



PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DA UNIFAL-MG

Elias Evangelista Gomes¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a prática como componente curricular no contexto da formação docente para o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Embora o debate sobre a prática de ensino esteja em expansão nos estudos sobre a Sociologia escolar, conforme as diretrizes nacionais e as suas interpretações normativas da formação de professores no Brasil, prática de ensino e prática como componente curricular são definições distintas. Visando estimular as reflexões da área de ensino de Ciências Sociais, bem como futuras comparações entre modelos de implementação da prática como componente curricular, aborda-se como dado empírico o modelo adotado pelo Curso de Ciências Sociais - Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Assim, a partir da análise de documentos nacionais e locais, debates teóricos da educação e do ensino e informações sobre o curso e a sua reforma curricular, conclui-se que as condições de possibilidade presentes na instituição permitiram chegar a um modelo que articula prática e teoria, a construção da identidade docente e a integração com a Educação Básica desde o primeiro semestre da graduação. Contudo, ainda existem alguns desafios na implementação da prática, tanto no âmbito específico do ensino de Ciências Sociais como das demais disciplinas que contam com carga horária de prática.

Palavras chaves: Formação de Professores. Ensino de Sociologia. Prática Pedagógica. Reforma curricular.

PRACTICE AS A CURRICULUM COMPONENT IN TEACHER TRAINING FOR SOCIAL SCIENCE EDUCATION

Abstract

This article aims to discuss the practice as a curricular component in the context of teacher education for the teaching of Social Sciences in Basic Education. Although the debate on teaching practice is expanding in studies about school Sociology, according to national guidelines and their normative interpretations of teacher education in Brazil, teaching practice and practice as a curriculum component are distinct definitions. Aiming to stimulate reflections in the area of social science education, as well as future comparisons between models of practice implementation as a

¹ Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). E-mail: eliasgomesbh@yahoo.com.br

curricular component, It is approached as empirical data the model adopted by the Social Sciences Course - Degree of the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG). Thus, from the analysis of national and local documents, theoretical debates of education and teaching and information about the course and its curriculum reform, it can be concluded that the conditions of possibility present in the institution allowed us to arrive at a model that articulates practice and theory, the construction of teacher identity and integration with Basic Education since the first semester of undergraduate. However, there are still some challenges in the implementation of the practice, both in the specific scope of Social Science teaching and other disciplines that have practice hours.

Keywords: Teacher training. Sociology teaching. Pedagogical practice. Curriculum Reform.

INTRODUÇÃO

O último retorno obrigatório da Sociologia para o currículo do Ensino Médio brasileiro, em 2008, tem fomentado um rico debate sobre a formação docente em Ciências Sociais no Brasil, por meio da ampliação de cursos de licenciatura, publicações científicas, eventos acadêmicos e práticas associativas. Com muito esforço, vem sendo constituída a área de ensino de Ciências Sociais e suas diferentes instâncias têm buscado responder inúmeras questões que se impõem como prioritárias, dentre elas: como formar a dimensão prática de quem trabalhará no ensino de Sociologia na Educação Básica?

Entretanto, os desafios para a formação em Ciências Sociais não estão dissociados das demandas e normatizações que delimitam as demais licenciaturas. A exemplo disso, desde 2015, com as novas diretrizes de formação de professores definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015), os cursos de graduação que formam professores no país, têm sido demandados à discussão e implementação de uma reforma curricular que determina novas características para a formação inicial e continuada, bem como reafirma aspectos que nem sempre estão bem compreendidos pelo campo da educação. Dentre eles, está a prática como componente curricular, reafirmada na resolução do CNE, mas seguindo ainda como uma grande questão na formulação dos currículos das licenciaturas.

Procurando contribuir com o debate acerca da prática como componente curricular, este artigo discute reflexões específicas da área de ensino de Ciências Sociais e da grande área de ensino em suas formulações acerca da dimensão prática na formação docente. Busca-se referências teóricas e regulamentares, bem como reflexões sobre experiências formativas. Para isso, utilizou-se pesquisa documental em ofícios que normatizam e avaliam a formação docente nacional; dados de eventos e congressos da área de ensino de Ciências Sociais; dados, documentos e informações sobre um curso de licenciatura. Mais precisamente, utiliza-se o exemplo do Cursos de Ciências Sociais -

Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) como dado empírico para se pensar algumas possibilidades e novos desafios para a implementação da prática no âmbito da formação docente. Com isso, no contexto de aperfeiçoamento da formação docente em Ciências Sociais, espera-se estimular futuras comparações entre currículos de cursos de licenciatura em Ciências Sociais em suas articulações entre prática e teoria.

