalmente eu não entrei digamos na discussão mais direta desses referenciais mais teóricos da psicologia da educação. Eu tentei ir atrás de coisas práticas. Mas foi difícil. Foi um aprendizado sobretudo pelo fato do que digamos eu fui da biblioteca para sala de aula e eu percebi que meu vocabulário era muito especializado. Eu estava falando uma língua que a galera não entendia. Então, até ser capaz de traduzir conceitos técnicos para uma linguagem mais coloquial, eu demorei. É claro é uma “vocabilidade” que eu continuo trabalhando até hoje. Eu lembro nitidamente deste problema, quando eu comecei a dar aula.

Percebe-se que a partir da sua ação em sala de aula, P4 buscou formas de melhorar sua prática, conforme (PIMENTA, 2005. p. 40) a compreensão da qualificação docente “precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público [...] por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada”. P4 mostra assim, traços de uma prática reflexiva, ou seja, suas percepções possibilitou uma mudança de pensamento de ações.

Sobre a construção da sua prática docente, P4 continua:

Eu acho que alguns professores em particular me inspiraram. Eu acho que um professor que eu tive, que foi meu orientador também, na dissertação de mestrado lá em Brasília. Eu acho que ele me mostrou a importância dessa dimensão cênica, performática da aula que em princípio sobretudo quando você é pesquisador você pode ter um certo preconceito né? Com essa coisa do “showman”. E é claro sem recair nisso, sem tirar a importância da substância, eu descobri que é muito crucial. Então, não basta você ter algo relevante a dizer. Você tem que realmente se engajar com os alunos. Engajar seu corpo, trabalhar a inflexão da voz. Se você não estiver visivelmente empolgado com o material, você não vai empolgar os outros. Então, essa dimensão performática ou performativa da aula, eu acho que peguei um pouco com ele. E com outros professores coisas do tipo a importância dos exemplos. Sobretudo, eu, que estou sem dar aula de teoria social, eu estava muito acostumado a dar um conceito abstrato para outro. Então é claro, eu sempre tive modelos, mas não lembro de copiar conscientemente o estilo de um professor. Eu acho eu tentei aprender com vários deles, inclusive com oradores que eu admiro.

Observa-se que outro aspecto formador da prática docente de P4 são professores que serviram de modelo para o seu trabalho docente, ou seja, P4 possui um *habitus* professoral adquirido por suas experiências passadas, assim, de acordo com Silva (2005), “a semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de

habitus é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa”.

A disciplina de Sociologia do Conhecimento ao qual P4 ministra, por ser uma disciplina eletiva contempla alunos de diversos períodos, inclusive de mestrado em História. A turma contém entre 25 e 30 alunos e em todas as aulas a sala estava cheia. A primeira aula observada no dia 20/08/19 teve como tema Panorama histórico da sociologia do conhecimento (2). P4 iniciou a aula retomando o que foi discutido no encontro anterior, o que mostra uma preocupação em relação ao entendimento dos alunos.

A aula é quase que em sua totalidade expositiva e isso se repete nas outras duas aulas observadas (dia e 27/08/19 e 03/09/19), porém P4 utiliza na sua fala de vários exemplos, pois para ele, “foi sempre, muito, muito importante trabalhar com exemplos. E sobretudo exemplos que sejam inteligíveis para os próprios alunos, pelas experiências deles etc.” Assim, P4 nos mostra uma característica presente no professor reflexivo que é a sensibilidade de trazer a realidade do aluno para sala de aula que conforme Rogers (1978) nessa abordagem, os professores devem ser pessoas suficientemente seguras interiormente e em seus relacionamentos, de modo a poderem confiar na capacidade dos outros de pensar, sentir e aprender por si mesmos. São considerados facilitadores e oferecem recursos de aprendizagem que provêm de dentro de si mesmos, de suas experiências e de experiências da comunidade.

A segunda metade da aula, P4 coordenou um estudo dirigido de acordo com o que foi exposto na aula. A sala foi dividida em três grupos os quais debateram as ideias do texto⁴¹. Segundo Campos (2013), o estudo dirigido permite que a sala de aula se torne um ambiente de trocas, de divergências, de pesquisas, de argumentos, de produção de mais conhecimento. Entretanto, nas duas aulas seguintes, apesar de manter os exemplos, as aulas são estritamente expositivas, segundo P4:

O ideal seria fazer em todas. Mas digamos, aulas de quatro horas, à noite, na prática, não dá para usar o horário todo. Tem que encerrar as 21:30, para pessoal pegar o ônibus. Mas o ideal seria fazer duas horas de aula expositiva, e duas de estudo dirigido, mas, nem sempre dá! Então é só aula expositiva mesmo! E as vezes só estudo dirigido.

⁴¹ O texto da aula foi: Breve história da Sociologia do Conhecimento, de Susan Hekman.

Dessa forma, P4 nos mostra que apesar de conter elementos reflexivos acerca da sua prática como a preocupação com os exemplos, a utilização do estudo dirigido, a recorrência da aula expositiva, em que o professor está no centro do processo de ensino-aprendizagem, ou pelas palavras de P4 é o “*showman*” infere que esse professor recai sobre esses modelos “tradicionalistas” de transmissão do conhecimento.

No dia 06/11/19 foram realizadas a entrevista e a observação da primeira aula (Sociologia da Sociedade Brasileira) de P3. Sobre sua prática docente, P3 afirma que:

Eu tenho uma coisa que não dá pra negar é que eu tive excelentes professores de licenciatura na minha formação, então a didática deles, a forma, a cumplicidade de tentar contextualizar as obras, problematizar questões do ensino, isso também me iluminaram muito. Eu absorvo também dessas práticas de docentes que pra mim foram referências, independentemente do recorte metodológico de cada um deles. Então, meu chão é esse Freire, e a inspiração são os meus professores.

A partir do depoimento de P3 podemos considerar que assim como P4, esse docente reconhece a influência dos seus antigos professores na sua prática docente, acabando por reproduzir essas experiências consideradas “positivas”. Assim como confirma Pimenta e Anastasiou (2010) quando dizem que professores, ao chegarem à docência no Ensino Superior, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida e formação. Possibilitando formarem referências “positivas” e “negativas”, nos quais se espelham nos professores que foram significativos em suas vidas. Ou seja, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional na reprodução e ou negação dessas práticas.

A primeira aula observada de P3 começou quando o professor iniciou uma introdução sobre o tema do terceiro bloco da disciplina⁴²: a força da escola uspiana, ditadura civil-militar (1964-1985) e a influência de Celso Furtado. P3 inferiu explicações sobre os textos e as outras metodologias que seriam trabalhados nesse bloco.

A segunda aula ocorreu no dia 13/11/19, P3 introduz a aula perguntando aos alunos se eles tinham lido o texto da aula⁴³, pelo número reduzido de alunos que leram o texto proposto, a aula foi estritamente expositiva, sem nenhuma participação dos alunos. Sobre isso, P3 diz que “minha aula tem um centro, mas vai depender muito

⁴² O professor divide a disciplina em quatro blocos.

⁴³ Os parceiros do Rio Bonito de Antônio Candido.

do envolvimento da turma. Tem dias que eles vão ler o texto, então dá pra articular um estudo dirigido, um debate, mas a maioria das vezes eles não vão ler, então eu comando só”.

Observa-se que P3 atribui uma responsabilidade nos alunos acerca de como será sua prática em determinada aula, isso pode ser um caminho perigoso, pois “ao assumir uma classe, o professor necessita estar consciente de todos os obstáculos que se apresentam ao longo de sua atuação docente, devendo estar preparado com certa dosagem de perseverança para vencer os obstáculos durante seu fazer pedagógico” (MELCHIOR, 2004, p. 29).

A terceira aula observada ocorreu no dia 20/11/19, P3 iniciou a aula relembrando aspectos da aula passada, sem muita diferença com as aulas anteriores. Porém, essa aula contou com uma intensa participação da sua estagiária docente, aluna do mestrado em Sociologia e sua orientanda. Essa aluna, nesse dia, foi responsável por tirar as dúvidas dos alunos e trazer exemplos significativos para aula, fato que P3 reconhece “ela me ajuda muito, talvez por ser mais jovem, não sei. Ela reconhece com mais facilidade as dificuldades deles traz exemplos mais simples, facilita o entendimento dos alunos.

P3 é o único docente com estagiário docente em sala e foi interessante verificar esse fato, pois voltamos ao ponto inicial da formação do professor do Ensino Superior, em que boa parte tem o primeiro contato com a docência durante o estágio. Além de que ao reconhecer o auxílio da sua estagiária nas suas aulas, P3 realiza, de certa forma, uma reflexão sobre as lacunas de sua formação e prática na medida que afirma que ela que consegue identificar e entender as dificuldades dos alunos.

As aulas de Fundamentos de Sociologias ministradas por P2, começaram a ser observadas no dia 10/09/19, a entrevista com P2 aconteceu logo após a aula, e sobre as experiências da sua prática diz:

Eu virei professor, mas eu não tinha nenhuma experiência didática e nenhum professor tem, a gente cai de paraquedas. Não tem por exemplo: você passa 6 meses num curso de ensino. Questão de ensino pra mim muito mais tentativa e erro, muito mais reflexiva, mais um aprendizado muito precário. Eu não tinha ideia de técnicas audiovisuais, por exemplo, na questão mais didática, então eu fui me virando, aulas magistrais, essas coisas. Tanto que o professor que vai dá aula na licenciatura não é um professor que teve ou faz uma reflexão sobre ensino.

P2 é o primeiro sujeito a realizar uma reflexão direta sobre as lacunas da formação do professor do Ensino Superior e completa:

E então, há um déficit de formação nítida nos professores de sociologia que vão dar aula na licenciatura, que não é culpa deles, mas uma reforma universitária poderia ajeitar isso. Chegou um concursado, passa uma quarentena, 6 meses. O estágio docência não ensina ninguém a ser professor universitário, tem uma experiência em sala de aula, mas não é experiente em ensino, não tem uma formação teórica-metodológica em ensino.

P2 também atribui sua prática há um *habitus* adquirido pelas suas experiências, mas diferente dos outros sujeitos até agora, as experiências aos quais P2 faz referências são dos seus pares, professores da área da Educação:

Por causa de diversos amigos e amigas da Educação, eu me preocupo em colocar: “veja, a gente vai discutir como vai ser dada essa aula, vamos discutir prova junto, pensem no meu lugar e vamos aplicar qual tipo de prova vocês acham mais interessante. Algumas vezes eu tento me problematizar pra eles como professor, por que professor de sociologia que veio da sociologia não tem nenhuma experiência de ensino, exceto aqueles professores que trabalham com sociologia da educação ou sociologia de ensino.

A relação com os pares dentro do campo de atuação, no caso o campo universitário que P2 traz é relevante, pois o docente procurou ajuda fora das Ciências Sociais, por considerar que falta realmente uma formação específica para o ofício. Branco e Valsiner (1997) deixam claro que a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental do desenvolvimento. Dessa forma, as trocas entre parceiros não são só valorizadas, como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento construído com o outro.

Entretanto, em nenhuma aula observada de P2 ficou constatado essa interação com os alunos de construção da aula e avaliação. Como as anteriores, trataram-se de aulas expositivas, com utilização de *slides* e pouco foco no texto indicado pela ementa, não houve nenhuma diferença significativa entre as aulas, porém P2 mostrava-se preocupado com o entendimento dos alunos sobre o contexto da aula, que de acordo com ele, era o mais importante:

Na forma de utilizar técnicas pedagógicas, por exemplo: meu quadro era horrível, meu quadro eram setas que saiam para lugar nenhum, o Power point, o projeto me ajudou muito por que nele eu posso me centrar, mas eu careço de um aprendizado para fazer slides bonito, bem feito, pedagógico, a necessidade é pra mim não é pra eles Eu sempre digo pra eles: oh! O *slide* é pra mim, pra eu não me perder, pra viajar muito na maionese, pra ficar em sintonia, em ligação direta com o assunto, mas eu gostaria muito de saber

fazer, ter um curso pra fazer um *slide*, um *slide* mais pedagógico, mais didático, só o aluno vai copiar, vai tirando foto, tanto que eu digo: não confie isso na prova, assistam à aula, a aula não é o slide.

Apesar de utilizar de um recurso não muito comum dentro das Ciências Sociais que é o slide, P2 mais uma vez confirma a necessidade de uma formação pedagógica para articulação dos métodos e teorias e melhores práticas. Bem como reconhece o cuidado que se precisa ter com esses recursos, pois nas três aulas observadas os alunos tiram fotos do conteúdo apresentado pelo professor, mesmo com a explicação que é um recurso pessoal do mesmo.

Assim, como P2, P3 também atribui certa responsabilidade externa em relação à sua prática:

Eu acho muito mais interessante uma reforma político-pedagógica do curso, por exemplo como a sociologia é uma ciência empírica, seria muito mais interessante menos aula e mais grupo de pesquisa. No grupo de pesquisa você tem um aprendizado teórico, você tem um aprendizado metodológico, e no grupo de pesquisa é no máximo 10, 15 pessoas aí eu posso seguir, interpelar individualmente cada aluno. Aqui não, aqui é tudo, eu não sei o nome de todos da turma, isso limita o poder pedagógico do aprendizado. Se fosse 10, 15 alunos, mesmo não tendo experiência pedagógica, você conhece cada um, você conhece os limites, eu posso fazer uma intervenção melhor e seria muito mais interessante. Essa sala massificada de 60 alunos, você começa a ter déficit de aprendizado mesmo e aí a gente que é considerado um professor ruim, mas a gente não consegue mudar nada, não tem força pra isso.

