

Josefa Alexandrina da Silva

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

grupo de trabalho – GT 15

Políticas públicas e a formação docente em ciências sociais: Limites e possibilidades

título do trabalho

Deslocamentos e ressignificações da dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Sociais a partir da BNC-Formação

Belém, Pará

2021

*O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; **estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, e de nós, só de nós, que ele lhe advém**".*

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. p. 07 (grifos meus)

Introdução

A epígrafe que introduz essa comunicação expressa uma inquietação diante do discurso que reforma educacional em curso que perpassa toda a educação básica e se completa na promulgação em dezembro de 2019, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A reforma curricular em curso ganhou impulso com a quebra do regime democrático configurado pelo impeachment, em razão de “pedaladas fiscais” da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016. A gestão de Michel Temer (2016-2018) foi marcada por ampla reforma na educação brasileira envolvendo o ensino fundamental, médio e a formação inicial e continuada de professores.

A referência para a formulação da Resolução supracitada é a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) que busca firmar um novo significado para a educação com um discurso pautado em conceitos como competências, habilidades, direitos de aprendizagem e interdisciplinaridade. No que tange a formação inicial de professores, a tônica do discurso da reforma é a necessidade de formação das competências e habilidades docentes que contemple sem hierarquias o conhecimento profissional, a prática e o engajamento.

Trata-se de uma reforma que busca firmar um novo significado para a educação a partir de um discurso que enfatiza conceitos como competências, habilidades, direitos de aprendizagens essenciais, interdisciplinaridade, além das competências profissionais dos professores, prática e engajamento profissional. Dessa maneira, interessa compreender qual o sentido da prática presente nesse documento curricular.

É importante ressaltar que a presença dos conceitos supracitados não é nova nas políticas curriculares de formação de professores do país. Já se encontravam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior aprovada em 2001.

O elemento novo que da reforma atual é a densa presença do empresariado e seus institutos privados¹ na condução das políticas curriculares no país, como analisou os estudos de Krawczyk (2014); Nadal (2008); Bernard, Uczak e Rossi (2018). A influência do empresariado vai além da privatização e se estende para os objetivos pedagógicos da educação evidenciando o avanço da ideologia neoliberal de formação de mão de obra resiliente em detrimento da formação de cidadãos críticos, capazes de influir nos rumos da vida pública.

Esse fato suscitou um conjunto de indagações sobre os sentidos da reforma no contexto social mais amplo das mudanças sociais e políticas, considerando, como defendia Durkheim (2011), a educação expressa os modelos de sociedade que se busca instituir. Considerando a dinâmica de lutas e disputas que marcam a vida social, é na elaboração de políticas curriculares que diferentes projetos se confrontam, produzindo um campo de disputa discursiva sobre os padrões de verdade, como assevera Silva (1999).

No interior dessa lógica, as políticas de formação de professores são engendradas por uma nova concepção de professor, que passa a ser concebido como técnico. Para a BNC-Formação, as licenciaturas devem ser voltadas para o desenvolvimento de competências para a organização das práticas pedagógicas, ou seja, o “saber fazer” ganha evidência, de maneira que os conhecimentos disciplinares e a formação teórica são secundarizados.

Isso faz crer que os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais que poderiam caminhar para um “ponto de equilíbrio”, correm o risco de adesão irrefletida à um curso mais prático que pode comprometer a formação teórica. Se o peso teórico da formação

¹ Esse fato de evidencia nas ações dos Instituto Ayrton Senna; Fundação Lemmann

docente centrada no bacharelado é desproporcional, a BNC-Formação conduz para o outro extremo em que a formação é ancorada em um curso prático.

Dada a relevância dessa discussão, tornam-se necessárias análises que contribuam para aprofundar a compreensão acerca das mudanças em curso. A formação de professores é um campo em disputa, em que certos grupos sociais defendem uma formação mais tecnicista, fundamentada na pedagogia das competências, em detrimento da formação de cunho teórico.

Esta comunicação visa ampliar o debate sobre a formação docente a partir da problematização da prática na formação inicial de professores de Ciências Sociais e análise da resignificação que essa dimensão adquire com a Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2019². Para a realização dessa discussão, parti das contribuições de pesquisadores que desenvolveram estudos analíticos sobre as particularidades das licenciaturas em Ciências Sociais, desenvolvendo pesquisa bibliográfica. Além disso, recorri à pesquisa documental para a análise das normatizações que regem as políticas curriculares de formação docente.