1. A prática na formação docente em Ciências Sociais

Handfas (2009) considera que os modelos formativos precisam se deslocar da dimensão unicamente didático-metodológica para uma dimensão social, que implica reconhecer o papel social da docência no Brasil. Além disso, é necessário colocar a prática de ensino no centro do debate e dos estudos como objeto das Ciências da Educação, superando uma suposta dicotomia entre prática e teoria, por meio de uma melhor articulação entre os cursos de Ciências Sociais e as faculdades, os institutos, os centros e os departamentos responsáveis por componentes curriculares da formação pedagógica.

De acordo com Moraes (2017) ainda paira sobre a formação de professores de Sociologia uma série de preconceitos e elitismos, tais como saber conteúdos e saber pesquisar é saber ensinar, que os assuntos relacionados ao ensino são prerrogativas dos pedagogos, que dominar as teorias é dominar as práticas, que o bacharelado é uma formação densa e a formação pedagógica um verniz, que ser pesquisador é resultado da aprendizagem e ser professor é uma vocação ou um dom.

Em análise sobre o censo escolar realizado pelo INEP/MEC em 2016, Bodart e Silva (2016) consideram que os professores de Sociologia que atuam nas escolas brasileiras possuem dificuldades no acesso a recursos didáticos-pedagógicos, persistindo uma desvalorização da disciplina no âmbito escolar e que, mesmo com a expansão do número de cursos de graduação, ainda faltam professores licenciados em Ciências Sociais. Para Raizer e outros (2017), diante dessa situação de poucos licenciados com formação específica, urge um novo planejamento da formação inicial e continuada da docência no Brasil, por meio de cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e mestrados profissionais na área de Ciências Sociais.

Contudo, há uma tendência nos estudos sobre formação de professores em Ciências Sociais de não apenas considerar a importância dos currículos formais dos cursos, mas também levar em conta que a prática docente alia tanto as múltiplas experiências dentro das disciplinas e dos projetos pedagógicos institucionais quanto os percursos e as experiências outras dos licenciandos e docentes.

Oliveira (2019) identifica certa metodologia heterodoxa e inventiva entre os professores estudados em sua pesquisa, apontando que a prática pedagógica em Sociologia somente pode ser compreendida a partir do entendimento sobre as trajetórias sociais dos docentes, articulando aspectos objetivos da formação acadêmica e das experiências construídas nas demais instâncias socializadoras.

Schweig (2015) propõe um deslocamento da perspectiva normativa relacionada às metodologias do ensino de Sociologia para compreender a aprendizagem da prática docente, constatando que o processo formativo é um desenvolvimento da abertura dos sujeitos à criatividade e ao imprevisto. Para a autora, “engajar-se no projeto de se tornar professor se relaciona ao processo de seguir fluxos e junta-se ao mundo” (2015, p. 175). Desse modo, a aprendizagem do exercício profissional é uma forma de participação na prática social, na prática da docência, sendo que a Sociologia não é uma obra acabada a ser transposta para a escola, mas sua coerência é coproduzida no encontro entre professores e estudantes.

Inspirada na Antropologia de Ingold, Schweig afirma que o professor de Sociologia na escola é um cientista que precisa “prestar atenção” nas situações localizadas no coração da sala de aula. Assim, a 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. Ao seguir os movimentos da aprendizagem e do ensino no contexto escolar, o professor de Sociologia é demandado o tempo inteiro a oferecer intervenções, questões e respostas às inquietações dos estudantes do Ensino Médio. Assim, a prática docente não pode ser vista como um ato de materializar práticas de sucesso, mas um modo de estar em sala e compreender os fluxos de interesses acerca dos conhecimentos sociológicos.

Ao estudar as representações sociais de licenciandos em Ciências Sociais acerca da elaboração das práticas e inovações pedagógicas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Santos (2017) identifica dois princípios orientadores das ações: 1) dominar a linguagem conceitual específica das Ciências Sociais e 2) dominar conhecimentos gerais que possibilitem a formação para o exercício da cidadania. Assim, as diferentes formas de conceber a docência são orientadas pelas noções relacionadas à promoção uma consciência sociológica e uma consciência cidadã, “duas faces do mesmo processo formativo: a preparação de uma cidadania sociologizada” (SANTOS, 2017, p. 250).

