

Fábio Azevedo Rodrigues

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

Grupo de Trabalho 15

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

Nos interstícios da Universidade Aberta do Brasil.

Docência por competências e formação inicial por conteúdo: um (crítico) relato de experiência.

Belém, Pará

2021

NOS INTERSTÍCIOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO INICIAL POR CONTEÚDO: UM (CRÍTICO) RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Fábio Azevedo Rodrigues ¹

RESUMO

O presente relato de experiência se propõe a problematizar alguns aspectos da condição de provável egresso de uma licenciatura em sociologia fornecida por intermédio de um edital organizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A implementação dessa graduação coincidiu com as mudanças das políticas educacionais relativas tanto a formação inicial de profissionais de educação, quanto à implementação da nova base curricular no país. Nosso objetivo foi de evidenciar tensões, impasses e descompassos entre essa formação inicial numa universidade pública e suas possíveis implicações para o exercício da atividade docente. O trabalho inclui uma pesquisa bibliográfica e documental, principalmente na legislação e atos normativos referentes a formação docente e ao currículo. Como referencial teórico, que nos apoiará na discussão interseccional entre formação profissional, trabalho docente e currículo, nos apoiaremos nas contribuições de Tardif e Levasseur (2011), Arroyo (2013), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014). Como resultado dessas reflexões, propomos nas considerações, que deveremos aproveitar as oportunidades que serão geradas, tais como: a revisão periódica da BNCC; a participação na definição das partes diversificadas do currículo pelos sistemas de ensino; a ocupação dos espaços proporcionados por temas contemporâneos transversais, o ensino religioso, os itinerários formativos, projetos de vida, etc.

TEMATIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE UM PROVÁVEL EGRESSO: UMA INTRODUÇÃO

A proposta de nosso trabalho é a de relatar a experiência na condição de acadêmico de uma licenciatura em sociologia. A fase final de uma “edição” do curso, disponibilizado por intermédio da participação de uma universidade pública no edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006), coincidiu com as mudanças na formação inicial de docentes da educação básica e da implementação do “novo ensino médio”.

A relevância da apresentação de nossas vivências, na condição de provável egresso, reside no fato de que este momento privilegiado de adoção de um novo documento curricular (uma base nacional) possibilita dar visibilidade à descontinuidade das políticas públicas de formação docente e às tensões político-pedagógicas envolvidas no diálogo e

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – RS, Licenciado em Geografia, graduando em Sociologia, pardo, masculino, Gramado – RS.

complementaridade entre formação superior (universidade) e mundo do trabalho (sistemas de ensino e unidades escolares).

Uma justificativa pessoal para esse trabalho consiste no fato do acadêmico já atuar na docência, podendo verificar, na condição – e perspectiva – de um “aprendiz de professor”, as enormes assimetrias e desconexão entre as demandas da educação básica (o chão de sala de aula) e as salas de aula virtuais (o Moodle, pelo fato de ser um curso à distância). Como justificativa, em termos de importância para a comunidade acadêmica ligada ao ensino de sociologia, assim como para possíveis destinatários de nosso relato (gestores, coordenadores pedagógicos, futuros professores, egressos, etc.), acreditamos que nosso trabalho se preste à equacionar (e registrar) parcialmente nossas angústias e vivências, pois, à partir do compartilhamento da nossa experiência particular, podemos proporcionar que outros colegas possam identificar similitudes e contrastes.

Assim, ampliando o escopo de nossas reflexões, no sentido de catalisar outras vivências que convirjam no sentido de enxergar não tão somente nossas fragilidades, mas também nossas potencialidades. Principalmente, no que tange a capacidade imaginativa e de inovação para lidar com os dilemas com que nos defrontaremos, a saber: manter as particularidades e especificidades do ensino de sociologia e da sociologia escolar, ainda que inseridos na área de ciências humanas e sociais e suas tecnologias, e que constantemente assediados para atribuir à sociologia que se ensina outras intencionalidades estranhas ao ato pedagógico.