Parte-se da hipótese de que a ênfase no “saber pragmático” presente na atual reforma é impróprio para a formação de professores de Sociologia, por transformá-lo em saber instrumental para a resolução de problemas em oposição à compreensão sociológica da realidade. É importante ressaltar que a premissa que nos guia já foi defendida por Handfas e Teixeira (2007); Handfas (2012); Moraes (2018); Gomes (2019) e Oliveira e Cigales (2020) de que a dimensão prática é um pilar da formação inicial docente pela possibilidade de interação com a cultura escolar, inicialização da experiência didática e pela perspectiva de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão³.

Face ao exposto, ressalta-se que não se propõe uma cisão entre teoria e prática, mas uma integração que conceba a formação de professores e professoras de Ciências Sociais como trabalhadores intelectuais engajados na constituição de uma sociedade democrática.

² Esclareço que meu interesse nessa problemática advém da atual condição de professora de Práticas em Educação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Unifal-MG. Quando a nova matriz foi implementada, com a introdução de práticas articuladas com formação teórica, pesquisa e extensão, o MEC publicou a Resolução CNE/CP nº 02 que instituiu a Diretrizes e a BNC-Formação.

³ Como previsto na Resolução CNE nº 07 de 2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior.

Além desta introdução, a comunicação está estruturada em outras duas seções e as considerações finais. Na primeira seção, a partir da pesquisa bibliográfica, discute os modelos formativos das licenciaturas em Ciências Sociais e o tipo de professor que se visa formar. Além disso, busca explicitar a relevância de uma formação que integre teoria, prática, pesquisa e extensão. Contextualiza-se a discussão expondo o modelo desenvolvido pelo Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Unifal. Na parte final, aponta os limites que as novas diretrizes curriculares nacionais e a BNC-Formação trazem para a formação inicial docente ao impor um fundamentalismo da prática com flexibilização dos conhecimentos específicos da área e cisão de suas articulações com a pesquisa e extensão.

Desenvolvimento

A publicação do artigo “Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato”, do professor Amaury Cesar Moraes (2003), iniciou uma discussão sobre os modelos de formação de professores na área. Despontava naquele momento o entendimento de que um dos problemas centrais da formação de professores de Ciências Sociais para a educação básica se encontrava nos modelos formativos que sobrevalorizavam as disciplinas teóricas e reduziam a formação docente às disciplinas pedagógicas e estágio. Naquele contexto, a formação de licenciados ocupava um lugar secundário diante da reduzida possibilidade de atuação profissional na área, fazendo com que a formação não fosse problematizada.

Entre o texto seminal de Moraes (2003) e os dias de hoje, muitas mudanças ocorreram no campo de formação de professores de Sociologia. O primeiro deles é que a disciplina escolar se tornou obrigatória a partir de 2008, ampliando consideravelmente a necessidade de formação de professores de Sociologia para a educação básica. Além disso, o REUNI, criado em 2007, possibilitou a ampliação dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

De acordo com o levantamento realizado por Oliveira (2018), essas mudanças no campo educacional proporcionaram o aumento no número de licenciaturas presenciais em universidades públicas, que passou de 66 em 2008 para 117 em 2017. Além disso, o Pibid, instituído em 2010, impulsionou a formação prática dos licenciando, remetendo à

indispensabilidade de aprofundar a reflexão sobre os modelos formativos oferecidos pelas licenciaturas.

Os estudos de Handfas (2009; 2012), Moraes (2003; 2009; 2013; 2017; 2018), Oliveira (2018) e Cigales e Oliveira (2020) identificaram desequilíbrio na formação, com disparidade entre o número de disciplinas teóricas, pedagógicas práticas, como também na desarticulação entre elas, o que dificulta a compreensão dos desafios concretos postos em sala de aula. Além disso, indicavam uma tendência de orientação dos cursos para a formação de pesquisadores a partir de estruturas curriculares que buscavam reduzir a formação de professores às disciplinas pedagógicas e estágio, evidenciando um desequilíbrio entre o número de disciplinas de formação teórica e as atividades práticas.