O autor afirma que a iniciação à docência vai além dos aspectos normativos do estágio, quase sempre limitados à observação, problematização e relato da experiência. No processo mais

longo de experimentação da docência, seria construído o olhar do sociólogo para observar e propor soluções pedagógicas. Isto é, a formação docente nas Ciências Sociais constitui-se de uma formação para uma Sociologia da Educação, um aprender a compreender as demandas do ensino na escola. Assim, Santos afirma que alguns fatores ancoram as representações dos pibidianos acerca da prática pedagógica, a saber: o modelo de inserção na escola, pela via de projeto institucional teórico, temático e metodológico; uma maior duração da permanência na escola; uma melhor valorização da inserção, sendo que a bolsa seria um elemento atrativo; uma projeção e uma identidade mais próxima ao perfil de professor de Sociologia e não apenas de sociólogo; uma concepção de Sociologia e de ciência voltada para a comunidade externa ao meio acadêmico, mais próxima de uma Sociologia pública; a escola seria um espaço de intervenção e de ensino de problemas pedagógicos e não apenas de problemas sociológicos.

Neste sentido, as contribuições de Schweig e Santos são pertinentes para compreender que o cenário da formação das práticas de ensino em Ciências Sociais vêm mudando. Por meio do PIBID de Ciências Sociais ou Sociologia nas universidades brasileiras, têm sido possível ir além da mera reprodução de manuais de metodologia de ensino ou de um conteúdo deslocado do contexto escolar. As contribuições dos autores permitem ir além dos embates entre bacharelado e licenciatura e compreender as especificidades do processo formativo para a docência na Educação Básica. Desse modo, a formação do professor de Sociologia escolar é uma representação ancorada na ação e uma ação orientada por princípios híbridos constituídos no trânsito entre conhecimentos específicos e pedagógicos, entre a universidade e a escola. Assim, a prática não é apenas ensinada, mas aprendida na experiência, no percurso, no encontro, no trajeto sob determinadas condições individuais e institucionais.

Neste sentido, as experiências dos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais têm sido emblemáticas na articulação entre teoria e prática, possibilitando uma série de experimentações que conectam formação inicial e formação continuada. Consistentemente, a prática realizada nos dois programas não favorece apenas a formação continuada de docentes do Ensino Médio, mas também dos docentes da Educação Superior, na área de ensino de Ciências Sociais, uma vez que muitos acabaram por assumir as disciplinas de ensino e estágio em arranjos internos dos departamentos.

Neste cenário de esforços pelo aprimoramento da formação de professores de Sociologia no Brasil, nos encontros e eventos nacionais e locais sobre o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica[1], têm sido criados espaços formativos, tais como oficinas pedagógicas de modo difundir

métodos e técnicas de ensino tais como jogos de tabuleiro e digitais; performances, dublagem, teatro e demais expressões cênicas; dinâmicas de grupo e sensoriais; pesquisa de opinião, amostragem e outras modalidades de investigação escolar; análise de dados; desenhos, HQs e quadrinhos; fotografia; músicas; livros, poesia e literatura; mídias digitais, celulares na sala de aula e blogs; curta-metragem; usos de memes; júri, parlamentos e atividades organizacionais simuladas; representação política na escola, assembleias e clubes estudantis; produção de materiais didáticos; usos de imagens e audiovisuais; montagem de bonecas; avaliação escolar; ludicidade; aprendizagem baseada em problemas; abordagens de temáticas relacionadas aos direitos humanos, marcadores sociais da diferença, africanidades, espaço urbano, democracia e participação, violência, dentre outros.

Assim, observa-se que, na última década, os debates sobre a formação docente em Ciências Sociais têm sido fundamentados não apenas em referências teóricas clássicas e contemporâneas sobre práticas de ensino, mas também estimulado uma educação da prática por dentro da docência, por dentro das práticas e dos processos internos e externos aos cursos de graduação. Em suma, as discussões teóricas e as políticas formativas chamam a atenção para um processo de socialização docente que articule preocupações teóricas e práticas, um enlaçamento entre conhecimentos acadêmicos e escolares, conteúdos específicos e gerais, vivências escolares e pessoais dos estudantes e docentes e fundamentação metodológica e técnica, capazes de fomentar um ensino adequado ao nível de escolarização, aos sujeitos participantes do processo educacional e forte, do ponto de vista do compromisso teórico e pedagógico com os conteúdos das Ciências Sociais no ambiente escolar.