OBJETIVOS

Nosso objetivo geral é o de apresentar as vivências de um provável egresso da licenciatura em sociologia, como forma de evidenciar as tensões, impasses e descompassos entre formação inicial (de caráter universitário) e sua articulação - ou falta de – com o mundo do trabalho.

Como objetivos específicos estão:

- i) contextualizar as experiências e impressões pessoais com elementos conjunturais das políticas educacionais brasileiras;
- ii) relatar aspectos próprios do ensino à distância e da sua relação com a formação docente, principalmente considerando a atual conjuntura de pandemia;
- iii) problematizar a educação por competências com relação ao caráter disciplinar e conteudista da graduação.

INTERSEÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nosso trabalho consiste num breve relato de experiência, na condição de provável egresso da licenciatura em sociologia de uma universidade pública, e é composto de uma pesquisa bibliográfica e documental, basicamente de legislação e atos normativos que regulam os currículos das licenciaturas e a formação inicial dos licenciados.

Nossa abordagem é de caráter qualitativo, mas não representa uma observação participantes ou uma etnografia. Sua relativa espontaneidade não deve ser confundida com superficialidade ou aleatoriedade. Ela deriva do triplo movimento de partir da condição de aluno (de sociologia) para a de professor da educação básica em atuação, realizando o diálogo entre a práxis docente e teoria pedagógica, transitando entre a formação inicial realizada na condição de já graduado (em geografia) e a experiência profissional.

A edição da licenciatura em sociologia, prevista para transcorrer durante o período de 2018-2022, foi atravessada por muitas alterações normativas importantes durante sua execução. Teoricamente, a licenciatura já deveria ter recepcionado os dispositivos da Resolução CNE/CP nº 02/2015, e se preparado para ofertar uma graduação que buscasse atender aos seus dispositivos. Dentre seus princípios, estavam previstos no artigo 3º, parágrafo §5º, incisos V e VI: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015). Essa edição da licenciatura foi precedida por duas edições anteriores, uma em 2007 e outra em 2012. Ocorre que essas edições foram ofertadas com fundamento nas resoluções anteriores, que previam o cenário onde filosofia e sociologia seriam componentes curriculares obrigatórios no interior da área de ciências humanas e sociais e suas tecnologias.

Conforme a mesma resolução, os cursos de formação inicial, em nosso caso uma licenciatura oferecida na modalidade à distância, já deveria constituir-se de alguns núcleos: i) núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; ii) o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; iii) núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Tais núcleos serviriam para articular a universidade e a formação acadêmica com a realidade de sistemas de ensino e unidades escolares, atuando no sentido de providenciar uma formação integral que vislumbrasse o profissional de educação com um professor-pesquisador.

Isso seria fundamental para conceber uma formação inicial que superasse o modelo de transmissão de conteúdos contido já na própria concepção de curso em formato EAD. Essa ambiguidade da própria pedagogia utilizada no ensino superior, se traduz numa formação que, ainda que não sendo aligeirada, é capenga.

A formação inicial que deveria ser orientada (para mal ou para bem) pelas diretrizes curriculares de licenciaturas e pelas diretrizes curriculares para os alunos da educação básica, acabam por se ver diante das demandas e exigências que são próprias das burocracias das instituições de ensino superior. A precariedade de recursos, a reduzida quantidade de pessoal de apoio, a própria condição de onipresença dos professores em múltiplos polos, a precariedade do atendimento, tudo isso acaba conspirando para que a formação inicial se veja distante, tanto do cumprimento das normatizações, quanto das próprias necessidades de profissionais de educação e sistemas de ensino. Isso é deletério quando se imagina que há uma descontinuidade entre o dinamismo intelectual das áreas científicas (das áreas-mãe, exemplo: ciências sociais) e a rigidez e o controle paranóico que as estruturas tecnocráticas exercem sobre o trabalho docente (cf. ARROYO, 2013, p.45), sem, contudo, ter condições para que se possa atuar preventivamente sobre essa descontinuidade.