A dimensão prática da formação docente vem sendo normatizada desde a Resolução nº 02 de 2002 que instituiu a carga horária de 400 horas de Prática como componente curricular, que deve ser vivenciada ao longo do curso com o objetivo de articular a teoria e a prática. Essa mesma disposição foi mantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de 2015 e 2019⁴.

Cabe frisar que as práticas em educação se distinguem do estágio supervisionado. O estágio, mesmo quando voltado para as atividades da prática docente, como preparação de aulas e regência, é realizado na escola sob a supervisão de um professor. Trata-se de um tempo de aprendizagem profissional oferecido nos estágios finais do curso.

Handfas (2009; 2012) e Gomes (2019) consideram que discutir os modelos formativos das licenciaturas implica em analisar o papel que se atribui ao professor na sociedade. Essas ponderações se tornam basilares quando se busca definir o tipo de professor que se quer formar.

Giroux (1997) identifica uma tendência dos reformadores sociais de reduzir os professores ao papel de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função seria: “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”. (GIROUX, 1997 p. 158).

Em contraposição ao papel exposto acima, Giroux defende que os professores atuem como intelectuais transformadores que “combinam a reflexão e prática acadêmica

⁴ Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a educação básica e Resolução nº 02 de dezembro de 2019 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação básica e BNC-Formação

a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”. (GIROUX, 1997 p. 158). Nesse sentido, concebe que formar professores é constituir uma categoria de intelectuais essencial para a constituição de uma sociedade democrática.

Na formação de professores como intelectuais transformadores, apreende-se que a articulação entre teoria e prática possibilita a atribuição de significados ao conhecimento promovendo uma formação para além de modelos teóricos.

Ao pensar na formação de professores de Ciências Sociais para a educação básica como um intelectual transformador, depreende-se a necessidade de conceber um modelo de curso que possibilite tanto uma formação teórica que garanta uma análise precisa dos fenômenos sociais, políticos e culturais, como imaginação para a interação com a diversidade de estudantes e diálogo que possa partir do senso comum e avançar para níveis mais complexos de compreensão da realidade.

Quando a dimensão prática é vivenciada junto à educação básica, licenciandos e licenciandas entram em contato com a diversidade das escolas e com a contestação dos estudantes, aproximando-os da realidade social. Ademais, é na interação com a realidade social que surgem os interesses de pesquisa, estimulando a práxis do conhecimento.

Tomando como referência as especificidades da formação nas licenciaturas em Ciências Sociais, Gomes (2019) avança na discussão ao defender que a coerência do ensino da Sociologia na educação básica é construída no encontro entre professores e estudantes. Para o autor:

Sociologia escolar é um desafio aos protocolos científicos vigentes, pois a prática docente é uma forma de correspondência, baseada no acompanhamento dos movimentos dos outros e não na reprodução literal do saber científico do modo como o professor tem contato no ambiente acadêmico. (GOMES, 2019 p. 76)

Dessa forma, o ensino de Sociologia ocorre na interação entre professores e estudantes e requer habilidade de conectar o estudo teórico à vida prática dos estudantes. Sua construção parte da análise das circunstâncias, o que exige dos professores da educação básica a mobilização dos conteúdos das Ciências Sociais, conhecimentos pedagógicos e criatividade.

Gomes (2019) avança na análise das possibilidades de operacionalização de um modelo de formação que integre as preocupações supracitadas e as normatizações que regem as licenciaturas. Diante disso, o autor analisa o modelo de formação que articula

teoria e prática instituído na Unifal-MG a partir de intenso debate com o corpo docente, discentes e professores da rede pública da região.

De forma concisa, o novo projeto busca oferecer maior equilíbrio entre as disciplinas e integração dos conhecimentos específicos das Ciências Sociais, pedagógicos e a prática, desde o início da formação. Para isso, foram instituídas as *Práticas em Educação* consubstancializadas com carga horária no currículo, como se demonstra a seguir:

Tabela 1 – Práticas de Educação na estrutura curricular do curso de Ciências Sociais – Licenciatura – Unifal – MG