2. O QUE É PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR?

Se a preocupação com a inserção da prática na formação docente em Ciências Sociais é ainda recente, na grande área de ensino a introdução da prática tem um longo percurso de debates e produções científicas. Na década de 1980, os estudos de Schön (1992) apontavam para a necessidade de formação de um professor-reflexivo. Sua epistemologia da prática impactou o pensamento educacional acerca da formação docente, passando a compreender o docente não como um tradutor ou reproduzidor de métodos e técnicas de ensino, mas um pesquisador de sua própria prática (REAL, 2012). No Brasil, nas duas últimas décadas, os esforços para institucionalizar a prática na formação de professoras e professores alcançou mais visibilidade e presença nos instrumentos normativos.

De acordo com Real (2012), há ainda uma série de tensões e incompreensões não resolvidas acerca da prática na formação docente no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, teria sido um marco ao afirmar em seu Art. 65: “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Porém, segundo a autora, a noção de prática estava ainda articulada a um modelo aplicacionista, por meio do exercício do estágio supervisionado.

A partir da reforma da formação de professores, instituída através do Parecer CNE/CP nº 09/2001, colocou-se em questão o modelo 3+1, que desenvolvia três anos de bacharelado e um ano de formação docente, diferenciando prática como componente curricular e estágio supervisionado. Assim, a nova diretriz atribuiu um lugar específico para a articulação entre teoria e prática, mediante a consideração de que não necessitaria ocorrer na escola, mas podendo acontecer na instituição formadora. Contudo, ainda segundo Real (2012), a distinção no âmbito jurídico-legal não reduziu as dúvidas sobre o que era a prática como componente curricular e o que era o estágio. Por isso, ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu novo parecer (Parecer CNE/CP nº 09/2001), no qual deixou de utilizar o termo prática de ensino e passou a designar e caracterizar o que seria a prática como componente curricular.

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e estender ao longo de todo o processo. Em articulação intrínseca com o estágio com o estágio supervisionado e com as demais atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente escolar (CNE, 2001b, p.11).

Ainda no Parecer CNE/CP nº 09/2001,

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (CNE, 2001b).

Em 2002, o Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2002, definiu a carga horária mínima de 2800 horas para todos os cursos de licenciatura no Brasil e também atribuiu cargas horárias mínimas tanto para o estágio supervisionado (400 horas) quanto para a prática como componente curricular (400 horas), ficando nas mãos das instituições formadoras construir os modelos próprios dentro de seus projetos pedagógicos. Assim, a partir de uma compreensão linguística associada à formação universitária, o termo *prática como componente curricular* significa que “deve haver aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa do curso” (REAL, 2012, p. 50). Embora as tentativas

de especificação da prática por meio de resoluções não sanaram as dúvidas, ao contrário, diversas questões foram levantadas, a saber: a) “como projetar um curso de licenciatura, considerando a prática como componente curricular?”; b) “qual modelo a ser utilizado que não seja ‘aplicacionista?’”; c) “Deve-se inserir uma disciplina intitulada prática de ensino, desde o início do curso?”; d) “se deve acrescentar uma dimensão prática em algumas disciplinas” e e) “ou será que deveriam criar disciplinas a serem ofertadas por um caráter eminentemente prático?” (REAL, 2012, p. 59).

Porém, se as normativas não responderam tudo sobre como introduzir a prática nos componentes curriculares da formação de professores, algumas balizas foram instaladas no percurso, por exemplo: a prática como trabalho consciente, deve constar no projeto pedagógico do curso, realizar do início ao fim do processo formativo, problematização e teorização resultantes do contato direto com a Educação Básica e com a Educação Superior e voltadas à resolução de situações-problemas.

As políticas de formação docente formuladas ao longo das três últimas décadas no Brasil têm sido tributárias de tendências teóricas internacionais. Exemplo disso, as contribuições de Maurice Tardif (2014) têm sido influentes no contexto nacional. Para o autor, os saberes docentes possuem fontes diversas e são formulados a partir de saberes experienciais, escolares, acadêmicos, disciplinares, curriculares, nas relações com pares e em suas trocas e da prática em sala de aula, ou seja, nesta concepção, os saberes docentes são saberes plurais e heterogêneos. Em conjunto, configuram-se como uma razão prática, social e voltada para o outro. De certa forma, a visão de Tardif aproxima-se da noção “prático-reflexivo” de Schön, porém, distancia-se das visões cognitivistas da formação docente. Para o autor, o saber docente é um construto social, sendo que suas competências profissionais são formas de racionalização, deliberação e argumentação da própria prática. Assim, se o sujeito pretende aprender uma profissão o mais lógico seria aprender com quem sabe aquele trabalho. Dessa maneira, um dos principais desafios da formação docente seria abrir espaço no currículo para os conhecimentos práticos da profissão e para a análise das práticas.