O profissional que deveria se preparar para - em alguma medida - intervir e mediar a relação de ensino-aprendizagem, refletir e criticar suas práticas pedagógicas; se apropriar, compreender e aplicar princípios, conceitos, conteúdos, em prol do desenvolvimento das comunidades e dos sujeitos envolvidos na escola; diagnosticar e identificar contradições e as necessidades dos diversos segmentos, e incorporá-los tanto nos planejamentos quanto nas atividades educativas; investigar processos educativos e organizacionais, relacionando-os com processos avaliativos, com a legislação, com as condições materiais e de financiamento, com o trabalho docente e o currículo; avaliar, criar e reelaborar materiais didáticos; acaba por se ver imerso nos constrangimentos próprios da administração pública, em que o próprio currículo da licenciatura está em descompasso total com a legislação e com as demandas e exigências provenientes do “chão de sala de aula”.

Sintomático que não tenha havido nenhum incentivo para participação em programas como o PIBID (iniciação à docência), PIBIC (iniciação científica), residência pedagógica, convênios de estágio, monitorias, etc., ainda que estes estivessem previstos na legislação em vigor à época como obrigatórios (BRASIL, 2015). Nem mesmo a carga horária, que buscava de alguma forma representar a complexidade de aspectos a serem contemplados numa formação inicial, foi respeitada. A licenciatura em sociologia possuía 2.910 horas, enquanto já vigorava uma carga horária de 3.200 horas desde 2015 (BRASIL, 2015). Apesar de três prorrogações

para a implementação das diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018; BRASIL, 2019), não se conseguiu oportunizar a alteração do projeto curricular da licenciatura em sociologia, o que nos leva a crer no desinteresse sistemático em assegurar uma formação consistente para os desafios que conjugam mudança da estrutura curricular e implementação do ensino por competências no âmbito das ciências humanas e sociais no ensino médio. Ainda que as pressões por “resultados” (avaliações internas e externas, criação de indicadores, competição e visibilidade em olimpíadas escolares, etc.) invadam o cotidiano da escola sem serem objeto de maiores discussões na graduação, seus efeitos se farão sentir de forma dissimulada por meio da manipulação do clamor público sobre a “ineficiência da educação” e o aumento do comando-controle sobre profissionais de educação, desconsiderando que a “a nova economia competitiva é sobre os currículos” (ARROYO, 2013, p.50) e que são os egressos os operadores destes currículos.

Além desses aspectos, de caráter mais estrutural e perene, nos vemos diante de uma crise aguda derivada da emergência de saúde pública internacional, e que no Brasil tem adquirido contornos dramáticos. O contexto atual de pandemia teve, está tendo, e provavelmente terá, implicações diretas nesta edição da licenciatura em sociologia. Os estágios supervisionados foram duramente atingidos pela situação de distanciamento social e fechamento das escolas. Muito se fala do prejuízo dos alunos, principalmente dos anos iniciais e educação infantil. Mas pouco se fala do “apagão” que estamos sofrendo na formação dos profissionais de educação que sairão licenciados com pouquíssima ou nenhuma experiência de “chão de sala de aula”. Assim, ao mesmo tempo que escolas estão fechadas, o que torna impossível recepcionar estagiários, os calendários escolares buscam serem cumpridos “remotamente” apesar de todo cenário catastrófico. Nossa tragédia humanitária explicitou as dezenas de funções e papéis que a escola exerce (principalmente a escola pública). Diante disto, não foi promovida nenhuma forma de reflexão que incorporasse este, digamos, cenário “rico e fértil”, nas disciplinas que foram ofertadas durante o ano de 2020. Coube a disciplina de estágio supervisionado, propor uma atividade substitutiva de “ensino remoto”, organizada em torno de avaliação de livro didático e uma videoaula, algo incompatível com a própria natureza e finalidade desta disciplina na formação do licenciando.