Porém, diferente de P2, não transfere para os alunos a responsabilidade do sucesso ou fracasso da sua prática e sim para como o Curso de Ciências Sociais está organizado e como esses comportamentos são reproduzidos para se manter um comportamento determinado.

Segundo P2, então, podemos considerar que o Campo das Ciências Sociais da UFPE é um campo de disputa, disseminação, reprodução e manutenção da cultura dominante do meio que se dá por imposição de comportamentos e práticas.

No dia 19/10/19 foi realizada a entrevista e o início das observações das aulas de P5. Assim como a disciplina Sociologia do Conhecimento, Antropologia e Educação ministrada por P5 também é uma disciplina eletiva. 27 alunos estão matriculados na disciplina, porém nas três aulas observadas o número de alunos não ultrapassou o total de seis estudantes. Segundo P5, isso é um ponto positivo, pois “quanto menor a turma mais fácil é o transcorrer da aula, eu consigo colocar questões pra os alunos, o debate acontece, com salas cheias eu não consigo.” Percebe-se que

P5 concorda com P2 sobre o quantitativo dos alunos em sala modificarem a prática. Em relação a sua prática docente P5 relata:

Dentro da licenciatura, muito embora, não quero criticar ninguém, mas eu não vejo as pessoas se preocuparem do contexto, das circunstâncias em que a aula em si está ocorrendo, vamos dizer, a institucionalização, o nível político do enquadramento daquela disciplina. Então, dentro da licenciatura eu procuro sempre lembrar que aquela aula também se volta para um modelo, uma ação educativa pedagógica futura, aqueles alunos estão tendo esse olhar pra mim como professor, mas também pela experiência da mimese de modelo de um futuro professor que eles vão ser. Então, essa é uma dimensão principalmente no campo da licenciatura que não se pode esquecer. Mesmo que seja uma disciplina altamente técnica, mas está dentro da licenciatura, tem que a qualquer momento, o professor tem que está lembrado, ainda mais agora com a reforma da licenciatura que existe 400 horas de prática como componente curricular, que em outras palavras, durante a grade inteira da licenciatura do primeiro período ao último, existem disciplinas ligadas ou uma carga horária de qualquer maneira dedicada tais práticas como componentes curriculares significa que foi você vai ensinar como ensinar, claro que isso é uma forma muito simplista, ninguém ensina o outro como ele deve ensinar. Eu acho que na minha forma de ver a gente transmite, sugere coisas pra que esse licenciando encontre esse mestre dentro dele mesmo. Então, não é que eu me coloque como modelo que deve ser copiado puro e simplesmente, mas que dentro dessa condução, dessa sugestão de temas, todos os licenciandos e se sintam provocados, catalisados pra que eles encontrem o mestre dentro deles mesmo.

Ao contrário dos sujeitos anteriores que relataram nas entrevistas uma preocupação e uma prática docente reflexiva para a licenciatura, mas que no momento das observações as aulas se resumiam a aulas expositivas com pouca participação dos alunos, P5 nas três aulas observadas integrou as metodologias e textos escolhidos para as aulas com a realidade das aulas, questionando aos alunos que participavam das aulas suas opiniões sobre textos, vídeos e o que fariam no lugar de professor.

A primeira aula foi uma discussão em torno do texto Antropologia e os dilemas da educação de Margareth Mead. O texto foi enviado pelo grupo da turma no *Whatsapp* e lido no momento da aula. A medida que o texto era lido pelos alunos, as discussões surgiam e moviam a aula, P5 apenas mediava os debates, mas foi perceptível que os alunos possuem o protagonismo da aula. “Assim, deve-se entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa” (TÉBAR, 2011, p.74). Com isso percebe-se que o papel de P5 como facilitador e mediador é crucial entre o aprendizado e a vivência de cada aluno, e a cada etapa concluída o aprimoramento se torna contínuo,

em que a construção de habilidades e competências se faz necessária a cada processo realizado e que serão necessárias para a prática desses futuros professores.

A segunda aula observada, no dia 26/10/19, iniciou com P5 retomando o que foi trabalhado na aula anterior. Em seguida, P5 decidiu passar um filme que não estava previsto para aula e basear a aula a partir dos pontos que forem levantados pelos, o filme foi O último fardo do homem branco: escolarizando o mundo de Carol Black. O filme tomou a metade da aula e a outra metade foi usada para debate e as questões trazidas pelos alunos, mais uma vez P5 trabalhou como mediador dos debates e deixou os alunos a vontade

A última aula, no dia 01/11/19, foi organização dos seminários que compôs a segunda nota da disciplina. P5 foi o primeiro sujeito dessa pesquisa que saiu do centro do processo de ensino-aprendizagem transferindo esse protagonismo para os alunos, segundo P5, “eu acho o principal é tentar explicitar entre eu professor/mestre e os alunos como isso atravessa cada um de nós. Então, não é conhecimento em si que vai iluminar alguma coisa, mas é como cada um se ilumina a si mesmo e ao grupo que compõe a disciplina, quando estando em grupo”. P5 revela que modifica sua ação de acordo com o contexto vivido em sala de aula, revelando que a situação mobiliza e atualiza o *habitus* incorporado, ao longo da sua vida profissional, familiar e escolar para responder às necessidades e demandas colocadas pela situação presente.

Segundo Lahire, o mundo social é feito de confrontações permanentes com situações não escolhidas, que se impõem aos atores e nas quais é preciso improvisar ao máximo. O ator improvisa à medida que realiza a sua ação. Ocorrem na sala de aula situações como esta em que o ator - professor se encontra:

Mergulhado seja na ordem da estratégia consciente, do cálculo, da decisão racional, da reflexividade ou da intencionalidade consciente, seja no mundo do ajustamento pré-reflexivo, infraconsciente às situações práticas, do senso prático e do senso da improvisação. (LAHIRE, 2002, p.154).

Ainda segundo Lahire (2002) a sala de aula enquanto campo se constitui como um sistema ou um espaço estruturado de posições e um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições, fugindo de aulas estritamente expositivas e dando aos alunos o protagonismo do processo, P5 passa a não reproduzir comportamentos enraizados nesse campo, segundo os próprios sujeitos.

As observações das aulas de P7 iniciaram no dia 28/08/12, diferente da demais disciplinas, Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 2 acontece todas as quartas

e sextas e por isso possui o horário reduzido das 18:50 as 20:30 nas quartas e das 20:30 as 22:00 nas sextas, porém as aulas observadas foram apenas às quartas. É uma disciplina ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Educação, mas não poderia ser deixada de fora desse trabalho pela importância da proposta para a formação dos futuros professores. A turma possui 33 alunos matriculados.

A entrevista com P7 também aconteceu após a primeira aula observada e foi o depoimento mais longo entre os professores entrevistados, ao todo a narrativa durou 1 h e 50, quase que em sua totalidade sem interrupções. Sendo a professora com menos experiência em sala de aula P7 diz:

Eu vim pra sala de aula aqui e foi aí que eu realmente assumi uma turma, eu era a professora e não podia dizer que não tinha experiência nenhuma em metodologia de ensino. Assumi ano passado e comecei fazendo de conta que estava super segura, porque foi até minha orientadora que disse: não demonstre insegurança porque se não os alunos nunca mais vão confiar em você, demonstre que sabe e se não souber de algo diga que não sabe e vai pesquisar pra responder, mas não demonstre medo, porque os alunos gostam de desafiar. A gente mesmo já questionou vários professores do curso pela forma de dar aula se ele sabia ou não o conteúdo. E aí ao longo do tempo fui e estou aprendendo como ir lidando.

Segundo Cavaco (1991), insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação são termos referidos pelos professores, jovens ou recordando o passado, a justificar um percurso que leva ao ceticismo perante as oportunidades que por vezes surgem ao fechamento, aos desejos, à incompreensão dos que têm outros pontos de vista. Os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos.

São, portanto, aspectos importantes do cotidiano docente e como isso pode influenciar na dinâmica do seu trabalho, uma vez que esse iniciante tem, muitas vezes, que se adaptar rapidamente a situações adversas e contraditórias, presentes nos processos de socialização vivenciados pelos docentes durante sua trajetória docente. Completando sua fala, P7 traz novamente a falta de apoio que teve dos professores das Ciências Sociais:

O professor iniciante é aquele que encontra dificuldades, barreiras, principalmente porque os alunos percebem que você é novo e eles abusam

um pouco. Como eu disse, eu encontrei barreiras até dos próprios colegas profissionais que foram contra o meu trabalho, porque é uma coisa estampada entre os professores antigos e novos que ninguém se importa em discutir ensino na Licenciatura em Ciências Sociais.

Na primeira aula observada, P7 trabalhou com o texto A prática educativa de Zabala. Assim como P5, utiliza do *Whatsapp* como recurso em sala e relata “por exemplo essa coisa do celular, eu ficava muito incomodada, mas não queria ficar o tempo todo mandando parar de mexer no celular ou tirar de sala, como os nossos professores faziam e fazem ainda lá, eu não queria repetir isso, então eu fiz um grupo no *Whatsapp*, mando os textos por lá e peço pra eles abrirem na hora da aula”. Percebe-se no relato de P7, uma tentativa de fuga de reprodução de práticas dos professores de referência dentro da Licenciatura. Também foi fácil observar que sempre quando P7 percebia algum aluno disperso no celular ela pedia para que esse aluno lesse alguma parte do texto.

Explica Santos (1997) que a sociedade globalizada é marcada pela revolução científica, inovações e descobertas, e a sala de aula como espaço privilegiado de compartilhamento de diferentes saberes, deve estar atenta a essas transformações, se adequar as mesmas, e principalmente saber aproveitar os recursos que estão disponíveis, entre eles as novas tecnologias que mediada com o projeto pedagógico resulta em um ensino muito prazeroso e inovador e também consegue atender aos anseios dos jovens e adolescentes que nasceram nessa era chamada “digital”.

A aula de P7, como ela denomina e foi constatada nas observações, é uma aula expositiva dialogada, ou seja, a realidade, o contexto, as experiências, a vida desse educando deve ser o ponto de partida para uma aula expositiva dialogada. Compreender o eu e o outro em uma relação dialógica, enxergar as relações imbricadas em uma relação ética e, ao mesmo tempo, dialética, configuram-se como princípios fundamentais para uma prática docente progressista (COIMBRA, 2017).

Não foi diferente da segunda aula observada no dia 11/09/19. Com intensa participação dos alunos, P7 trabalhou com o texto Estratégias de ensinagem de Anastasiou e Pires. P7 aborda justamente o tema da aula expositiva dialogada e aproveita para fazer uma crítica aos professores do centro que, segundo sua visão, dizem que utilizam a aula expositiva dialogada, mas que no fim é somente mais uma aula expositiva. Conduz a aula fazendo com que os alunos reflitam outros tipos de metodologias para serem utilizadas quando estiverem em sala de aula.

A última aula observada no dia 18/09/19 deu início as apresentações dos seminários, que já tinham sido organizados antes das observações começarem. Cada grupo escolheu um tema da sociologia trabalhado no Ensino Médio e uma metodologia ativa para trabalhar o tema nas apresentações. As metodologias buscam minimizar lacunas no processo de ensino e aprendizagem adotando novas metodologias e organização curricular, na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço (MARIN *et al*, 2010). Após as apresentações, P7 abre o debate para a ela mesma e a turma fazerem perguntas e sugestões sobre o que foi apresentado.

Apesar de ser a docente como menos tempo de prática docente, foi possível observar em P7 um perfil reflexivo, na medida em que se nega a repetir prática dos seus professores, consegue adaptar recursos como o celular, que são considerados por muitos professores algo que atrapalha a aula, para um recurso pedagógico; sua crítica à aula puramente expositiva, tão comum nas ciências sociais. Ela integra os alunos a busca de novas metodologias de ensino e, por fim, uma prática em sala dialogada com seus alunos.

Assim, pelas palavras de Freire “...o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros.” (FREIRE, 1979, p. 42). Sustenta-se, assim, uma concepção de educação em que a prática docente traz novos significados tanto para o P7 como para os educandos.

Como dito anteriormente, P6 e P7 ministram aulas juntas com as disciplinas e Metodologia das Ciências Sociais 3 e Estágio Supervisionado das Ciências Sociais 3, entretanto como já abordamos o depoimento de P7 sobre sua prática, aqui vamos focar nas reflexões que P6 faz sobre seu trabalho docente.