Além disso, o autor ressalta a importância da unidade da profissão docente da Educação Básica à Educação Superior, por meio de um reconhecimento mútuo de saberes e competências, possibilitando realizar melhor o ofício comum. Assim, considerar o sujeito da docência como *ator social* implica em reconhecê-lo, ao mesmo tempo, como agente de mudanças e portador de valores emancipadores.

Em síntese, o modelo profissional, em contraposição ao modelo exclusivamente acadêmico, formaria um perfil profissional reflexivo, capaz de deliberar, questionar, objetivar, aperfeiçoar e melhorar a própria prática. Sendo assim, os saberes profissionais, baseados em uma epistemologia da prática, têm o mesmo estatuto dos saberes acadêmicos. Em vista disso, na formação via modelo profissional, há uma centralidade da prática, onde a escola é tida como o lócus central da construção dos saberes. Não obstante, deve ocorrer uma partilha no processo formativo e uma alternância entre o espaço escolar e o espaço universitário, envolvendo diferentes atores. Por fim, a formação é uma reflexão sobre a prática, baseada nas competências na resolução de problemas, realização de projetos etc.

Contudo, Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011) alerta que, diante da urgência da implementação da prática nos cursos de licenciatura, a formação prática não deve significar improviso profissional ou um ato de estar na sala de aula sem planejamento ou intencionalidade formativa. O autor acrescenta ainda que o rompimento com o modelo que preconiza a teoria em relação à prática não deve implicar um abandono da formação teórica. Assim sendo, tem sido um importante dilema compreender e aplicar a normatização da prática como componente curricular na formação docente no Brasil.

No sentido de regular a Educação Superior, a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e para cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

1º Os cursos que tratam o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante, conforme o núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (CNE, 2015 - grifo nosso).

Em consonância à normativa anterior, no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância, para o reconhecimento e renovação de reconhecimento, que

compõe o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), etapa avaliativa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existe um indicador que monitora a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. No seu indicador 1.6, que averigua a metodologia do curso, classifica como nota máxima, cinco (05), aqueles cursos que:

A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCNs, quando houver), atende ao desenvolvimento dos conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia discente, coaduna-se com as práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação entre teoria-prática, e é claramente inovadora e baseada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (INEP, 2017, p. 12).

No indicador 1.21 do mesmo Instrumento de Avaliação, item também obrigatório para as licenciaturas, que avalia a integração com as redes públicas de ensino, atribui nota cinco (05), maior nota, para os cursos que cumprem com o seguinte critério de análise:

Os convênios e ações promovem integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação das estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas, com resultados relevantes para os discentes e para as escolas de Educação Básica, havendo ações comprovadamente exitosas (INEP, 2017, p. 19).

Em que pese a prática como componente curricular estar presente nos processos de regulação das licenciaturas não é pacificado o entendimento sobre o que realmente seja e o que possa se reconhecido como ação válida, tornando o debate fundamental não apenas no universo geral da formação do professorado, mas também no caso específico do fecundo debate sobre metodologia na formação docente em Ciências Sociais.

3. AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE UM CURSO FRENTE À REFORMA CURRICULAR

O debate acadêmico sobre a formação docente em Ciências Sociais para a Educação Básica tem crescido no Brasil, bem como a expandido a discussão específica acerca da prática de ensino no contexto escolar (BORDART, SOUZA, 2017). Porém, no cenário de reforma da formação docente, ainda são ausentes os trabalhos que tratam sobre a prática como componente curricular em diálogo entre as normativas nacionais e os currículos da licenciatura em Ciências Sociais. Desse

modo, pensa-se que analisar alguns aspectos do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de uma licenciatura em Ciências Sociais, à luz da legislação, das teorias educacionais, pode estimular uma importante reflexão entre coordenadores e membros de órgãos formuladores dos cursos da área e pesquisadores. A partir deste estudo, espera-se que seja possível estabelecer outras comparações e análises relacionadas à diversidade e aos padrões de incorporação da prática como componente curricular no âmbito dos cursos distribuídos pelo país. Desse modo, acredita-se que uma experiência interessante a ser observada é o novo currículo do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), localizada no Sul de Minas Gerais, aprovado em 2019, para entrar em vigor em 2020.