Por fim, diante de um cenário de grande incerteza do retorno, os calendários acadêmicos do ensino presencial e EAD foram considerados um grande problema na universidade. O descompasso entre ingresso ao ensino superior pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU)² e o

² Principalmente pelos atrasos na execução do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

calendário acadêmico, a necessidade de compatibilizar o início de ano letivo dos que estão em regime presencial e virtual, assim como a eminência de um colapso dos serviços de saúde, foram determinantes para que se propusesse um novo adiamento para maio de 2021, o que retarda ainda mais a participação nos estágios supervisionados, senão os inviabiliza por completo. Os aspectos estruturais se associam perversamente com as conjunturas e com as circunstâncias, conspirando para que tenhamos egressos sendo formados, destituídos dos saberes docentes que poderiam ter sido suscitados e sedimentados no percurso teoria-práxis-teoria. Para agravar essa situação, o prazo de dois anos para implementação da Base Nacional de Formação Docente (BNC- Formação) (BRASIL, 2020) tenderá a ser novamente adiada, o que não seria nenhuma surpresa e só confirmaria a descontinuidade já por nós apontada.

No corrente ano, entrou em prática a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. Com a entrada em vigor da BNCC, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino passou a ser organizado por competências e habilidades (BRASIL, 2017). Para consecução da educação por competências, a prática pedagógica deveria se orientar pelos objetivos educacionais. Os objetivos educacionais são os verbos que indicam a ação que deverá ser enfatizada em cada competência. Sem adentrar nos aspectos epistêmicos e históricos do ensino, a pedagogia por competências (do sociólogo Phillipe Perrenoud) e a taxonomia dos objetivos educacionais (do psicólogo Benjamin Bloom) não são necessariamente uma novidade. Talvez a grande surpresa na nova base foi seu desfecho.

A terceira versão da BNCC encerrou um longo processo decisório e ceifou a sociologia como componente curricular relativamente autônomo, diluindo as habilidades típicas da abordagem socioantropológica em genéricas habilidades. Sua previsão legal, então, ficou a cargo dos desígnios de cada sistema de ensino, submetidas a uma perda de identidade temática e dispersas em cargas horárias irrisórias³. Os sistemas de ensino, ao complementarem a BNCC em seus documentos curriculares, sujeitam a sociologia a uma espécie de fórum de temas genéricos e a instrumentalizam em etéreos “projetos de vida”. Vale ressaltar que muitos documentos ainda estão por serem implementados e não são de conhecimento público, tampouco foram apropriados pelos profissionais de educação.

No caso do Rio Grande do Sul, a BNCC foi incorporada e suplementada pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que seguiu um caminho oposto a própria concepção da

³ A carga horária está diretamente relacionada com a qualidade do ensino e com a saúde ocupacional. O fato de um professor trocar de sala a cada 50 minutos, acarreta um desgaste emocional e laboral muito grande. É bem comum que professores concursados e contratados como docentes de sociologia e filosofia, façam peregrinações por salas de aula e escolas, para conseguirem fechar sua carga horária.

base curricular, ampliando de forma extenuante uma série de habilidades com objetivos educacionais diversos. Todo esse debate passou ao largo da formação inicial, não houve discussão acerca de suas bases epistêmicas, a construção de estratégias de transição para que estes potenciais egressos pudessem incorporar e processar o impacto dessas mudanças, tampouco acerca da colocação destes profissionais no mercado de trabalho diante de um cenário indefinido e incerto, em que o ensino e a aprendizagem por competências não guardavam nenhuma relação com as atividades propostas e com o teor das disciplinas na graduação⁴. Quando muito foi mencionado a possibilidade de haver uma mudança curricular em que os alunos teriam o direito a escolher sobre sua migração para o currículo novo, sob o “pedágio” de fazerem mais uma ou duas disciplinas e mais 200 horas de atividades complementares, para fazerem jus ao atendimento da legislação, mas sem nenhum efeito prático sobre a essência da formação recebida. Vale lembrar que os saberes docentes, segundo Tardif, possuem pelo menos cinco grandes fontes sociais de aquisição, sendo que pelo menos três deles guardam alguma relação com a formação inicial, a saber: i) saberes provenientes da formação profissional, ii) saberes provenientes dos programas e livros didáticos, iii) saberes provenientes da sua experiência da profissão (TARDIF, 2014, p.63). Neste último caso, são exemplos as experiências nos estágios supervisionados, nos estágios não-obrigatórios, nas residências pedagógicas, no PIBID.