A primeira aula observada ocorreu dia 08/10. Nessa aula foram trabalhados dois textos: O trabalho com temas e conteúdos no ensino da sociologia e Para levar a sociologia ao Ensino Médio: uma conversa sobre ciência e conhecimento, ambos dos autores Fagner Carniel e Samara Feitosa. As professoras explicaram que para cada aula são trabalhados dois textos, disponibilizados via *Whatsapp* e em grupos os alunos assumem a aula e apresentam os textos. P6 lembra que esse tipo de prática não é muito comum na graduação, segunda ela “colocar os meninos para darem aula logo no primeiro dia não é tão comum assim, a gente ver mais isso na Pós-Graduação, são seminários todos os dias. Mas esse pessoal já tá no 5º, 6º período, fazendo

estágio, tem que começar a assumir as aulas também. E aqui a gente tá propondo algo diferente das outras aulas”

Antes das apresentações P6 introduz os alunos ao que será trabalhado nos textos e pedem que assim como ela, os alunos tomem nota para o debate posterior. O trabalho que elas fazem é muito semelhante ao que foi observado nas aulas de P7, o aluno como o centro do processo e uma aula que não acabe somente na exposição do professor.

A segunda aula observada no dia 15/10/19, deram início as orientações individuais aos alunos que já estão em sala de aula no estágio 3 e que ao final da disciplina apresentarão à turma a experiência do estágio. O agendamento da orientação acontece via e-mail por solicitação do próprio aluno, de acordo com suas necessidades. Nesse dia, foram orientados dois estudantes, um de cada vez, por aproximadamente 45 minutos. P6 e P7 ouviam as ideias dos estudantes sobre os conteúdos e métodos que pretendiam trabalhar no estágio e ao final davam suas contribuições.

Finalizando esse dia de observação foi realizada a entrevista com P6, uma conversa que durou 54 minutos, em que P6 abordou diversos aspectos sobre sua prática:

A minha prática com relação à formação de professores, minha tentativa é sempre aproximar os estudantes do campo. Eu tenho um certo cansaço de ficar fazendo uma discussão teórica e o que tem feito, você viu na conversa da gente aqui, avançar muito, conseguir mesmo fora do que a universidade propõe a gente tá “burlando” e propondo outros espaços. O PIBID foi um programa que me deu muito fôlego porque eu já estou na 2ª edição do PIBID, quase 8 anos já de PIBID, então isso pra mim é algo que faz cada vez mais acreditar na necessária imersão no campo, como a pesquisa eu vejo a formação docente dessa forma. Então, imersão no campo, imersão na escola e aí toda reflexão vir a partir desse campo. e então, é aquela reflexão-ação constante. Por exemplo: material que a gente trabalha, os textos que a gente trabalha é a partir também do que se observa lá e vai se articulando. Então, o meu esforço sempre aqui ou então com a disciplina de sociologia da educação, aí é uma disciplina mais conceitual, mas que mesmo assim nessa disciplina eu proponho trabalho prático, de campo, que vá pra escola observar algum aspecto daquilo ali pra ilustrar o que a gente viu dentro de uma discussão do currículo, de um currículo crítico etc. Então, assim, a preocupação maior nesse lado de conceito, da formação mesmo é: prepará-los sempre atrelado a um campo e a base conceitual.

Em sua fala P6 nos traz pontos sobre sua prática em que é possível fazer um contraponto com os outros sujeitos. Enquanto P2, P3 e P4 tem na sua prática a característica da exposição das teorias, P6 tenta articular essas teorias com o campo desses licenciandos, ou seja, com as escolas. Para Castro (2000), a formação do

professor precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos se revertam em capacidades específicas no exercício docente ao aproximar o aluno-professor da realidade concreta, futuro campo profissional.

Assim como P5, P6 também está à frente dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID, um programa de importância que justamente é o responsável por atrelar a teoria com a prática. Porém, para P6, só isso não é suficiente, pois nem todos os alunos são selecionados para o Programa “então, por isso que desde o começo, seja em qualquer disciplina, eu faço eles irem pesquisar no campo, conhecer o campo, por que se for esperar uma aprovação no PIBID ou pelos estágios, eles não vão ter uma formação completa e não têm porque só tem eu fazendo isso”. Mais uma vez, P6 retoma a crítica à composição do Curso quando afirma que somente ela tenta articular a parte específica do curso com a parte pedagógica.

Em conjunto com a aproximação do campo, tem-se outro aspecto ao qual P6 atribui sentido a sua prática que é a reflexão-ação. Segundo Schmitt (2011), a reflexão-ação além de subsídios para sua *práxis*, proporciona ao professor fundamentação para a mesma no espaço- tempo e que constrói seu fazer pedagógico. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática reflexiva também garante mais segurança para justificar suas escolhas diante dos seus pares e comunidade educativa. Dessa forma, ao mesmo tempo que trabalha a reflexão com os alunos, é possível considerá-lo um professor reflexivo na medida em que as práticas dos seus alunos também interferem na sua prática, sobre isso P6 completa:

Um outro esforço meu é, no princípio da simetria invertida, é um conceito que está lá nos PCN's o cuidado que a gente tem que ter, nós que somos formadores de professores é que eles estão passando por um processo de simetria invertida, eles estão sentados aqui, sendo formados pra serem professores. Então, é simetria por que é um processo simétrico aluno-professor, mas vai ser invertida depois, aliás está sendo invertida agora e depois se inverte novamente. Então, pensar o seguinte: eles estão olhando pra mim não só conteúdo, mas pro meu compromisso, minha responsabilidade, pra maneira como eu lido com eles em sala. Então, o respeito, a ética com o que faço meu trabalho é algo que também que eu percebo que faz a diferença.

Assim como P6, P7 também aborda a questão a simetria investida, que de acordo com Mello (200) tem essa denominação, pelo fato do futuro professor ser preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado pelo aluno durante a formação e o que se espera de sua atuação como docente. Dessa forma, P6 tem o entendimento que aqueles alunos

estão olhando para sua prática como um modelo a ser seguido ou não e se distancia novamente de um modelo de prática reprodutivo, maioria na academia, quando atribui a ética ao seu fazer docente: “Os estudantes as vezes me espanta com alguns agradecimentos pra atitudes minhas que é o normal, é o que deveria acontecer, mas me parece que ainda a coisa da vaidade da academia, dos professores se colocarem num pedestal”.

O dia 04/11/2019 foi o último dia de aula observada e o primeiro dia das apresentações dos projetos em sala de aula com o estágio 3, a partir das metodologias desenvolvidas em sala e das orientações individuais, além da entrega do trabalho escrito sobre as experiências do projeto. Da mesma forma que foram as apresentações no começo da disciplina, após as apresentações de cada aluno P6 e P7 abriam o espaço para que os demais estudantes junto com elas inferissem contribuições sobre o que foi trabalhado.

P6 foi a única entre os sujeitos que ministrou aulas na turma no período em que eu aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e mesmo após 10 anos, a partir das observações e da entrevista, foi possível identificar, que mesmo depois desse tempo ainda é uma das poucas docentes do curso que se preocupa com a Sociologia da Educação, e além da sua preocupação faz um movimento diferente dos outros professores que é a ação, a tentativa de mudança, o distanciamento de aulas expositivas e a aproximação com o campo e a pesquisa, mas que além da falta de interesse dos outros professores, a estrutura como está montada o curso de Ciências Sociais os limitam ou impedem, ou seja a manutenção da ordem dentro desse campo.

7.5 Teorias, metodologias e avaliações

Nesse momento, também a partir das entrevistas, observações e das ementas disponibilizadas, traremos as considerações e as concepções dos docentes acerca dos métodos, teorias e avaliações das suas respectivas disciplinas. Assim, segundo CUNHA (1994) em seu estudo sobre "o bom professor", entre outros aspectos, analisa que a relação professor e aluno passam pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e, por suas avaliações e por sua metodologia.

P2 em sua entrevista diz que ministra a disciplina de Fundamentos de Sociologia há alguns anos, tanto para as Ciências Sociais quanto para outros cursos,

em relação como essa ementa é montada, P2 diz que:

Minha ementa muda muito pouco, porque a gente não pode mudar muito, por exemplo, eu vou dá o mesmo plano com pequenas modificações de textos mais fáceis, autores pra serviço social e pra cá, o que muda é minha conduta, forma de avaliação aqui. Para a graduação minha responsabilidade é maior em relação à avaliação. E então, eu nunca faço prova objetiva, serviço social, contabilidade, as vezes faço prova objetiva de falso e verdadeiro, aqui não, é dissertativa as duas avaliações. Preciso saber se eles estão escrevendo bem, pensando bem aí eu me cobro mais. Lá não, lá eu não estou fazendo de ninguém sociólogo.

É preciso uma reflexão e um cuidado acerca do depoimento de P2, quando afirma que modifica sua ementa entre os cursos ao qual ministra a disciplina, pois o fato da escolha por textos “mais fáceis” como colocado por P2, assim como a escolha da prova objetiva para os cursos de Serviço Social e Contabilidade, pode cair no mesmo erro que acontece entre o Bacharelado e a Licenciatura nas Ciências Sociais, uma impressão de superioridade de um em detrimento do outro.

P2 também fala da sua mudança de metodologia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura nas Ciências Sociais:

Também dou aula no bacharelado com a mesma metodologia, a diferença é que eu me problematizo enquanto docente e instigo a turma a problematizar a aula. ‘Vocês utilizariam esse vídeo? Essa forma vocês concordam, essa forma é melhor, esse tipo de situação’. Eu faço isso, embora eu acho que o pessoal de educação recebe uma carga-horária bem grande da educação, mas eu não sei como é lá. Mas, eu acho interessante eles também problematizarem os papéis sociais, quais modelos de professor eu estou atuando, reproduzindo e conseqüentemente que tipos de alunos? Colocando questões ligadas à sociologia do ensino, a sociologia da educação, mas não é tão frequente.

Percebe-se na fala de P2 um ponto abordado por P6 e P7 anteriormente que é o distanciamento entre as Ciências Sociais e a Educação. Quando P2 diz que acha que há uma carga-horária grande de disciplinas de ensino, mas que não sabe como funciona. Nos faz pensar que se a parte específica e parte pedagógica trabalhassem em conjunto, teriam metodologias mais avançadas para uma melhor prática docente e conseqüentemente um curso de formação de professores de Sociologia mais completo.

Novamente P2 relata que enquanto docente de licenciatura, procura problematizar sua aula, perguntando aos alunos se concordam ou não com o método proposto, porém, em nenhuma aula observada isso foi constatado. Entretanto, parece

nos trazer uma reflexão sobre sua atuação enquanto professor, quando questiona o modelo de professor que reproduz e o tipo de aluno que forma.

Sobre a referência teórica que prioriza para a montagem da disciplina, P2 fala que:

Eu falo sobre o surgimento da Sociologia, os clássicos que não pode deixar de falar, trabalho sexualidade também, acho importante, desde que eu assumi a disciplina eu trabalho esses textos. Cada aula tem um texto e um vídeo e os textos estão todos no domínio público, hoje em dia eu não uso livro físico, são todos baixados. No domínio público tem muito mais texto que o curso, tem uma biblioteca inteira de introdução à sociologia. Algumas vezes os alunos se interessam muito a começar a ler outras coisas, outros nem baixam o texto, mas aí a aula que eu dou tem uma relação indireta com o texto, o texto ajuda pra quem ler, pra colocar dúvidas em forma de conhecimento, dúvidas em relação ao que eu estou colocando, mas a minha aula é muito mais ampla, muito mais contextualizada que o texto.

É tradicional de qualquer curso o trabalho com o texto, e por isso que segundo Zeichner (1993), essas teorias precisam ser atuais e estar em consonância com as experiências dos alunos para a formação de uma sociedade mais justa. Mesmo não havendo, segundo P2 essa atualização constante dos teóricos, é possível também, identificar em P2 a preocupação com a formação quando disponibiliza outros textos para os alunos trazerem questões e dúvidas.

Sabe-se que a avaliação não ocorre apenas em um momento específico, e sim está presente em todo o processo educacional, tornando-se um instrumento que se concebe desde o início até a finalização do trabalho do professor. Sobre sua forma de avaliação P2 aborda que:

No primeiro período eu não faço seminário, por exemplo, mas do 2º em diante eu faço. Acredito que seminário no 1º período cria muito mais ansiedade e dispersão, não estão tão preparados do que quando eles estão mais avançados, 2º e 3º períodos têm seminário. Aí faço umas dinâmicas de grupo, tipo julgamento, uma parte crítica, outra defende e outra julga, pra animar. É fundamental que a gente tivesse um aprendizado pra dinâmica pra a gente colocar técnicas aqui pro pessoal, pra sair daquela reprodução de repetir, repetir e a linguagem que esse pessoal está ficando mais acostumado, é uma linguagem sacal.

Apesar de abordar uma metodologia ativa para avaliação que é o julgamento, segundo Gomes e Barboza (2013) júri simulado ou julgamento é um jogo em que as pessoas devem ser separadas em grupos a favor, contra e juízes, e há uma discussão sobre um determinado tópico ou questão. O professor pode assumir uma dessas funções ou atuar como mediador, o que é mais comum. Nesse papel, o professor

organiza e estrutura as contribuições dos grupos. Entretanto, na ementa dessa disciplina constam como avaliação apenas participação dos alunos e uma prova subjetiva ao final da disciplina.

É preciso um pouco de cuidado também nesse ponto, pois P2 afirma que os alunos do 1º período não possuem preparo para a apresentação de seminários em relação aos alunos dos períodos mais avançados. Assim, a falta de amadurecimento dos alunos do primeiro período exige mais ainda que o professor seja reflexivo e saiba trabalhar as dificuldades encontradas na sua prática.