O curso foi implementado em 2009, a partir da adesão da instituição ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), justificado pelo sanção da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que restabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio. Ao longo de seus dez anos de existência, o curso tem sido um importante formador de professores para o Ensino Médio, no Sul de Minas Gerais e em diferentes localidades do Estado de São Paulo.

Na instituição, existem dois cursos de Ciências Sociais, o de bacharelado e o de licenciatura. Ambos possuem estruturas administrativas separadas e integradas. São duas coordenações de curso (dois coordenadores e dois vice-coordenadores), dois Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), compostos por dois presidentes e membros que se ocupam das tarefas relacionadas ao estágio, trabalho de conclusão de curso, monitoramento do PPC e acompanhamento de egressos, e dois colegiados, formados pelos coordenadores e vice-coordenadores dos dois cursos, mais duas representações estudantis, uma do bacharelado e outra da licenciatura. Na prática, os colegiados são os órgãos integrados dos cursos.

Além disso, existe uma instância que é a Assembleia, envolvendo docentes do bacharelado e da licenciatura, para pautas comuns, tais como: a atribuição de horários e disciplinas, eventos integrados, resoluções e encaminhamentos comuns aos dois cursos. Observa-se que as estruturas administrativas ora separadas ora integradas têm permitido aos cursos a construção de suas identidades específicas, o engajamento de número equilibrado de docentes em ambas modalidades, bem como o atendimento às demandas por acolhimento dos estudantes e dos debates sobre as formações específicas.

Atualmente, o curso conta com treze docentes graduados ou doutores em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia) e Educação e uma docente com trajetória integral na Psicologia. Destaca-se que nos últimos anos, foram contratados dois professores vinculados ao

ensino de Ciências Sociais, com cerca de dez anos de experiência em docência na Educação Básica e superior, por meio de concursos públicos específicos para as disciplinas de prática e estágio. Ademais, dos quatorze docentes vinculados aos dois cursos, são quatro que atuam nas áreas de Sociologia da Educação e Antropologia e Educação.

Os docentes se dividem em sete docentes para a estrutura administrativa do bacharelado e seis para a estrutura administrativa da licenciatura. Um docente encontra-se afastado para o exercício da função de reitor da Universidade e uma docente afastada para capacitação. Desse modo, dos quatorze docentes, são quatro sociólogos que atuam diretamente com a formação docente, por meio de coordenação de programas de formação de professores, disciplinas obrigatórias e eletivas e supervisão de estágios. São ainda três outros docentes parceiros na administração do curso de licenciatura. Os atuais coordenadores do curso, embora não vinculados aos estudos sobre educação, são docentes que se destacam por experiências ou como docente da Educação Básica ou como coordenador do PIBID e supervisor de estágio, no início da trajetória do curso.

Em suma, trata-se de um corpo docente com bastante compromisso com a formação docente e que consegue estabelecer um importante diálogo com os colegas tidos como “de bacharelado”. Essas relações de parceria e diálogo, bem como a existência de um ambiente tranquilo de trabalho, com poucos conflitos entre docentes, têm sido essenciais para equilibrar perspectivas e encaminhamentos de interesses dos dois cursos. Além disso, deve-se considerar que a UNIFAL-MG conseguiu por meio de concursos públicos ou por redirecionamento da trajetória de pesquisa, contar com um número significativo de docentes vinculados à Sociologia da Educação e ao ensino de Ciências Sociais, fundamentais para a articulação entre teorias e políticas de formação de professores em Ciências Sociais.

Embora o curso tenha conquistado nota máxima na Avaliação de Cursos de Graduação, realizada pelo INEP, o NDE considerava que o curso estava longe da integralidade dos princípios da Resolução CNE 02/2015 e das pertinentes conclusões formuladas pelos estudos sobre a formação docente em Ciências Sociais. Contudo, é importante ponderar que, na Universidade Federal de Alfenas, não houve uma orientação institucional sobre modelos a serem adotados para a prática como componente curricular, em resposta às normatizações nacionais, o que permitiu, mesmo com a série de dúvidas persistentes no campo da formação de professores, a cada NDE elaborar as suas propostas de forma autônoma. Se por um lado a falta de orientação pode ter implicado em adoção imprecisa em alguns casos, por outro permitiu que cada curso construísse modelos que fossem adequados às demandas e Diretrizes Nacionais Curriculares de suas respectivas áreas.