A licenciatura em sociologia não proporcionou que as temáticas tradicionais das ciências sociais, pelo caráter disciplinar de sua matriz curricular, se convertessem em abordagens didáticas inovadoras, na produção de material didático (muito útil para egressos que não terão a oportunidade de estagiar presencialmente ou participar dos programas PIBID, PIBIC, residência pedagógica) ou mesmo em propostas de trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares (História, Geografia, Filosofia). Tampouco foi capaz de proporcionar alguma forma de trabalho coletivo em rede que pudesse dar conta de abordar aquilo que Tardif e Lessard (2014, p.60) chamam de “estrutura celular do trabalho docente”, ou seja, a convivência num espaço de trabalho caracterizado pelo isolamento (apesar da retórica

⁴ Basta apenas comentar que o velho formato “três mais um”, que consiste em fazer três anos de um bacharelado e mais um de licenciatura (ou vice-versa), na prática não deixou de existir. Em nosso caso, as disciplinas da licenciatura possuem equivalência com as do bacharelado, denotando que a natureza das disciplinas é pouco diferenciada. É bem comum a indistinção entre a profissão de bacharel e a profissão de professor, como se a licenciatura fosse apenas um apêndice da primeira. Fato talvez explicado pela frágil identidade profissional dos licenciados de área, à exceção da educação física que possui um caráter corporativo relativamente forte em razão da exigência de registro em conselho profissional, o que faz com se vejam como profissionais de educação... física.

coletivista) mas simultaneamente completo e autônomo. O desconhecimento de uma realidade já bastante teorizada atua como uma espécie de alienação prévia dos meandros da atividade docente, não preparando o provável egresso para os desafios (e os choques) da sua posterior atuação⁵.

Muito se confunde entre o reconhecimento das particularidades e idiossincrasias de alunos e turmas da educação básica, que serão o objeto da intervenção do profissional de educação, com uma ausência completa de métodos, técnicas, recursos, planejamentos, etc., prévios à inserção e atuação em sala de aula. Esse descompasso acaba por constituir um fosso que, mais do que uma lacuna, é um erro crasso da concepção das licenciaturas. Se a educação brasileira passou por diversas “fases”, algumas privilegiando a centralidade do professor, outras centradas no conteúdo, algumas concentradas no material didático, mais algumas orientadas e focadas em técnicas e métodos de ensino, e, por fim, as pedagogias com foco no aluno, já estamos na hora de providenciarmos uma formação inicial que perpassasse por tudo isso, mas que também problematize - com maior profundidade e consequência - o político presente no político-pedagógico, cruzando transversalmente das macros às microestruturas de poder.

O último aspecto a ser observado, referente a educação por competência almejada na educação básica e a formação disciplinar e conteudista recebida no ensino superior, é uma barreira difícil de ser transposta em razão das lógicas internas e externas às próprias universidades. As políticas de indução, para atender as demandas e metas contidas na Política Nacional de Educação, cujo alcance são de médio e longo prazo, acabam por serem constrangidas em razão de mudanças de curto prazo e conjunturas políticas e orçamentárias desfavoráveis. Para saber educar por competências na educação básica, os licenciandos precisariam ter maior contato com práticas de ensino, dos próprios formadores, que fossem baseadas em competências. Esse outro invisível dos currículos de graduação, o “aluno”, nosso futuro sujeito-objeto de trabalho e intervenção, foi praticamente descartado enquanto algo de nossa formação. Isso contrasta com a educação por competências inspirada no modelo anglo-americano, onde se aumenta o tempo destinado às vivências no espaço escolar, e concebe-se o professor como um “prático reflexivo” (TARDIF & LEVASSEUR, 2011, p.98). Tal modelo, apesar de todas as críticas que demandaria, pois centrados na noção de que a docência corresponderia a gestão de turma e instrução, não consegue nem ao menos ser colocados em

⁵ A pouca atratividade da carreira, os conflitos interpessoais, mas também a precária transição da condição de aluno de licenciatura para a de professor, contribuem para que haja um abandono precoce da carreira (como corrobora TARDIF e LEVASSEUR, 2011, P.93). Existem mais fatores concorrendo para a alta rotatividade de profissionais e a reduzida longevidade ocupacional (a permanência e capacidade de retenção de profissionais) do que meramente a remuneração.

movimento por questões estruturais ao próprio sistema de formação inicial de professores (escassez de recursos financeiros para viabilizar a “profissionalização” de residências pedagógicas, parcerias com suporte adequado para estágios obrigatórios, oportunidades de estágios não-obrigatórios, planos de ação realistas e consequentes, etc.).