Diferente de P2, P3 está lecionando essa disciplina na Licenciatura pela primeira vez, sobre como montou a ementa afirma que:

Obviamente eu vejo o que as ementas anteriores fizeram, mas também eu incorporo novas leituras sobre os autores. Então, o programa acaba sofrendo alguma alteração. Quando eu digo que faço ao meu jeito, é claro que eu sigo a ementa, porque não posso mudar por completo, mas eu tenho um estilo de tentar trabalhar com os alunos leitura em primeira mão, ler os próprios autores clássicos.

Na fala de P3, é possível perceber a concordância com P2 em relação à impossibilidade de mudar por completo a ementa para adequação do professor e com o que ele considera importante trabalhar. No Ensino Superior, o MEC é responsável pela edição de Pareceres e Resoluções que orientam a elaboração das matrizes curriculares por cada instituição, o que irá se refletir na matriz curricular de cada graduação. Assim, quando a coordenação da instituição decide oferecer uma determinada graduação, ela deve buscar nas diretrizes do MEC os parâmetros para montar o curso que pretende criar. A partir daí a coordenação irá definir quais são as disciplinas que oferecerá, sua carga horária, o número de turmas e a ementa de cada disciplina.

Porém difere de P2 quando diz que não altera a ementa entre o Bacharelado e a Licenciatura: “olha, eu uso a mesma, os mesmos autores, por mais que sejam cursos diferentes, é Ciências Sociais, os dois cursos precisam trabalhar os mesmos conteúdos, porque se não fica incompleto. ” Por mais que seja uma disciplina obrigatória nos dois cursos, é preciso atentar para a finalidade de ambos, enquanto o primeiro trabalha a formação do pesquisador o outro tem o objetivo de formar professores, dessa forma indica Hunger *et al* (2006), os cursos de licenciatura e bacharelado devem ser

estruturados de forma que representem campos de atuação distintos e, portanto, formações com características próprias.

Isso não quer dizer que licenciando não possa fazer pesquisa, segundo Nóvoa (1992) a formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática.

Essa caracterização para esses autores está diretamente relacionada com as novas exigências acerca do perfil do profissional esperado pela sociedade. Mesmo considerando esta realidade, no processo formativo, é imperativo ponderar que “o mercado não pode ser o balizador supremo da educação, mas deve ser antecipado e visualizado como um dos componentes do panorama necessário que se tenha, quando se pensa a formação em nível superior” (HUNGER *et al*, 2006, p.92).

Nesse sentido, as disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos têm a incumbência de diferenciar e caracterizar os cursos de licenciatura e bacharelado, não somente pela nomenclatura instituída, mas pelos objetivos, ementas, referenciais, discussões estabelecidas em sala de aula e carga horária de acordo com as áreas de conhecimento.

Pimenta (2005, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias. Mediante esta afirmação fica claro que, a teoria tem importância fundamental, pois os docentes ao se apropriar de fundamentação teórica são beneficiados de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação dialógica entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática docente autônoma e emancipatória. Sobre o referencial teórico da sua disciplina P3 diz:

Como é uma disciplina da sociologia da sociedade brasileira eu venho do abolicionismo, passando por autores importantes Sérgio Buarque de Holanda, Freire, Bonfim, Celso Furtado, até chegar à literatura mais recente. Escolho obras que eu acho que são importantes e coloco para os alunos lerem. Eu sempre priorizo trabalhar com esses autores. Então, ela dialoga com a ementa, mas eu dou as minhas pesquisas e no diálogo que eu tento observar do que acertei e do que erreí das disciplinas anteriores.

A partir dos pontos abordados por P3, percebe-se que há um movimento de repetição do mesmo referencial teórico escolhido por ele, mas há uma diferença entre

ele P3 e P1 que ministrou essa disciplina em 2018.2 e foi um sujeito inicial dessa pesquisa. Enquanto P3 inicia sua teoria a partir de autores que trabalham o abolicionismo, P1 prioriza iniciar os debates a partir da sociologia da década de 1930.

Busco utilizar textos que se relacionem com a conjuntura política, educacional e social atual, enfatizando a importância da formação para emancipação dos alunos através da formação e uma sociedade mais justa. (P1)

Essa disciplina é fundamental para a educação, pois é uma disciplina que pensa o Brasil a partir de autores brasileiros, são autores que se preocuparam em discutir o Brasil, inclusive do ponto de vista dos projetos educacionais, a gente discutiu dois autores aqui que tem a preocupação da educação como projeto reformador da sociedade. Então, a gente sempre tem essa preocupação em tentar linkar, apesar de alguns autores serem clássicos, mas alguns temas não estão superados para a sociedade brasileira, por exemplo: racismo, desigualdade, acesso à terra, a visão preconceituosa das elites em relação ao povo, a própria ideia do que é o Brasil, esses autores circularam nesses debates apontando caminhos sobre isso. Então, nesse aspecto eles são importantes pra a gente entender, inclusive o mundo hoje. (P3)

Observa-se que mesmo divergindo em alguns pontos os dois professores concordam na importância da disciplina para a formação do futuro professor e por isso afirmam que o referencial teórico da disciplina precisa dá subsídios para essa formação.

Sobre o seu processo avaliativo P3 trabalha outro formato que foge das duas provas subjetivas:

Eu tento acompanhar individualmente os alunos. No caso dessa disciplina, a ideia dos debates em sala é fundamental, mas eu passo 4 avaliações que são resenhas críticas sobre os autores, pra eles exercitarem a escrita, autonomia de pensamento e também confrontar os autores a partir do ponto de vista deles. Então, eu divido a disciplina em 4 bloco, cada fase que eu chamo dos autores mais importantes, e cada bloco desses são 3 aulas e na 4ª aula os alunos trazem a resenha, retoma o debate. Tem documentários que tem a ver com os blocos e a gente discute e assim vai até o final da disciplina.

Ao adotar como método de avaliação as resenhas, o professor quebra com um modelo tradicional das Ciências Sociais que é a prova dissertativa a partir de questões pré-estabelecidas. Segundo Garcia (2017), a resenha pode ser utilizada pelo professor de modo a realizar uma reorientação nesse processo, já que ela é um ótimo indicador do ponto em que os alunos se encontram na compreensão dos conteúdos trabalhados. A partir dos resultados, o professor pode planejar um acompanhamento individualizado específico conforme a dificuldade apresentada em cada trabalho.

Percebe-se que os processos metodológicos, teóricos e avaliativos que compõe a prática docente de P3 possuem diversos pontos de reflexão na medida em que

reconhece a importância dessa disciplina para a formação dos estudantes, a busca por novos métodos de avaliação, ao mesmo tempo que reproduz as mesmas metodologias para cursos com objetivos distintos como é o caso do bacharelado e da licenciatura em Ciências Sociais.

Abordaremos agora as considerações pedagógicas realizadas por P4. Sociologia do Conhecimento é uma disciplina há anos não era ofertada pelo Departamento de Sociologia e foi um fator que influenciou P4 na elaboração de sua ementa:

Eu montei a ementa mais ou menos sozinho, porque eu não encontrei a ementa ou programa dessa disciplina aqui na UFPE. Eu tenho uma ideia mais ou menos dessa disciplina, quando eu fiz graduação etc. Então, foi um equilíbrio do que eu achava do que era o material básico que tinha que ser atravessado, por exemplo, Marx, Durkheim, pra onde eu queria que orientar a disciplina. Inclusive há uma etapa do curso que ela é voltada para pensar o presente, sobretudo, questões que entrelaçam conhecimento e política, por exemplo pós-verdade, "fakenews", negacionismo e outras escolas.

Observa-se um ponto diferente dos depoimentos de P2 e P3 quando afirmaram que fizeram pequenas modificações na ementa, mas tinha uma base que precisava ser seguida, por ser uma disciplina há muito tempo ofertada e sem ementa disponível, P4 teve autonomia pedagógica para elaborar seu plano de ensino. Por autonomia pedagógica, segundo Lima (2000) concretiza-se através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didáticas, avaliativas, organizacionais, administrativas etc.), ainda que em graus variáveis, consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia.

Também faz parte de uma autonomia pedagógica a participação dos alunos nas tomadas de decisões dos processos, sobre isso P4 diz que "o primordial da disciplina é pegar pelo que existe de clássico. Um equilíbrio entre o que seria indispensável na disciplina. Aquilo que eu gostaria de explorar mais. E também demandas dos alunos. Já aconteceu de eu mudar a bibliografia no meio do curso por demanda dos alunos, conforme a disciplina exigia." Nesse sentido, a autonomia da pedagogia (isto é, dos atores, da organização, dos poderes e das decisões) é absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia.

P4 também leciona no bacharelado e assim como P3, sua metodologia de ensino é a mesma nos dois cursos:

A única questão, o evento óbvio seria colocar os alunos de licenciatura falarem mais porque essa é uma competência que será muito requerida deles no trabalho. Eu acho que essa capacidade de você expressar verbalmente suas ideias, tanto numa linguagem que é sua, e não do próprio autor ou autora, enfim. É uma habilidade que é tanto central do bacharelado também. Eu tento explorar essa metacompetências. Expressão verbal, expressão escrita, expressão de metacompetências que podem ser transferidas para várias profissões. E não só para profissão docente.

Percebe-se que mesmo sendo um docente a frente de uma disciplina em que pôde trabalhar sua reflexão e que teve poder de decisão sobre seus conteúdos, P4 acaba por atribuir aos alunos da licenciatura apenas a competência da fala, quando na verdade, todas as competências pedagógicas precisam ser atribuídas a eles no processo de formação.

Como se trata de uma disciplina construída do zero, a escolha do referencial teórico se deu através do *habitus* adquirido de P4 através da sua experiência na graduação como aluno dessa disciplina e sua experiência com a disciplina obrigatória que ministra na graduação que é Teoria Sociológica Clássica.

Os teóricos que eu trabalho nessa disciplina são basicamente os clássicos da Sociologia e como eles tratam do assunto. Trabalho com autores que sou mais familiarizado, Berger, Bourdieu. Não costumo sair dos clássicos também tem alguns textos meus na disciplina onde trabalho assuntos mais atuais. Provavelmente se ela for dada por mim outro momento eu irei manter esses teóricos com algumas modificações, mas se for outro professor deve ser mudada, depende muito do professor.

Percebe-se em P4 uma manutenção e reprodução do que seria sua “zona de conforto” para a escolha do seu referencial teórico que é basicamente, segundo ele, os mesmos teóricos que costuma trabalhar em outra disciplina. Ou seja, a prática de P4 está diretamente relacionada ao *habitus*, ou melhor, ela é resultado dele, mas não somente, segundo Bourdieu (2004) a prática a partir do *habitus*, fundamenta a noção de estratégia, que pode ser individual ou coletiva, e visa à manutenção, apropriação ou expansão do capital disponível e desejado. Porém P4 é o primeiro sujeito a introduzir textos de sua autoria no seu plano de ensino o que mostra a valorização do seu trabalho enquanto pesquisador.

Os processos de avaliação de P4 retomam ao tradicionalismo das provas abertas e assim como P2 existe uma nota de participação:

São duas avaliações e normalmente questões abertas. Que a ideia é também dominar a ferramenta. Ver argumentos, expressar escrita. Tem uma terceira nota. São três notas no total, que é de participação. Não necessariamente de

participação pela fala, porque muitas vezes tem pessoas mais tímidas, que não gostam de falar. Mas participação em termos de envolvimento, engajamento etc. Que é algo invisível. Para dar essa nota, eu me forço a saber o nome de todo mundo.

Segundo Souza e Souza (1997), a avaliação tradicional da aprendizagem consiste em verificar se os alunos aprenderam o que foi explicado. O objetivo é que os alunos sejam capazes de apreender o conteúdo dado, sendo a nota um meio de controle, assim com P4 relata ser o objetivo das suas provas. Ao lado disso, faz com que os alunos realizem as tarefas solicitadas durante o curso e funciona como elemento de manutenção da disciplina. Porém, isso não quer dizer que seja a mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, o processo de avaliação também deve ser construído a partir de uma relação dialógica aluno-professor.

Destaca-se em P4 dois movimentos distintos referentes aos componentes da sua prática pedagógica. Por ser uma disciplina que não possuía ementa pré-estabelecida como as demais disciplinas, P4 foi capaz de refletir e desenvolver seu plano pedagógico a partir das suas experiências. Porém, ao mesmo tempo assim como P3, não diferencia suas metodologias entre o bacharelado e licenciatura e recai apenas na aplicação de provas para avaliar o conhecimento aprendido.

Diferente dos outros docentes, P5 relata que para esse semestre não criou uma ementa específica para a disciplina. Tanto que a ementa que foi fornecida para essa pesquisa foi de 2019.1, deixando claro que a pesquisa não podia se basear apenas pela ementa, por que ele nunca segue ela, o contexto da aula que vai determinar o que vai ser trabalhado. Sobre esse ponto, P5 diz que:

Esse semestre eu nem fiz, nem copieei ementa por que todo semestre eu começo de um jeito diferente, esse semestre eu comecei de uma forma bem diferente. Primeiro eu ouvi eles, falei dos temas que a gente ia abraçar, mas sem textos ainda e lancei como um desenho, um quadro representativo do que a gente ia dar no semestre. A minha antropologia e educação nesse período começou com um vídeo do *Youtube* sobre o "O projeto Grão de Luz e Griot". A partir daí a gente foi puxando as discussões pra direcionar os próximos conteúdos né? Então eu não parti, historicamente, tradicionalmente fornecendo a história da antropologia que tangencia com a educação. Aí sim, hoje eu estou, fechando a antropologia de partida, a antropologia evolucionista, depois antropologia relativística de Frans Boas, mas sempre tentando fazer a ponte com a educação e com cada um que eu acho que a ponte principal eu não deve ser esquecido é que todos esses conhecimentos e o que a antropologia tem como estímulo historicamente e o campo da ciência da educação também de conteúdos como estímulo também quando eles se juntam, todos esses conhecimentos e saberes que foram construídos aos logo da ciência, eles são os ingredientes, mas não os principais.