Frente às mudanças necessárias, em função da nova resolução do CNE e gozando de certa autonomia reflexiva e propositiva no âmbito do curso, ao longo do ano de 2018, o NDE do curso Ciências Sociais – Licenciatura realizou uma série de fóruns, reunindo estudantes e docentes do curso para a formulação do novo PPC e com especialistas em prática como componente curricular.

A partir desses fóruns, alguns pontos foram pacificados, para a formulação inicial da reforma curricular: a) não haver ampliação de carga horária total do curso para além das 3200 horas; b) iniciar o debate acerca da distribuição dos componentes curriculares, garantindo os 10% da carga horária geral para programas e projetos de extensão, conforme o Plano Nacional de Educação (2014-2024); c) iniciar a formação docente no primeiro semestre; d) equilibrar a importância da área de ensino de Ciências Sociais no mesmo patamar da Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia; e) integrar diferentes perspectivas normativas de modo consistente e f) cumprir integralmente as diretrizes da formação docente, pois havia uma concordância de que elas contribuíram na melhoria do processo formativo. A partir do consenso acerca desses pontos, foi possível articular os aspectos normativos, as contribuições dos docentes e discentes e as reflexões e experiências acumuladas pela área de ensino de Ciências Sociais dentro do curso e no Brasil.

No antigo PPC do curso, em vigência até o final de 2019, os estudantes de licenciatura começavam as disciplinas relacionadas à formação docente no quinto semestre, com destaque para o início do estágio, que durava toda a segunda metade do curso, através dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV. No currículo antigo, fazia-se a distribuição da carga horária de prática como componente curricular entre certas disciplinas, a saber: 30h em Didática, 180h em Laboratório de Ensino de Sociologia I e II, 30h em Psicologia da Educação, 60h em Fundamentos da Educação Inclusiva I e II e 120 horas em Trabalho de Conclusão de Curso II. Embora houvesse uma importante experiência de elaboração da prática nos Laboratórios de Ensino de Sociologia I e II, em virtude da articulação universidade e escola, observava-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência fomentava importante experiência que merecia ser institucionalizada.

Concretamente, desde a nova edição do PIBID, por meio do Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançado em 2018, o curso vinha debatendo e buscando estabelecer estratégias de institucionalização das práticas experimentadas no programa. Havia uma preocupação em criar uma referência para o novo currículo e também não deixar o curso refém da existência ou não existência do programa federal para ter a prática iniciada nos primeiros semestres da formação e articulada à Educação Básica. Ainda com o currículo antigo em vigor, em 2018, o curso criou disciplinas articuladoras do PIBID, por meio de eletivas, tais

como *Prática Pedagógica em Ciências Sociais e Ciências Sociais na Educação Básica*, ministradas por professores da área de ensino de Ciências Sociais e Sociologia da Educação. Todos os participantes do PIBID deveriam se matricular. Com a experiência de aperfeiçoamento da articulação entre teoria e prática, foi possível consolidar a proposta de prática como componente curricular para o novo PPC, implicando na redistribuição a carga horária em um novo modelo de formação docente em Ciências Sociais.

4. UMA NOVA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA

Em que pese o objetivo deste artigo seja discutir as possibilidades e os desafios da implementação da prática como componente curricular, a partir da nova matriz do curso de Ciências Sociais - Licenciatura da UNIFAL-MG, entende-se que, para a leitora e o leitor compreender a proposta pedagógica, é importante entender a estrutura curricular geral. Desse modo, o Curso foi dividido em cinco núcleos, de acordo com a organização determinada pela Resolução CNE 02/2015. São eles: Núcleo I - Estudos de formação geral e Núcleo II - Aprofundamento e diversificação de estudos, que correspondem a um total de 2200h. Neles estão distribuídas as cargas horárias dos componentes curriculares específicos e de interface entre Ciências Sociais e Educação, o trabalho de conclusão de curso e a curricularização da extensão; o Núcleo III - Estudos integradores, que totalizam 200h, para realização de atividades complementares de interesse específico das/dos estudantes; o Núcleo IV - Prática como componente curricular, em um total de 400h e o Núcleo V - Estágio supervisionado, compreendendo 400h totais.