	Ementa	PCC	Extensão
1º período	Currículo e ensino escolar. Tema, teoria e conceito. Exercícios de transposição didática e elaboração de programa de ensino, plano de aula e sequência didática. Extensão e integração com a rede pública de ensino.	45 h	30h
2º período	Linguagens e ensino escolar. Leitura, análise de textos, escrita e redação. Mídia e educação, tecnologias analógicas e tecnologias digitais na Educação Básica. Elaboração de proposta pedagógica com leitura e escrita. Produção de materiais audiovisuais. Extensão e integração com a rede pública de ensino.	45h	30h
3º período	Cotidiano e ensino escolar. Análise de dados e aproximações do cotidiano das/dos estudantes da Educação Básica. Produção de exposições e instalações e atividades extraclasse. Elaboração de roteiro de visitas e viagens escolares. Extensão e integração com a rede pública de ensino.	45h	30h
4º período	Pesquisa e ensino escolar. Trabalho de campo, etnografia, análise de gráficos, estatística, dados qualitativos e quantitativos. Elaboração de propostas pedagógicas de pesquisa escolar. Elaboração de avaliações individuais e coletivas para o contexto escolar. Extensão e integração com a rede pública de ensino.	45 h	30h
Total		180 h	120h

A forma de inserção da prática na estrutura curricular possibilita seu desenvolvimento articulado com a formação específica das Ciências Sociais desde o início da formação. Além disso, viabiliza a extensão e formação para a pesquisa.⁵

O Projeto Pedagógico de Curso foi implementado em 2020 no contexto do distanciamento social imposto pela pandemia que culminou no Ensino Remoto Emergencial. Apesar de todas as dificuldades advindas da carência de recursos

⁵ A Resolução CNE nº 07 de dezembro de 2018 estabeleceu as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior e determina que 10% da carga horária dos cursos deve ser dedicado à extensão.

tecnológicos, as Práticas em Educação impulsionaram as atividades de pesquisa no projeto interdisciplinar “As Ciências Sociais e a compreensão do Brasil no contexto da pandemia” que envolveu conhecimentos das disciplinas de formação teórica e pedagógica. Além disso, a interação com os professores da educação básica ocorreu a partir de pesquisa sobre a realidade escolar no contexto pandêmico. Os e as estudantes desenvolveram instrumentos de coleta de dados, como questionários e entrevistas, realizaram entrevistas com professores e professoras e analisaram os dados levantados buscando compreender recorrências das condições de ensino na educação básica. A pesquisa não teve como centro uma única unidade escolar, os dados foram levantados de forma difusa, o que proporcionou compreensão da diversidade das escolas e das orientações regionais.

O segundo desafio das Práticas em Educação foi buscar compreender as representações das e dos jovens estudantes do ensino médio sobre o contexto pandêmico a partir de seus escritos nas redes sociais. Para isso, foram desenvolvidas leituras e discussões sobre a pesquisa etnográfica on line e, como ação de extensão, foi criada uma página no instagram para discussão de temas e teorias sociológicas articulando conhecimento teórico com a prática do diálogo com a juventude. Essa ação se pautou no levantamento de informações obtidas a partir da pesquisa etnográfica que identificou os temas candentes para os jovens na pandemia e não na mera transposição de conteúdo das Ciências Sociais. Além disso, a ação possibilitou o exercício do uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Isso demonstra que, ainda que de forma difusa, as Práticas em Educação têm contribuído para articular teoria e prática e para habilitar os e as estudantes para a pesquisa e compreensão da realidade escolar, buscando analisar o caos educacional pela ótica dos sujeitos envolvidos no processo educativa na educação básica.

Contudo, em meio ao avanço das discussões e experimentações de modelos de formação que integrem a dimensão prática com a formação teórica, a pesquisa e extensão, foi decretada a reforma curricular para as licenciaturas que concebe o professor como um técnico e a prática como um conjunto de procedimentos replicáveis.

A BNC-Formação e o fundamentalismo da Prática

No entanto, as possibilidades de integração da dimensão prática com a formação teórica, a pesquisa e extensão, pode ser abalada pelas premissas estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02, de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação.

É preciso explicitar que apesar da Constituição Federal garantir a autonomia didática e científica para as universidades, as normativas que regem o formato das licenciaturas em Ciências Sociais, mas não podem prescindir do estabelecido pelo Parecer CNE/CES 492/2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia e das Diretrizes de Formação inicial de professores de 2019 e da BNC-Formação.