Pela decisão de não criar ementa esse semestre, P5 atribui à tentativa de romper modelos reprodutivos tão comuns que é a manutenção de mesmos autores e textos, como acontece com os sujeitos anteriormente citados na pesquisa e colocar o aluno no centro do processo, pois segundo P5, os conteúdos e textos são escolhidos no desenvolver da disciplina. Entretanto, Santos e Perin (2013) alertam que o planejamento de ensino é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a decisão de não produzir uma ementa ou não a seguir pode acarretar certas defasagens no processo.

Diferente também dos outros docentes, P5 diz “não se arriscar muito pelo bacharelado e que prefere a licenciatura, por que no bacharelado tende a ficar preso aos textos”, além de ser o primeiro docente a assumir uma metodologia diferentes entre os cursos:

Eu faço essa mudança porque eu gosto de me situar e de situar os alunos. Então dentro da licenciatura, muito embora, não quero criticar ninguém, mas eu não vejo as pessoas se preocuparem do contexto, das circunstâncias em que a aula em si está ocorrendo, vamos dizer, a institucionalização, o nível político do enquadramento daquela disciplina naquela turma, Às vezes eu pego algumas disciplinas no bacharelado, me sinto bem com os dois, tanto numa ênfase mais em pesquisa, mais leitura talvez, a questão teórica e o outro mais, a formação do professor que é o caso da licenciatura, aí eu tiro um pouco da leitura e coloco pra prática. E falo mais da licenciatura porque estou mais na licenciatura.

Percebe-se que ao relatar seu ponto de vista, P5 infere uma crítica aos docentes que reproduzem os mesmos modelos de aulas em cursos distintos. Assim P5, se mostra reflexivo ao entender que configuração dessas disciplinas está diretamente relacionada com as novas exigências profissionais estabelecidas pelo mercado.

Como P5 não tem uma ementa pronta para esse semestre, também ficou claro nas observações que o docente não possui um referencial teórico estabelecido. A medida que os alunos vão dando suas contribuições em sala, P5 procura textos no seu computador e compartilha no grupo do *Whatsapp* da turma, que segundo P5 “isso é mais importante do que tudo, é Paulo Freire, é você dar a voz pra que cada pessoa fale como esses conhecimentos batem nelas, suas angustias, suas descobertas, seus instintos. Então é muito antropologia isso aí”.

Paulo Freire (1997), afirma que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Entretanto, entre as competências que um professor atento com seu mundo deve apresentar, entre outras, a competência teórica, a aplicada, a Institucional e a afetiva.

Os processos avaliativos de P5 também se baseiam na reprodução de provas discursivas, segundo o docente:

A avaliação, esse período eu também não adotei provas, uma no meio e uma no final. Eu adotei só o seminário final e uma forma de avaliação minha de aula, de frequência, de participação de aula, mas que vai implodir sim em termo de número, nota seriam os seminários finais, ou intermediários. Eu lancei a ideia de que eles pudessem apresentar os seminários não necessariamente no final do período, se eles se empolgarem com algum tema eles podem apresentar antes.

Observa-se em P5 um conjunto de práticas pedagógicas ainda não observadas entre os sujeitos da pesquisa. P5 em seu relato e nos momentos de observações, faz questão de afirmar que o aluno é o protagonista da aula, ele é quem vai determinar os assuntos a serem abordados, metodologias e avaliações mais pertinentes. Todo esse caminho é constatado na ausência de uma ementa da disciplina, e na sua posição em sala como “mediador” do processo de ensino e aprendizagem.

Abordaremos agora as considerações levantadas por P6 referentes aos seus processos pedagógicos. Como já citado anteriormente P6 e P7 lecionam as disciplinas de Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 3 e Estágio Supervisionado das Ciências Sociais 3 juntas e, portanto, utilizam da mesma ementa. Entretanto aqui vamos nos restringir as considerações de P6, para posteriormente trazer as reflexões de P7 enquanto docente da disciplina de Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 2.

Acerca a preparação da sua ementa junto com P7 para essas disciplinas P6 diz que:

Estou nessa disciplina desde que eu entrei, só quem dá sou eu e aí eu mudo os autores. Os alunos chegam no 7º período sem base alguma, mesmo as disciplinas daqui são frágeis, por que ficam num campo de uma militância e aí não trabalham conceitualmente por exemplo sociologia das profissões que poderia entrar aqui com Nóvoa, Tardif e abordagens que pudessem dar um

lastro conceitual, fazer algum sentido pra eles. Então na ementa tem dois conceitos básicos que é a interdisciplinaridade e as metodologias atuais ai eu pego transposição didática, mediação didática, sequências didáticas com Zabala que eles deveriam ter visto, vou recuperar isso e vou articular isso com as novas perspectivas conceituais de metodologia e o que é que há de metodologia específico pra ensino de sociologia ai você tem *blogs* como café sociologia, tem laboratórios, livros, experiências de aulas de sequencias didáticas. Então a disciplina é um misto de conceitos e práticas, por isso que ela se articula muito bem com estágio e eu não vejo sentido de ser separado, nós duas sentamos e montamos juntas o plano de ensino e é muito bom.

A partir da sua prática, P6 nos mostra um trabalho de reflexão em procurar modificar seu plano de ensino para se adequar as deficiências, que segundo ela, os alunos trazem das Ciências Sociais, por não ter a Educação como tema nas disciplinas Específicas do curso. Assim, para um melhor embasamento teórico da nossa discussão, segundo Libâneo, (1990, p. 22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

P6 também deixa claro que o trabalho realizado junto com P7 é essencial para os estudantes em formação, pois o trabalho coletivo no âmbito educacional consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando. As ações docentes necessitam ter por meta uma educação, que contribua para a formação do aluno cidadão consciente de seu papel na sociedade contemporânea.

Assim, como P5, P6 também leciona no bacharelado, mas diz que tem uma ligação maior com a licenciatura e por isso não reproduz a mesma metodologia de aula nos cursos:

Veja, eu dou aula no bacharelado também, mas são de disciplinas mais específicas como Sociedade Brasileira Contemporânea, meu fio condutor é com a licenciatura, com as disciplinas de ensino ou de Sociologia da Educação e por isso não tem como eu ser a mesma professora nos dois cursos, dá a mesma aula nos dois cursos, porque na licenciatura eu estou formando uma pessoa que vai estar no meu lugar um dia. Eu também sou pesquisadora, mas a base de tudo é a educação e como formamos esses meninos. Então, enquanto a academia faz todo o esforço para o curso de bacharelado, eu remoo na contramão pra levantar a licenciatura.

P6 tem na sua prática a reflexão da importância de uma formação completa a licenciatura e de metodologias que façam sentido para os estudantes, pois novamente

ela deixa claro que a licenciatura tem sido desvalorizada dentro desse campo pelo corpo docente e isso interfere diretamente com a prática docente.

Sendo P6 uma docente que levantou críticas acerca da dicotomia entre a teoria e a prática nas Ciências Sociais, partimos agora, para o referencial teórico priorizado por P6 na elaboração da disciplina, segundo ela:

Eles chegam muitos frágeis, desiludidos, porque eu vou trabalhar metodologia do ensino, o que é ensinar e eles não estudaram por exemplo em Teoria Sociológica 1, 2, 3 Durkheim pra educação, não estudaram Bourdieu pra educação, leram a distinção, mas não leram os herdeiros, os estudantes e a cultura, a reprodução, um Foucault, um Weber a questão da burocracia. Ai fica numa discussão ou ideológica ou filosófica e não tem uma discussão das pesquisas do campo. Ai, as vezes, eu faço um balanço inicial trazendo autores da sociologia das profissões, por que ai é o trabalho docente, do ensino que articula com estagio e ai depois eu vou pras metodologias ativas, as inovações metodológicas, o ensino hibrido, são alguns conceitos que estão ai postos e avanços, inclusive, pra você articular material que ele possa fazer uso disso aqui, desses equipamentos que eles tem acesso e você incorporar isso ao ensino Então você termina motivando o aluno e não fica muito aquela coisa da vigilância.

Aliado a essas questões, na docência a incessante situação da separação entre teoria e prática é oriunda de um trabalho docente justificado pelo senso comum ou pela intuição pessoal (BECKER, 1993). Sendo assim, de acordo com P6, esperar que os alunos cheguem no penúltimo período do curso de Licenciatura em Ciências sem uma fundamentação teórica específica atrelada com a educação é esperar uma formação que “não é gratificante, é frustrante e é essa situação e dificilmente vai mudar, por que quem tá lá em cima não quer mudar. ” Novamente consideramos aqui, o campo o Curso de Ciências Sociais como um local de disputas. Conforme Bourdieu (1990), a universidade também é o lugar de luta e instaura-se um campo de disputa entre os saberes, métodos e práticas que são valorizados, porque desta disputa deriva o reconhecimento social daqueles que estão autorizados a participar como sujeitos.

Sobre os processos avaliativos para a disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais 3, P6 diz:

As avaliações começam no 2º dia de aula, depois que a gente ler o programa do curso são formados os grupos para a apresentação dos seminários, em cada aula tem dois grupos e vai assim até a segunda parte da disciplina, onde após as orientações os alunos apresentam o seu relato de experiência em sala de aula a partir das metodologias e teorias trabalhadas em sala, no último dia é entregue o relatório escrito que também compõe nota, mas serve mais pra mim e P7 entender melhor como foi a experiência.

Tanto os seminários, quanto as orientações e apresentações sobre a experiência em sala de aula foi constatada durante as três aulas de observação dessas disciplinas. Vê-se também a aproximação dos processos avaliativos com P5 que também prioriza por seminários, a diferença é que esse professor não tem uma determinação estabelecida de quando cada tema será apresentado e por quem, o que não tira a importância desse método como importante para a licenciatura, pois tanto trabalha em função dos estudantes praticarem a investigação e construção em grupo do conhecimento, quanto o poder da oratória (ESTEVES, 1991).

Em seu relato P7 também fez considerações sobre a impossibilidade de poder mexer na ementa, que segundo ela, é datada da década de 1980 e que precisa trabalhar com o que está ali, sobre sua experiência para elaborar uma ementa de Metodologia das Ciências Sociais 2, diz:

Não fui eu quem montei a ementa. A ementa é montada pelo programa e ai o professor não pode mudar, ai o que eu faço? Eu dou mais aulas pra poder dar conta da ementa e colocar as coisas que eu acho mais pertinentes e atuais e o que eu acho mais pertinente da ementa. Depois eu fiquei sabendo que fora metodologia e avaliação não se pode mudar a ementa, então o que eu fiz? Eu perguntei quais eram as deficiências deles, de repente eu monto uma ementa e montei.

A partir desse ponto abordado por P7, é possível enxergar a falta de autonomia no professor dessa disciplina para montar seu próprio plano. Entretanto, esse fato não impediu que a docente desenvolvesse uma ementa sua. Segundo P7⁴⁴ também, por ser sempre uma disciplina ministrada por um professor substituto falta a identidade do professor, interação que se constitui entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, ou seja, faz parte do *habitus* professoral.

Sobre seus processos metodológicos P7 também não faz diferenciação, mas a justificativa é que leciona somente para a Licenciatura em Ciências Sociais: “Eu dou metodologia 1 e 2 e todos os estágios. Então por eu mudo a metodologia a ser aplicada na disciplina, a avaliação, mas não meu método.” Outro ponto de diferença é que enquanto os demais docentes usam a ata de presença, P7 faz a chamada por nome nas suas aulas, segundo P7 “então eu fui criando estratégias, eu faço chamada e olho pro rosto por que acho importante saber o nome dos aluno e saber um pouco da história de vida de cada. Por que as vezes não faz sentido ser tão separada.” Assim, P7 possui

⁴⁴ 2020.2 se encerra o contrato de P7 como professora substituta. No momento da realização dessa pesquisa P7 lecionava para Metodologia do Ensino das Ciências Sociais 2 pela última vez.

essa característica reflexiva necessária ao docente quando, segundo Pérez (2000) desloca o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, suas estratégias passam a ser definidos pelos interesses dos mesmos e voltados para a sua realidade.