Os cursos de graduação para formação e professores seriam idealizados por um “modelo aplicacionista do conhecimento”, ou seja, as aulas seriam baseadas em “conhecimentos proposicionais” (TARDIF, 2014, p.270). Esse formato hierárquico-prescritivo é desconectado das suas implicações, que não retornam como parte do processo formativo, mas antes de tudo se convertem em uma aprendizagem por tentativa-erro (após a diplomação) ou na constatação de sua ineficácia (completa ou parcial). Assim, haveria para Tardif (2014) dois problemas epistemológicos do modelo universitário de formação. O primeiro problema, a lógica disciplinar recusa a abordagem das realidades e tarefas próprias do trabalho de professores. Lógica essa que é ordenada pela fragmentação e por questões do conhecimento, e não por questões da ação. Tardif (2014, p.272, grifo nosso) categoricamente nos afirma: “Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma *falsa representação dos saberes profissionais* a respeito de sua prática”. O segundo problema é de que em nossa formação, por meio da lógica disciplinar, os alunos (os licenciandos) são concebidos como seres desprovidos de representações e crenças, ou seja, a formação recebida não atua diretamente sobre os filtros provenientes de nossa história escolar pregressa, que tenderia a ficar mais sedimentada e consolidada, o que interfere na própria resolução imaginativa e criativa dos problemas encontrados na intervenção didático-pedagógica (TARDIF, 2014, P.273). Isso induziria a que os futuros egressos recorressem a sua experiência anterior, na condição de alunos da educação básica, e ao *ethos* profissional de professores com mais tempo de profissão, vindo a reproduzir as mesmas práticas e rotinas. Dito de outra forma, a formação universitária se veria com reduzida interferência nos imaginários que orientam a ação prática dos futuros docente.

No que se refere especificamente ao ensino de sociologia temos uma discussão que não pode ser adiada, ela se refere a natureza do que se ensina, discussão que já está feita no ensino da filosofia. Ainda que não sejam escolhas estanques, a formação inicial tem um papel fundamental na própria forma de como se abordará a sociologia num contexto de “diluição curricular”. Ensinaresmos a partir da história das ciências sociais (autores, biografias, escolas e tradições de pensamento, circulação de ideias, etc.), enfocaremos numa transposição didática de conteúdos acadêmicos (uma espécie de mini-sociologia universitária, a vulgarização de

conceitos abstratos) ou poderíamos instigar um ensino de sociologia baseado em problematizações sociológicas (partindo das sugestões dos alunos enquanto sujeitos, uma forma de pesquisa-ação)? As universidades mereceriam ser um espaço de experimentação mais permeável, no que se refere a formação de professores de educação básica, sob o risco de conservarmos um ensino que reproduz rotinas enfadonhas, conteúdos de prateleira e normalizações despersonalizantes.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nossa proposta foi oferecer um balanço crítico das experiências obtidas na condição de provável egresso de uma licenciatura em sociologia, oferecida na modalidade à distância. Levamos em consideração as mudanças dos marcos legais e normativos da formação inicial durante a implementação dessa terceira edição do curso por uma universidade pública conveniada à Universidade Aberta do Brasil (UAB). As contradições inerentes a dicotomia entre formação profissional e mundo do trabalho não são exclusivas do campo da educação. A própria (in)compreensão da natureza do fazer pedagógico acarreta em silêncios convenientes, que obscurecem a fragilidade da formação inicial.