A BNC-Formação ressignifica a dimensão prática com a sobrevalorização dos aspectos procedimentais do ensino em detrimento dos processos cognitivos, estabelecendo o fundamentalismo da prática que busca reduzir a formação docente à um conjunto de técnicas a ser aplicadas.

No vocabulário ressignificado da reforma em curso, as competências significam a “capacidade de fazer”, denotando o entendimento de que o conhecimento válido é aquele que possui finalidades práticas. Na BNC-Formação, as competências a serem desenvolvidas são subdivididas em competências gerais e específicas.

Rezer (2020) problematiza a utilização da pedagogia das competências como princípio organizador do currículo do ensino superior. Parte de uma perspectiva de análise que concebe competência à ideia de responder adequadamente numa dada situação. Para exemplificar, é possível se referir à competência do motorista em dirigir um automóvel, por sua vez não existe lógica em se pensar na formação do cidadão competente, tendo em vista que a vida social é sujeita a ambiguidades e contingencialidades. (REZER, 2020)

Sob o ponto de vista de Rezer (2020), a competência é “decorrente de nossa capacidade de pensar, julgar, ler, escrever e movimentar-se no mundo” (REZER, 2020 p. 07), por isso é vista como uma característica humana secundária. Isso significa que o desenvolvimento da competência advém da obtenção do conhecimento, do desenvolvimento do pensar por si próprio, ler, escrever.

Em face do seu caráter de mobilização para a ação, a pedagogia das competências contribui para distanciar os sujeitos daquilo que não tem aplicabilidade concreta e reforça a visão do conhecimento como uma ferramenta que serve para enfrentar os desafios do

mundo. E, como salienta Rezer (2020), esse dado já é identificado na cultura contemporânea marcada pelo utilitarismo que conduz ao “superficialismo e barateamento conceitual” (REZER, 2020, p. 8)

Por isso a pedagogia das competências não tem o conteúdo como elemento central, e sim a sua aplicação. Isso não significa que haja uma negação do conteúdo, mas seu deslocamento para a aplicação. Assim Rezer (2020) afirma que a competência, como conhecimento aplicado, não visa a formação de “cidadãos capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros”. (REZER, 2020 p. 10.)

Por essa razão, a aprendizagem por desenvolvimento de competências não se abre para o conhecimento estruturado desenvolvido a partir do pensamento rigoroso, se distanciando ainda mais de um ensino que possa ter profundidade. Isso gera a falsa impressão de que o conhecimento em profundidade é irrelevante e somente o conhecimento aplicado tem utilidade para o enfrentamento das adversidades da vida em sociedade.

Na BNC-Formação, as competências gerais são equiparadas àquelas que devem ser desenvolvidas por estudantes da educação básica e que constam na BNCC, assim como as aprendizagens básicas⁶. Em que pese o caráter abrangente dessas competências, apreende-se que o repertório de conhecimentos da formação docente é nivelado aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências da educação básica.

A BNC-Formação subdivide as competências específicas requeridas em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, atribuindo paridade às dimensões cognitivas e procedimentais. No que se refere à dimensão de conhecimento profissional, esse implica em:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
 - II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
 - III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
 - IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
- (Resolução CNE/CP nº 02)

Como se pôde ver, até mesmo na dimensão supracitada se evidencia a precedência de conhecimentos voltados para a prática de gerenciamento da aprendizagem com

⁶ Na lógica da resignificação, a aprendizagem deixa de ser atividade relacional. O ensino é suprimido e ganha relevo os direitos de aprendizagem.

silenciamento dos processos de construção do conhecimento. Nas demais competências específicas, a ênfase recai em uma pormenorização dos aspectos procedimentais da prática cotidiana do docente, como o sequenciamento dos conteúdos curriculares, na forma de se comunicar com os estudantes, identificação de recursos pedagógicos entre outros exemplos que evidenciam o caráter prescrito da BNC-Formação.

Dessa forma, apreende-se que a BNC-Formação estabelece uma visão instrumental da ação docente que elimina a perspectiva de compreensão da realidade social. Ademais, silencia a dimensão reflexiva e intelectual do trabalho docente e o concebe como um técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese o avanço das discussões acadêmicas sobre as possibilidades de uma formação inicial docente que busque formar professores como intelectuais críticos, a BNC-Formação se pauta em um fundamentalismo da prática que distancia a formação de uma perspectiva de equilíbrio entre a dimensão teórica e a prática.