De acordo com Albuquerque (2005), a teoria possibilita ao pesquisador apreender os elementos constituintes da prática social, superar o caráter puramente analítico de seu trabalho e identifica a gênese das condutas e das comunicações humanas, dessa forma, P7 relata que:

Quando eu dei essa disciplina a primeira vez, ao meu ver, eu errei no referencial teórico, eu estava dando mais do mesmo, e falei isso pra os alunos e comecei do zero, elaborando uma nova ementa e eu trabalho hoje com ela também. A primeira parte da disciplina a gente discute o PCN e todos os aspectos da BNCC, por que é importante eles se situarem em relação como a Sociologia ficou depois dessa reformulação, Depois eu trago teóricos da Educação Demo, Anastasiou, Pimenta, são de extrema importância e uma terceira parte eu trago autores que trabalham o Ensino da Sociologia no Ensino Médio, autores não conhecidos pela academia, mas que tem trabalho interessantíssimos sobre o ensino da Sociologia.

Nessa fala de P7 tem-se mais um movimento contrário em relação aos demais docentes da pesquisa. Apesar de ser disciplinas obrigatórias do curso, P7 tem a sensibilidade de não se prender os teóricos priorizados dessa aula, além de trabalhar com a legislação acerca da Sociologia, os teóricos gerais da educação, P7 prioriza textos de autores que trabalham a Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia. O que mostra o trabalho de P7 em associar a teoria com o campo de atuação desses alunos, como afirma Santos (2010), no sentido de que teoria e campo mantêm uma relação de unidade na diversidade, formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira o da possibilidade e o da segunda o da efetividade.

Temos como último ponto de análise o processo de avaliação da disciplina ministrada por P7, sobre isso relata:

A primeira avaliação está sendo uma reflexão sobre a base, pensando em como é que a sociologia ficou, a 2º vai ser seminário, trazendo metodologias ativas de ensino para o ensino médio como poesia, júri, pra fugir das aulas expositivas. A 3º avaliação vai ser dar aula de 50 minutos sobre temas que eles escolherem por que eles estão em estágio 1 comigo e semestre que vem eles estarão em estágio 2, em estágio 2 eu coloco eles pra dar aula. Então, minha ideia é que agora eles deem uma aula para a turma, com plano de aula, como se estivessem com público de ensino médio, ai a última avaliação é entregar o plano de aula e por que no final? Por que depois que eles apresentam, todo mundo faz a crítica, então a avaliação não é só a performance deles na aula, como também a crítica dos colegas, da colaboração e ai é como eu acredito que os colegas podem melhorar e eu

também dou minhas colaborações no final pra que a disciplina faça sentido pros alunos.

Observa-se que P7 prioriza nas suas avaliações processos de análises, inovações e a prática da docência em si. Apesar de também trabalhar com relatório ao final da disciplina como também faz com P6 na disciplina que ministram juntas e P3, P7 também opta por não trabalhar com as provas abertas, pois segundo ela “a prova pra mim é tão ultrapassado, não entendo professor que ainda aplica prova, o aluno só ler o texto por que sabe que vai ser obrigado a fazer uma prova. E nela a gente só consegue visualizar como está a escrita do aluno e o entendimento do texto, mas não se trabalha o contexto. ”

A partir do seu relato e do que foi observado durante a pesquisa que P7 possui as características necessárias de um professor crítico-reflexivo, conforme Zeichner (1993), dizem respeito à valorização do conhecimento científico (tradição acadêmica), ao trabalhar teóricos importantes da Educação, à ênfase nas teorias do ensino na formação docente (eficiência social), quando traz teóricos do Ensino da Sociologia, à valorização do aluno como centro do processo (desenvolvimentista) e a valorização de uma sociedade justa e livre (tradição da reconstrução social), ao priorizar metodologias que façam sentido durante o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, desde o seu surgimento, a licenciatura em Ciências Sociais lida com o desafio de formar o professor de um conteúdo específico da educação básica, pressupondo-se que esse curso deve contemplar, além dos conteúdos da ciência de referência específica, aqueles relacionados ao exercício da docência. Conforme Barros *et al.* (2019) partindo da máxima de Freire, segundo a qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, os educadores deverão considerar o caráter coletivo e libertador do ato de educar, na perspectiva da educação problematizadora e dialógica, compreendida essencialmente como prática docente voltada para a liberdade.

Entretanto, dos seis sujeitos dessa pesquisa, foi constatado que apenas três deles fazem ou tentam fazer esse movimento reflexivo, P5, P6 e P7. Coincidentemente são professores que priorizam a Licenciatura e trabalham de certa maneira juntos. P5 e P6 desenvolvem juntos os trabalhos do PIBID e P6 e P7 ministram juntas duas importantes disciplinas para a formação do futuro professor. São docentes que procuram desenvolver sua aula a partir de metodologias ativas e avaliações fugindo tradicional, tendo o aluno como centro do processo.

P2, P3 e P4, apesar de relatarem nas suas entrevistas que consideram a licenciatura importante principalmente para o cenário atual, essa importância não fica constatada, pois esses docentes acabam por reproduzir métodos, teorias e avaliações semelhantes ou iguais à do bacharelado, mesmo esses distintos em sua finalidade. Além de pouco trabalho reflexivo para um olhar atento às necessidades dos futuros professores para modificarem seus planos de ensino para se adequarem aos alunos. Ou seja, conforme Bourdieu (1982), deve-se considerar que, conscientes ou não do que estão fazendo, na medida em que possibilitam o acesso e a valorização a determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, também podem representar a reprodução de determinados comportamentos dentro desse campo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino

Nas considerações finais deste trabalho encontramos nas palavras de Sabino a certeza de que estamos sempre começando, no sentido de compreender a prática docente do professor no ensino superior e, particularmente, o papel desempenhado por ele nesse processo. Por isso, não podemos deixar de expressar a certeza do seu inacabamento, visto que não temos a pretensão de esgotar aqui as reflexões acerca do tema. Achamos que é mais adequado apresentar algumas ideias levantadas ao longo da caminhada, no que diz respeito aos achados principais do processo da pesquisa. Dessa forma, deixamos espaço para a continuidade e para possíveis retomadas das discussões.

Desenvolvemos um estudo intitulado “Professores formadores: uma análise sobre a prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE”. Esta investigação representou uma tentativa de discutir a prática docente dos professores no curso de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. O interesse nesta temática foi no sentido de entender a *práxis* docente das professoras, especificamente no que se refere a sua discussão pedagógica. Outros aspectos norteadores do estudo foram importantes para essa compreensão, considerando a docência como fio condutor nesta discussão, e por consequência, como objeto de estudo da Prática. Entendemos a importância da ação docente respaldada num processo reflexivo, para se pensar e agir em busca do desenvolvimento de uma prática docente respaldada em bases sólidas, ou seja, referendada em pesquisas relacionadas ao cotidiano da universidade, da sala de aula, dos professores e dos alunos.

É neste contexto que retomamos os objetivos traçados a partir das questões que nos motivaram a realizar esta pesquisa: analisar como se constroem os principais sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, o qual desencadeou os objetivos específicos: mapear o processo de construção dos principais sentidos das práticas docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; Identificar os principais sentidos das

práticas docentes dos professores do referido curso; perceber a relevância da formação e atuação profissional do docente na formação dos licenciandos e futuros professores; indicar quais são os métodos, teorias e práticas mais valorizadas e reproduzidas pelos professores formadores e por que os são.

O estudo realizado foi se estruturando, seguindo direcionamentos que achamos serem pertinentes para chegar ao nosso objeto de estudo, que foram: conhecer a trajetória profissional dos professores, sua práxis, sua relação com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, a concepção metodológica que sustenta sua prática docente, os desafios e as dificuldades encontradas na prática e assim chegarmos aos dados produzidos em sua prática docente.

O referencial teórico deste estudo nos revelou que a prática docente deve ser valorizada de forma significativa, uma vez que através dos depoimentos e com as observações de alguns sujeitos da pesquisa, percebemos práticas docentes críticas que contribuem para um trabalho de reflexão-ação. A Prática dos professores é fundamentada em um aporte alicerçado em fundamentos teóricos, filosóficos e metodológico, o que nos leva a repensar a ideia de formação docente no contexto pedagógico, sobretudo, valorizando o papel do professor numa sociedade em transformação, tendo em vista o seu espaço de atuação, pois, a partir dessas questões, teremos condições concretas para o exercício de ensinar e aprender como uma construção que se fundamenta em contínuas reflexões.

Partindo da análise das matrizes curriculares que vigoraram no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE entre os anos de 2008 a 2018, concluímos que no que tange às disciplinas voltadas para a educação houve uma evolução no quantitativo de disciplinas oferecidas no curso de apenas seis na matriz 1901 para quinze na matriz 1902-1 entre obrigatórias e eletivas, assim a inclusão dessas novas disciplinas tem a finalidade de uma melhor concepção do contexto educacional e formação do professor o que parece refletir uma preocupação em oferecer uma matriz em que as Ciências Sociais dialogue com a Educação num curso de Formação de Professores.

A partir dessas considerações, e em consonância com os depoimentos produzidos pelos professores das Ciências Sociais, interlocutores da pesquisa, apresentamos alguns pontos conclusivos deste estudo, que trata da *práxis* docente dos professores no Ensino Superior. No que diz respeito formação do professor do

ensino superior, para responder um dos nossos objetivos específicos, apontamos as seguintes evidências:

-- Que a formação da docência no Ensino Superior entre os sujeitos se constitui predominantemente nos cursos de Mestrado e Doutorado, com exceção de P6 que possui curso de Pedagogia, Magistério e Especialização além do Mestrado e Doutorado e P7 que é a única docente sem Doutorado, mas com Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. Percebemos, então, um déficit de formação pedagógica dos docentes desse curso. Porém, é importante ressaltar que não se restringe apenas as Ciências Sociais, mas faz parte de todo sistema do Ensino Superior. Dessa forma, a prática do professor está diretamente relacionada com sua formação e experiências, ou seja, seu *habitus*. Sendo assim, parte-se do entendimento que a profissão docente constitui um todo, pois sua formação diz respeito a um processo de construção permanente configurado pelo desenvolvimento profissional, pelos saberes profissionais e pela reflexão sobre a prática, adquirindo características singulares conforme o nível de escolaridade em que atuem.

Partindo para as reflexões sobre como os interlocutores se relaciona com os alunos através da metodologia, referencial teórico e avaliações a fim de responder o objetivo específico que visa indicar quais são os métodos, teorias e avaliações mais valorizadas e reproduzidas pelos professores formadores e por que os são, temos as considerações:

-- Que há dificuldade em montar uma ementa para as disciplinas, pois como citado anteriormente, segundo os docentes, o curso não permite uma autonomia maior do professor. Há sujeitos que mantêm quase os mesmos teóricos e textos a cada semestre. Percebemos assim, um movimento de reproduzir aquilo que já existe, com pouco trabalho reflexivo e distanciamento com os alunos. Para outros professores, seus planos de ensino são modificados a cada semestre a partir da necessidade dos alunos. Dessa forma, tem-se um trabalho reflexo onde o aluno é o protagonista da aula e o professor tem o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

-- Que para os mesmos docentes que replicam seus planos de ensino, suas aulas se restringem basicamente a aulas expositivas, com pouca participação dos alunos, além de desconsiderar a importância de metodologias distintas entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, assim, os sujeitos não apontam a metodologia como elemento constitutivo da prática no processo educativo na formação do professor. Já para aqueles professores que priorizam os alunos para a elaboração do plano de

ensino, foi observado uma escolha de metodologia que mais se adequasse a realidade dos alunos, dessa forma, reconhecem na metodologia uma importante contribuição para o desenvolvimento de aprendizagens críticas, dialógicas e atrativas.

-- Que o processo avaliativo dos sujeitos, tenta fugir do tradicionalismo das provas abertas com questões pré-estabelecidas como único método de avaliação, passando por priorizar, seminários e participação em aula.

Através dos pontos aqui analisados: teorias, métodos e avaliações, percebe-se que o campo das Ciências Sociais é um campo de disputa na medida em que os sujeitos tendem a perpetuar um comportamento pré-estabelecido para serem socialmente aceitos. Sendo assim, dos seis sujeitos dessa pesquisa, foi observado que apenas três fazem ou tentam fazer esse movimento reflexivo através dos seus métodos, teoria e avaliações. No entanto, falta em alguns docentes um trabalho reflexivo para um olhar atento às necessidades dos futuros professores e adequação aos métodos que façam sentido nessa formação.

Em seguida, analisamos as concepções que os próprios sujeitos tinham sobre sua prática docente com a finalidade de conseguir respostas para os seguintes objetivos específicos dessa pesquisa: mapear o processo de construção dos sentidos das práticas docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e identificar os sentidos das práticas docentes dos professores do referido curso.

Percebemos que um dos problemas que limita a prática docente é a comodidade com que esses e, segundo os depoimentos dos sujeitos, a maioria dos professores reproduz suas práticas, repetindo ações, que há muito tempo são realizadas em sala e que contraria um paradigma crítico, cuja finalidade é a utilização de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender a realidade. É preciso que os professores ultrapassem essas barreiras, mostrando motivação e se esforçando na busca de um diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Podemos concluir, então, que a construção da prática docente desses sujeitos se constituiu de formas diferentes. Com alguns docentes a prática tem grande influência das experiências adquiridas pelas referências que consideram positivas de

seus antigos professores. O tradicionalismo de aulas expositivas, metodologias que não visam as finalidades distintas entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Também foi destacado que houve lacunas em suas formações para a docência do ensino superior e que essas lacunas geram impacto no seu fazer docente. Sendo perceptível que não há a busca pela superação desses obstáculos através da valorização das experiências docentes em sala de aula.