Mas não queremos encerrar com uma mensagem negativa. O potencial de licenciaturas interdisciplinares em ciências humanas e sociais, com saídas e habilitações diversas (modularizando e permitindo diversos percursos formativos), devem ser discutidos tanto pelos professores de sociologia, quanto pelas instituições formadoras. Assim como temos o avanço de licenciaturas em ciências da natureza e em ciência exatas, isto não representa em si um problema. A possibilidade da adoção de um outro formato curricular que garanta, já na formação inicial, uma integração de componentes curriculares, mas resguardando saídas autônomas, potencialmente aumentaria o escopo de atuação do egresso. Tal aumento de escopo não corresponderia necessariamente a anulação da especificidade do seu campo de conhecimento, da sua área-mãe.

O cenário aponta para que as novas edições já tenham incorporado a BNC-Formação e a educação por competências também pelos alunos universitários. O papel que a universidade poderia desempenhar, proporcionando inovações curriculares, teria o potencial de articular formação inicial com a docência propriamente dita, algo a bastante tempo almejado. Possibilitando uma redefinição das identidades dos professores formadores envolvidos com a graduação, com vistas não tão somente a atender os desígnios de um novo desenho curricular, mas o de instrumentalizar os egressos para uma inserção menos cheio de percalços. Ainda que se possa alegar, com toda razão, um ampla gama de críticas a educação por competências, ela em si não é um problema no que se refere aquilo que se projeta como resultado para alunos, na forma de objetivos educacionais.

Talvez a dificuldade de lidar com a nova base curricular, oriunda de insuficiente formação para contemplar seus pressupostos teórico-empíricos, mas que envolve também a incompreensão de como conferir protagonismo em estruturas de ensino demasiadamente tradicionais, se constitua no real desafio do egresso. Se, por um lado, a formação carece de

transformações, a situação dos egressos em licenciaturas de sociologia despertaram a necessidade de se imaginar criativamente a sua inserção em espaços educativos. Teremos de enxergar a relativa incerteza e indefinição do campo de atuação dos graduados em licenciatura em sociologia como uma oportunidade para preencher espaços. Espaços que terão de ser criados, mas que pelo menos agora contam com um número maior de egressos disponíveis para reivindicar oportunidades.

Dito isto, apontamos algumas áreas da educação básica que teriam condições de serem (no bom sentido do termo) subvertidas em prol de abordagens mais críticas e menos funcionais, assim teríamos: os “projetos de vida”, o ensino religioso, nos “itinerários formativos de aprofundamento”, na aplicação da legislação sobre “educação ambiental” (no caso do estado do Rio Grande do Sul), nos “temas contemporâneos transversais” (TCT), etc., como possíveis áreas de intervenção e participação de professores de sociologia, ainda que não restritos ao licenciado dessa área (por meio da regulamentação de sua existência como componente curricular autônomo e/ou como responsável exclusivo por tais nichos de ensino).

O potencial de conformar a parte diversificada do currículo também deve ser incentivada, já que a BNCC deverá sofrer revisão daqui a cinco anos. Isto é um tempo razoável para se amadurecer propostas de expansão do ensino de sociologia para outras etapas da educação, a exemplo do que a educação física conseguiu, ao ser incorporada como componente obrigatório desde os anos iniciais, e a exemplo do que o município de São Leopoldo-RS foi capaz de implementar, criando um currículo de sociologia para os anos finais do ensino fundamental.

Por fim, é necessário para reconhecer a especificidade de ser um profissional de educação e da importância em se valorizar, inclusive nos currículos universitários, os saberes docentes e as particularidades do fazer-agir da docência. Essa incompreensão é deletéria, tanto no que diz respeito a formação inicial, quando na formação continuada, seja ela em serviço ou não.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 374 p.

BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 002, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 001, de 09 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, DF, 10 ago. 2017. Seção 1, p. 26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.. Brasília, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 002, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.. Brasília, DF, 22 dez. 2017. p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 003, de 03 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, DF, 04 out. 2018. Seção 1, p. 21. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2598/resolucao-cne-cp-n-3>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 02 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. . Brasília, 02 jul. 2019. Seção 1, p. 35. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2019-07-02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).. . Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 08 abr. 2021.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011. 301 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317 p.