É importante ressaltar que a busca por um perfil prático para a formação de professores conduz a corroborar a visão social de que os professores devem ser preparados para o fazer e a não o pensar. E, como se viu, ao longo dessa comunicação, essa abordagem é inapropriada para a formação de professores.

O fundamentalismo da prática sobrevaloriza os aspectos procedimentais do ensino em detrimento dos processos cognitivos e concebe a dimensão prática como um conjunto de técnicas a ser aplicadas. Dessa maneira, o ensino se desconecta mais uma vez da realidade social.

Para que a formação de professores e professoras não se converta em mera formação técnica, é preciso reconhecer o pensamento científico como guia da formação e reafirmar a relevância do reconhecimento da diversidade sociocultural e da defesa dos direitos humanos.

Nesse sentido, a adesão ao expediente do “saber fazer” é imprópria para a compreensão sociológica da realidade social, compromete a formação docente e fragiliza ainda mais o ensino de Sociologia na educação básica.

Em face do quadro sociopolítico de avanço do fascismo, do negacionismo da ciência e da eminente fratura social, o ensino da Sociologia é primordial para o

restabelecimento de padrões mínimos de racionalidade para a compreensão da vida social. Para isso, a formação de professores como intelectuais é fundamental para clarificar aspectos da vida social e política para que seja mantida a defesa dos direitos de cidadania e da democracia como valor básico da vida social.

REFERÊNCIAS

BERNARD, L.; UCZAK, L.; ROSSI, A. (2018). Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em 26 mai 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 17 de janeiro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 29 mai 2021.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 31 mar 2021

_____. **Resolução CNE-CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em 10 mar 2021.

_____. **Parecer CNE-CP nº 02, de 09 de junho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 09 de junho de 2015.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 26 dez 2020.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. 2ª. ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1970.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no College de France, Pronunciada em 02 de dezembro de 1970.** 5ª. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, **157-164.**

GOMES, Elias Evangelista. Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, v.3, n. 2, p.72-94, 2019.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança.** Porto: Porto Editora, 2008.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana. “A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas Escolas de Nível Médio. In. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, Vol. 12 nº 01 p. 131-142 (Jan/jun. 2007)

HANDFAS, Anita. “Formação de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos” in. HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz F. (orgs.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartelet: FAPERJ, 2009. (pág. 187-196)

_____. “Formação dos Professores de Sociologia: um debate em aberto”. In. HANDFAS, A.; MAÇAÍRA, J. P. (orgs). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na educação básica.** Rio de Janeiro: E- papers, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Os empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?lang=pt>. Acesso 01 jun 2021.

MORAES, A. C.. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo - SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

_____. “Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira”. In. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartelet: FAPERJ, 2009. (pág. 19-29)

_____. “Formação de professores de Sociologia do ensino médio: para além das dicotomias”. In. OLIVEIRA, Luiz F. **Ensino de Sociologia: Desafios Teóricos e Pedagógicos para as Ciências Sociais.** Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2012

_____. Curso de Ciências Sociais: Currículo, mercado e formação docente. **Perspectiva.** Florianópolis, V. 35, nº 01, p. 17-32, Jan/Mar. 2017

_____. “Novos desafios para a formação do professor de Sociologia para o ensino médio. In. CARVALHO FILHO, J.; SOUZA FILHO, B.(orgs.) **Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica**. São Luís: EDUFMA. 2018. (p. 13-23)

NADAL, Beatriz. G. *A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade*. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008, Itajaí. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14467776-A-escola-e-sua-funcao-social-uma-compreensao-a-luz-do-projeto-de-modernidade-nadal-beatriz-gomes-uepg-pucsp-beatriz-nadal-com.html>. Acesso 28 mai 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios para a formação de professores de sociologia ante sua expansão em nível nacional. In. CARVALHO FILHO, J.; SOUZA FILHO, B.(orgs.) **Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica**. São Luís: EDUFMA. 2018. (p. 25-46)

REZER, Ricardo. Pedagogia das Competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação**. Santa Maria. v. 45, 2020. Disponível em < Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso 02 jun 2021

SILVA, Tomás Tadeu. O currículo como prática de significação. In: **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

UNIFAL-MG. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura – UNIfal-MG. Disponível em: <http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=397>