Já houve outros docentes mais próximos à Licenciatura que tiveram sua prática construída através da própria experiência enquanto docente, do processo de modificação e construção de novas práticas a partir da necessidade dos alunos. Nesse caminho, houve uma busca por metodologias ativas que fazem sentido à formação dos futuros professores, à aproximação com o campo de atuação e à fuga a mera transmissão de conhecimento e reprodução de comportamentos que não priorizam as especificidades dos discentes na interação entre professor-aluno.

Outro dado que sobressaiu como importante nos relatos foi a necessidade permanente de buscar conhecimento para sua prática docente, como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Mas, os docentes relataram que fazem essa busca com muita dificuldade, pois o campo não fornece subsídios necessários para o crescimento da Licenciatura. Esses docentes reforçam a pesquisa como os *locus* e a fonte principal de aprimoramento profissional, visto que oportuniza a reflexão sobre sua prática, ser pesquisador da sua prática. Houve professor que mesmo que a formação docente não tenha sido inicialmente na área de educação, mas ao escolher as Ciências Sociais houve um envolvimento com pesquisa na área da educação, na pós-graduação evidenciando o interesse pelo campo pedagógico no seu trabalho docente.

Muitos dos aspectos levantados por esses professores superaram a visão do professor que desenvolve uma ação docente baseada apenas no modelo de racionalidade técnica, restringindo sua prática à mera transmissão de conteúdo, vendo o aluno como mero receptor de informações. As falas analisadas realçaram características de professores reflexivos, críticos, conscientes da função social que exercem, entendendo à docência como uma prática carregada de sentidos. Nesse sentido, alguns docentes se mostraram preocupados, engajados e comprometidos frente aos desafios de formar alunos conscientes, críticos e politicamente responsáveis com o desenvolvimento social do contexto em que vivem e em que,

futuramente, atuarão profissionalmente. Os professores deixaram transparecer em seus depoimentos a preocupação em contextualizar o assunto, articulando teoria e prática e permitindo ao aluno o conhecimento sistematizado da realidade na qual está inserido. Vale ressaltar que tal comportamento não foi identificado em outros docentes sujeitos da pesquisa.

Diante desses pontos conclusos, entendemos que a prática docente dos professores se constroem em diferentes possibilidades: reprodução de experiências adquiridas, déficit de formação no cotidiano e no campo de atuação ou em alternativas de soluções para o enfrentamento das situações concretas da sala de aula; e ainda uma terceira, que aponta para demandas evidenciadas nas práticas docentes. A partir dessas colocações, retomamos pressupostos qualitativos da pesquisa, em uma de suas premissas – não é possível traçar uma compreensão generalizada de um aprender ser professor, pois a ação de aprender é contextualizada para cada docente, devendo, assim, ser considerada em cada trajetória de formação e suas atividades formativas. No entanto, faz-se necessário sublinhar a necessidade de uma formação profissional que contribua para a docência no Ensino Superior.

Destacamos ainda as contribuições das falas dos professores no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois nos possibilitaram produzir as informações prestadas a respeito do nosso objeto de estudo e dos diferentes aspectos do processo de aprender a ensinar e se tornar professor no Ensino Superior. As informações registradas foram fundamentais na sistematização das ideias e concepções dos docentes, uma vez que estas deram significados singulares, através do envolvimento subjetivo observado em cada escrita. Através do uso das falas como instrumento de pesquisa, os interlocutores revelaram seus pensamentos e reflexões sobre as experiências vivenciadas na docência, suas trajetórias de formação, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática docente, as estratégias elaboradas para superação dessas dificuldades, suas fontes de aprendizagens, dentre outros aspectos. Assim, através dos depoimentos, cada um dos entrevistados teve a oportunidade de contar e relatar sobre o processo de construção de sua *práxis* docente.

O cenário em que a Licenciatura em Ciências Sociais está inserida, o exercício da atividade docente requer um profissional com formação sólida, baseada em fundamentos políticos técnico-científicos, humanísticos e éticos, apto a desenvolver uma ação docente crítica e reflexiva, sendo capaz de transformar a si e a sociedade em que vive. Dessa forma, esses aspectos formam uma teia que permeia o “ser professor”

e o seu cotidiano, propiciando a construção diária e permanente de saberes necessários à execução de uma prática docente comprometida, coerente e responsável.

Infelizmente, grande parte dessas características foi encontrada apenas em alguns docentes e remetem a uma importante reflexão sobre o ensino no curso de Ciências Sociais, o que nos motiva a conhecer o trabalho desenvolvido concretamente em sala de aula, uma vez que uma formação didático-pedagógica requer uma formação específica, coerente com o trabalho a ser desenvolvido, integrado ao campo pedagógico. Isso não quer dizer que a ausência de características reflexivas ou as características encontradas nos demais professores, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem centrado na figura do professor como única fonte de saber, na repetição, na memorização nos demais sujeitos da pesquisa ou nos depoimentos reflita os comportamentos de todos os docentes desse campo.

Destacamos ainda as contribuições dos professores, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento da nossa investigação, pois estes nos possibilitaram produzir as informações elaboradas a respeito da temática de estudo e dos diferentes aspectos no processo de aprender a ensinar e se formar professor. Eles foram fundamentais no enquadramento de suas ideias e concepções, uma vez que tiveram a oportunidade de contar e rememorar suas histórias, dando significados singulares através do envolvimento subjetivo observado em cada registro das entrevistas.

Dessa forma, os professores pesquisados levantaram apenas a ponta de uma questão que, merece ser mais bem problematizada, podendo ser uma importante contribuição para o debate sobre a formação docente. Para isto, julga-se indispensável à realização de outras pesquisas, que busquem jogar mais luzes sobre o tema, colaborando ainda mais para um aprofundamento da *práxis* do professor no ensino universitário e para o reconhecimento da importância de pensar a formação pedagógica para este profissional.

Cabe lembrar a importância da pesquisa como fonte de conhecimento para a prática docente, pois, a partir dessa atividade, tivemos a oportunidade de conhecer a forma como os professores da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE constroem suas práticas no decorrer de sua ação docente. Passamos a compreender, também, a prática pedagógica docente, a partir de outro viés, o que coloca a importância da discussão epistemológica no sentido de ressignificar a prática, diante das demandas sociais postas à educação.

Finalizamos com essas reflexões afirmando que é fundamental que se crie uma cultura nas Universidades com o objetivo de valorizar essa formação em seus docentes, porque a instituição (alunos, professores...) ganhará com esta questão, já que, como constatamos em nossa pesquisa, há uma forte relação entre a formação pedagógica, a prática docente e a qualidade de ensino. Sabemos que é preciso avançar e muito nas questões que envolvem a docência no Ensino Superior. Com este estudo, esperamos incentivar novas pesquisas e possibilitar uma reflexão sobre a prática docente do professor universitário. Acreditamos que esta é uma semente lançada e que pode gerar frutos importantes à área acadêmica, uma vez que o fato de promover a reflexão sobre o tema já é um importante começo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001.

_____. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

ALBUQUERQUE, Lia M. B. de. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALMEIDA, M. J. P. M. **Uma concepção curricular para formação do professor de física.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v.14, n. 3, p.145-148, 1992.

ANDRÉ, M . **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de pesquisas, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

_____. ENS, R. T. **A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo.** In Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Aveiro, Portugal. 2005.

ATECA-AMESTOY, V. (2008). **Determining heterogeneous behavior for theater attendance.** Journal of Cultural Economics 32(2), 127–151.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do Direito e a violência das Formas jurídicas.** Rev.Sociol. Polít., Curitiba, v. 19, n. 40, out. 2011, p. 27-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n40/04.pdf> . Acesso em 19 ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Keycie Veloso; FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA; Vanessa Alves. O livro-corpo freireano: Tessituras de libertação, utopias e esperança. In: Educação no Século XXI - Volume 34 – Diversidade/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019.

BARROS, V. A.; SILVA, L. R. **A pesquisa em história de vida.** In: GOULART, I. B. (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 134-158.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2003

BAUER, M. W; JOVCHELOVICH, S. **Entrevista Narrativa**. In: **Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; p. 90-113. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECHI, Diego. **A Reflexão e a Prática Docente: Contribuições da Teoria Pedagógica Deweyana na Formação do Professor Reflexivo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. P. 26-38. 2012.

BENEDITO, Vicenç ET al. **La formación universitária a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A sociedade como realidade objetiva**. IN: **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERTONI, S; SILVA, W. R. **A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 145 - Junio de 2010.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOSSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Edusp. 1987.

BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris: Les Éditions e Minuit, 1979.

_____. **Travail et travailleurs en Algérie**. Paris: Mouton. 1963.

_____. **PASSERON, J.-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982.

_____. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, R. (org). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo. Ática, 1983.

_____. **Algumas propriedades dos campos**. In: ZERO, E. M. (Ed.). Questões de Sociologia. Rio de Janeiro, 1983a. p.89-94.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *In Other Words: Essays towards and reflexive Sociology*. Stanford, Stanford University Press. 1990.

_____. **Pierre Bourdieu avec Löïc Wacquant; réponses**. Paris: Seuil. 1992.

_____. **Razões práticas**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **O capital social – notas provisórias.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 65-69.

_____. **Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

_____. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila.** Oieras: Celta, 2002.

_____. **Coisas ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira; Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de educação.** São Paulo: Vozes, 2005.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Os três Estados do Capital Cultural.** In NOGUEIRA Maria Alice; CANTANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. (p. 71-80). Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo; Porto Alegre: EDUSP; Zouk, 2008.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista.** Madrid: Siglo Veintiuno, 1981.

BRANCO, A.U. & VALSINER, J. (1997) **Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions.** *Psychology and Development Societies*, 9(1), 35-64.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.540/68. Brasília: Presidência da República, 1968.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em 26 abr. 2019.

_____. **Lei nº 9.394/96. Brasília: Presidência da República, 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 08 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.684. Brasília: Presidência da República, 2008.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaoriginal-99168-pl.html>. Acesso em: em 07 mai. 2018.

_____. **Medida Provisória 614/2013.** Brasília: Presidência da República, 2013 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=57697>>. Acesso em 04 jan. 2020.

_____. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>> . Acesso em 01 jan 2020.

_____. **Resolução n. 01 de 09 de setembro de 2002 - CP/CNE.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/144-1-A-gt1_mayer_tc.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRITO, L. F. **Integração Social do Surdo.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, p. 13-22, 1986.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BURAWOY, Michael. **For public sociology.** *American Sociological Review*, v. 70, fev. p. 4-28, 2005.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O Projeto de Lei n.º 4.055/2008.** Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=74395BE810088732AF58C88A4D7945DC.node1?codteor=606666&filename=Avulso+-PL+4055/2008>. Acesso em: 07 jun. 2018.

CAMILLO, E. **A qualidade “de dentro” na/da pesquisa qualitativa em Educação do Sul do Brasil.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 137-148, jul./set. 2017.

CANEZIN, Maria Tereza. **O conceito de habitus na teoria da prática: fundamentos do diálogo de Bourdieu com o pensamento durkheimiano.** In: Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação. Goiânia, editora UCG, 2001, p. 111 a 131.

CARNIEL, F; LIMA, A. J. C; SOLDAN, T. L. **De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet.** *Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar.* Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 35, dezembro-maio, Ano 2016. ISSN 1519.6178.

CARLINDO, Eva Poliana. **Formação Docente: aquisição de capital cultural por professoras que atuam em contextos distintos.** EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. PUCPR 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais.** In: CONGRESSO

PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, V, Braga (PT), 2004. Actas. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Braga, 2004. Tema do evento: Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. Disponível em: <
https://aps.pt/pt/inicio/?area=001&marea=003&id_pub=PUB460d42061fd7a&id_te>.

Acesso em: 22 ago. 2018.

CARAVANTES, G; CARAVANTES, C; CARAVANTES, M. **Comportamento Organizacional e Comunicação**. Porto Alegre: AGE, 2008.

CARVALHO, L. M. G. de. **A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil**. In: (org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 17-60. 2004.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaço no cotidiano para o estágio supervisionado – uma questão do olhar e da relação – na formação inicial e em serviço**. Tese (Doutorado). 230. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991, p. 155 – 191.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos e práticas: especificidades e desafios de uma área**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./ abr. 2006. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

CITRON, S. **Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada**. Tradução Guida M.A.de Carvalho, Luís Vidigal. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COELHO, I. M. **Formação do educador**. São Paulo: Ed. UNESP, v. 1 , 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em 26 nov. 2019.

CUNHA, I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**, in: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, M. I. **Inovações: conceitos e práticas**. In: Castanho, s.; Castanho, M.e. (orgs) Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papairus, 2001. _____ . ISAIA, S.M. **Professor da Educação Superior**. In: Morosini, M. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário. Porto Alegre: Inep, 2002. v.2. _____ . **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 2004.

DALL'ORTO, Hilda Lea Rabello. **O papel da Didática e da Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências**. Educação em foco . Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000. p.115-130.

DAMAS, Luiz Antonio. **Novo Paradigma e seus Desafios Educacionais**. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n. 10, p. 23-39, junho 2001.

DANTAS, M. T; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. In: Paidéia, 12 (28), PP. 139-152, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2005.

DENCKE E VIÁ, 2003. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. 1942. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 2005.

DEUS, Adélia Meireles de; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores: valorizar e ater- se ao essencial do currículo e da prática pedagógica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 133- 151.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.29-63.

DINIZ, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2005.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Paris: Armand Colin. 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

_____. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ERAS, Lígia; OLIVEIRA, Márcio. **Ciências Sociais e Ensino Superior: As Licenciaturas no Espaço Acadêmico Sociológico**. 35º Encontro Anual - Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Ciências Sociais – ANPOCS. 24 a 28 de Outubro de 2011.

ESTEVES, José M. **Mudanças sociais e funções docentes**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Ltda. 1991.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, Liliana S. **A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas**. *Contrapontos – Volume 9 nº 1* – pp. 43-54 – Itajaí, jan/abr 2009.

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. *Educação & Sociedade*, 79, p. 257-272. 2002.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática**. *Revista de Educação do Ideau*, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro, PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2010.

_____. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. **O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREITAS, Celma. **A prática em Bourdieu**. Revista Científica FacMais, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. — São Paulo: Ação Educativa, p. 149 – 160, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafio**. In: BARBOSA, R.L. (org). Trajetórias e perspectivas de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. in: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 129-150.

GHIRALDELLI, J. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia. Ensaios, interpretações e réplicas**. Trad. Roneide Venancio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIL, A. C. **O professor universitário**. In: GIL, A. C. In. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 978-85-224-4392-5.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMENES, Camila Itikawa. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades**. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado)

em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995.

GOMES, T.; BARBOZA L. C. Uma Proposta de Júri Simulado como Estratégia Lúdica para Ensino de História da Química no Ensino Médio: A Teoria do Flogístico, Anais do VII EPPEQ, 2013.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GRIPP, Glícia; TESTI, Bruno. **O perfil do professor do ensino superior privado: comparação entre instituições de diversas regiões de Minas Gerais.** 35º Encontro Anual - Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Ciências Sociais – ANPOCS. 24 a 28 de Outubro de 2011.

GROPPO. Luís Antônio. **Pierre Bourdieu: da teoria da reprodução à teoria social.** Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 11-19, maio/ago 2011.

HABERMAS, Jurgen. **Dialética e hermenêutica.** Porto Alegre: L&PM, 1987.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y pósmodernidad.** Madrid: Morata, 1996.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLSTI, O. R. Content analysis for the social sciences in humanities. In: BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

HUNGER D, Nascimento JV, BARROS MVG, HALLAL PC. **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: educação física.** In: Haddad AE, Pierantoni CR, RistoCE D, Xavier IM, Goilo J, Silva LB, organizadores. A trajetória dos cursos de graduação na saúde 1991-2004. Brasília: INEP; 2006.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar . In: Docência na educação superior :** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

IVENICKI, Ana. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. **Entrevista Narrativa.** In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997. 367.

_____. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu; dettes et critiques.** Paris: La Découvert. 1999.

_____. **O homem plural: as molas da ação.** Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2001.

_____. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p.37-55, 2002.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales.** Paris: Éditions de Seuil, 2012.

LEITINHO, M. C. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições.** Linhas críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LELIS, I. **Profissão docente: uma rede de histórias.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED. n.17, p. 40-49, maio/ago, 2001.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIBARDI, Daniele. **O papel do Professor Universitário na construção do conhecimento.** Revista de Educação, vol. 13, nº 15, p. 9-25, 2010.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.4).

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In. PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla (coord. De textos). História das mulheres no Brasil. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACCALI, N; MINGHINI, L; WALGER, C. S; ROGLI, K. D. **História de vida: uma possibilidade metodológica de Pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de Decisão**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 7 a 11 de Setembro de 2013.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V; MACIEL, A.M. da R. Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. 248p. p.63-77.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011.

MAIA, T.; HOBOLD, M. **Estado da Arte sobre Formação de Professores e Trabalho Docente**. Psic. da Ed., São Paulo, 39,pp. 3-14. 2014.

MARGOTTO, Gleidson Roberto. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 1, nov. 2017.

MAREN, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 1995.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias da; GONZALES, Carina.; DEUZIAN, Suelaine & ILIAS, Mércia. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica, 34 (1): 13–20; 2010.

MASETTO, M. T. **Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e suas conseqüências para o ambiente de aula**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.

_____. (Org.) (2003): **Docência na Universidade**. 4.^a ed. Campinas: Papirus.

MASSI, Luciana; JUNIOR, Paulo Roberto Menezes Lima. **No limite da sociologia de Bourdieu: contribuições de Bernard Lahire para pesquisa em educação em ciências**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Ciências Sociais no Brasil: Institucionalização e História**. Revista Sociologia Ciência & Vida Ed. 40. 2017.

MATTOS, S. M. N. de; MATTOS, J. R. L. de. **Saberes e competências para a formação dos professores de Educação Matemática: estado da arte**. Anais do XII CIAEM. Recife: UFPE, 2011.

MEGID, Jorge Neto. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

MELCHIOR, Maria Celina. **O Sucesso Escolar através da Avaliação e da Recuperação**. 2ª Edição, Porto Alegre; Premier Editora, 2004.

MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

_____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Modalidades de abordagens compreensivas**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed – São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, M. H. G. de. (2011) **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino**. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 151-174.

MORAES, Livia Bocalon. **Hierarquia, legitimidade e autoridade no processo de institucionalização da sociologia como disciplina escolar (1997-2008)**. Dossiê Ensino de Ciências Sociais, Revista Em Debate, Florianópolis, n. 14, p. 24-43, 2015.

MOROSINI, M. C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. **A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura.** Tempus: actas de saúde coletiva, Brasília, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios.** RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MUYLAERT, C. J; JR, V. S; GALLO, P. R; NETO, M. L. R; REIS, A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Rev Esc Enferm USP 2014; 48(Esp2):193-199.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica.** 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NEVES, P. S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas (org.).** São Paulo:Cortez, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. 2004. 396 (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. _____ . **A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas.** São Paulo: Editora Nacional, 1975. p. 137-148.

NOGUEIRA, M. L. M; BARROS, V. A; ARAUJO, A. D. G; PIMENTA, A. O. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração.** Pesquisas e Práticas Psicossociais 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. **A Reforma do Ensino Médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia?** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 249-259, mai./ago. 2018.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. **Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. Maceió: Eudfal, pp. 103-123. 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORTIZ, R. (org.), (1983). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

_____. **As ciências sociais e a cultura**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(1): 19-32. 2002.

PAIXÃO.L. P. **Cátedra e Hegemonia da Prática docente na Faculdade de Medicina da UFMG**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, CAXAMBU, 1994. Anais. Belo Horizonte: ANPED, 1994.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, Ph., (org.). **Formação de professores profissionais: que estratégias? Quais habilidades?** 2ª ed. Bruxelas: De Boeck, 1998.

PEREIRA, E. A. T. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PEREIRA, J.E. D. **Relações de Poder no Interior do Campo Universitário e as Licenciaturas**. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 183-201, dezembro/ 2000.

PÉREZ, F.F. **Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Revista electrónica de la Universidad de Barcelona. ISSN 1138-9796, nº 207. 2000.

PERRENOUD, P. **Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação de professores**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C., (orgs.). Formação de Professores e Contextos Sociais: Perspectivas Internacionais. Paris: PUF, 1998.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez, nº 12, pp. 5-21, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, M. A. Education, **post-structuralism and the politics of difference**. Policy Futures in Education, v. 3, n. 4, p. 436–445, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, p.17-57 S/P. 2005.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortêz, 2010.

_____. CAVALLETT, V. **Docência e ensino superior: construindo caminhos**. In: Barbosa, RL, org. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp; 2003. p.267-278.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV. 2000.

PORTE, Alejandro. **Capital social: Origens e aplicações na sociologia contemporânea**. Sociologia, problemas e práticas. Nº 33, 2000, pp.133-158.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAMALHO, B. L. **Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior**. ForGRAD em revista. Vitória, nº. 1, p.26-32, 2006.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo; AGUILAR, Gabriella Meier. **Novos Espaços Formativos Na Universidade: Desafios E Perspectivas Para A Docência Superior**. IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria De Graduação. 2007.

ROCHA, H; LEMOS, W. **Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento**. IX SIMPED –Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2014.

RODRIGUES, Renan. **A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu**. (2016). Disponível em: < <file:///D:/Downloads/18654-Texto%20do%20artigo-59515-1-10-20180716.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2019.

ROGERS, C R. **Liberdade para aprender**. 4.ed. Belo Horizonte (MG):Interlivros; 1978.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpeex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROVIELLO, Anne-Marie. **A Relevância do Ensino de Sociologia e de Filosofia para a Formação dos jovens no Século XXI**. HOLOS, Ano 31, Vol. 4, P. (166-176). 2015.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. **A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica**. TransInformação, Campinas, 28(1):15-31, jan./abr., 2016.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014. 111 p.

SANCHOTENE, Mônica Urro; NETO Vicente Molina. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física**. Pensar a Prática 9/2: 267-280, jul./dez. 2006.

SANTOS, dos Lucimar; MACHADO, Vanessa; CRESTANI, Leandro de Araújo. **Ser bacharel e professor: saberes necessários para desenvolver habilidades e competências docentes**. Disponível em: <<https://fasul.edu.br/publicacoes-online/app/webroot/files/trabalhos/20161124-22163.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SANTOS, I. M. M; R. S. SANTOS, R. S. **A Etapa De Análise No Método História De Vida Uma Experiência De Pesquisadores De Enfermagem**. Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 714-9.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Impetus, 2001.

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE**. Volume 1. Versão Online. ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE. 2013.

SANTOS, Milton, Técnica Espaço e tempo. Globalização e o Meio Técnico-Científico Informacional. 3º Ed. São Paulo Ed. Hucitec, 1997.

SANTOS, W. T. P.; LIMA, M. F. **Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário**. In: Salão de Extensão e Cultura 2008: estabelecendo diálogos, construindo perspectivas. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

SCHMITT, Miguel Ângelo. **Ação-Reflexão-Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Faculdades EST-EST. 2011.

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Docência No Ensino Superior: O Papel Dos Docentes Nos Cursos De Licenciatura**. XI Congresso Nacional de educação – EDUCERE. P. 9654-9577. 2013.

SEGATTO, José, BARIANI, Edison. **As Ciências Sociais no Brasil – trajetória, história e institucionalização**. Revista em Pauta. V. 7 Nº 25. Julho. 2010.

SERRANO, J. F. S.; STRANG, B. L. S. **O capital cultural de estudantes universitários determina sua competência informacional?** R. Educação Online, n. 20, p. 146-171, 2015. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/202>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SETTON, M, G, J. **A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago nº 20. 2002.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIDONE, O. J. G; HADDAD, E. A; MENA-CHALCO, J. P. **A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica**. TransInformação, Campinas, 28(1):15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, Ileizi. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. Coleção Explorando o Ensino – Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; volume 15). 2010.

SILVA, Marilda. **Complexidade da Formação de Profissionais: Saberes Teóricos e Saberes Práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, M. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago nº 29, 2005.

_____. **Habitus professoral e habitus estudantil: Uma proposição acerca da formação de professores**. Educação em Revista. [online], 2011. v. 27. n. 03. n.19, pp. 335-360.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O discurso pedagógico da Sociologia da Educação: crítica da crítica?** In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, p. 85-100. 1994.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Ademilson de Sousa. **Licenciatura versus Bacharelado: A Cultura da Polarização na Formação Inicial dos Professores.** *Póiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.109-123.

SOUSA Jr., J. de. **Politecnia e onilateralidade em Marx.** *Trabalho & Educação.* Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

SOUZA, S. M. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º grau.** Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. pp. 83-108). Campinas: Papirus. 1997.

SOUZA, Liliane Pereira de. **A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira.** *Revista LABOR* [online]. 2012, v.1, nº7, p. 20-34.

SPINDOLA, T. SANTOS, R.S. **Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?).** *Revista de Enfermagem.* USP. Vol. 37 (2), p. 119 – 126. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2008.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertat, 1996.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. *A formação do professor do ensino superior.* 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, pp. 190-200, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WINK JUNIOR, M. V; RIBEIRO, F, G; FLORISSI, S. **Capital cultural dos professores e seu impacto sobre o aprendizado das crianças.** Economia Aplicada, v. 21, n. 2, 2017, pp. 339-379.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Centro Acadêmico do Agreste - CAA
Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc

Título - PROFESSORES FORMADORES: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE.

GUIA DE ENTREVISTA – Professores/as do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco

Meu nome é Keycie Veloso Barros. Sou mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Nesse momento estamos realizando o trabalho de campo e nossa pesquisa versa sobre a prática docente do ensino superior na perspectiva de professores/as do curso de Ciências Sociais. Gostaria de agradecerlos/as pela disposição em colaborar conosco. O objetivo aqui é conversar sobre esta temática, que, com sua autorização, gostaríamos de gravá-la em áudio.

Data da entrevista: ____/____/ 2019.

- I- Fale sobre sua formação inicial e continuada.
- II- Fale sobre o ingresso na docência e na UFPE.
- III- Fale sobre sua relação com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE
- IV- Fale suas considerações acerca da sua prática docente.
- V- Em reação a essa disciplina, fale sobre o referencial teórico, metodologias e avaliações.