Quadro 1 - Detalhamento curricular - Ciências Sociais - Licenciatura - UNIFAL-MG.

| Detalhamento Curricular | | | |
|---|---|-------------|-------------------|
| Tipos de atividades formativas | Componentes Curriculares e a respectiva CH | CH subtotal | CH total por tipo |
| <p>Núcleo I: Estudos de formação geral e</p> <p>Núcleo II: Aprofundamento e diversificação de estudos</p> | <p>Formação na interface entre Ciências Sociais e Educação</p> <p>Ensino de Ciências Sociais I (30h) Política Educacional Brasileira (30h) Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h) Fundamentos da Educação Inclusiva II (30h) Libras (30h) Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (60h) Didática (60h) Ensino de Ciências Sociais II (45h) Educação Ambiental (30h) Psicologia da Educação (60h)</p> | 690 | 2200 |

| | | | |
|--|--|------|-------------|
| | Antropologia e Educação (60h) Ensino de Ciências Sociais III (45h) Relações Étnico-raciais e Educação (60h) Sociologia da Educação (60h) Gestão Educacional (60h) | | |
| | Formação específica em Ciências Sociais Antropologia I (60h) Ciência Política I (60h) Sociologia I (60h) Introdução à Pesquisa Social (60h/30h) Antropologia II (60h) Ciência Política II (60h) Sociologia II (60h) Epistemologia (60h) Antropologia III (60h) Ciência Política III (60h) Sociologia III (60h) Metodologia Quantitativa (30h/15h) Metodologia Qualitativa (30h/15h) Antropologia IV (60h) Ciência Política IV (60h) Sociologia IV (60h) Eletiva ou optativa (60h) Eletiva ou optativa (60h) | 1080 | |
| | TCC (110h) | 110 | |
| | Extensão | 320 | |
| Núcleo III: Estudos integradores | Atividades complementares de interesse específico da/do estudante | | 200 |
| Núcleo IV: Prática como componente curricular | Práticas em Educação I (45) Política Educacional Brasileira (30h) Prática em Educação II (45h) Prática em Educação III (45h) Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h) Prática em Educação IV (45h) Fundamentos da da Educação Inclusiva II (30h) Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (30h) Didática (30h) Ensino de Ciências Sociais II (30h) Ensino de Ciências Sociais III (30h) TCC (10h) | | 400 |
| Núcleo V: Estágio Supervisionado | Estágio Supervisionado I (100h) Estágio Supervisionado II (100h) Estágio Supervisionado III (100h) Estágio Supervisionado IV (100h) | | 400 |
| Carga horária total do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura | | | 3200 |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura (UNIFAL-MG, 2019).

Desse modo, em consonância com a Resolução CNE 02/2015 e o Instrumento de Avaliação dos Cursos, na reforma curricular, detalhou-se em quais novos componentes curriculares a prática

estaria inserida. Porém, nos interesses deste artigo, destaca-se a criação de componentes curriculares específicos da área de ensino de Ciências Sociais que visam a implementação de carga horária expressiva de prática. Ao lado de Antropologia I, II, III e IV, Ciência Política I, II, III e IV, Sociologia I, II, III e IV, foi criada as Práticas em Educação I, II, III e IV. Esta criação teve múltiplos objetivos relacionados aos consensos que orientaram a reestruturação do PPC, tais como: articular a teoria e a prática, fortalecer a identidade profissional docente, equilibrar a relevância dos componentes curriculares da formação específica em Ciências Sociais e da formação na interface entre Ciências Sociais e Educação, cumprir de maneira consistente e integrada diferentes normativas, desde o primeiro semestre do curso.

Vale mencionar que a fundamentação legal para o novo currículo é extensa e compreende aspectos normativos nacionais e próprios da UNIFAL-MG, porém, destaca-se que para a implementação da prática como componente curricular no curso, articulou-se ainda a Lei 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que coloca como meta a introdução dos 10% de extensão nos cursos de graduação. Porém, não houve uma sobreposição da carga horária de prática como componente curricular com a carga horária de extensão, mas uma associação no mesmo componente curricular. As Práticas em Educação I, II, III e IV são compostas por articulação de carga horária em sala de aula na universidade e atividades de extensão nas escolas.

Porém, não se tratou de uma associação meramente normativa, como um simples cumprimento da legislação. Havia uma preocupação pedagógica do curso em institucionalizar as experiências didáticas do PIBID dentro do curso de Ciências Sociais. Entendia-se que a iniciação à docência precisava ser remunerada por bolsa, porém, o curso não poderia perder as experiências exitosas de formulação de soluções pedagógicas, que articulavam teoria e prática e promoviam uma boa conexão entre universidade e escola.

De modo concreto, buscou-se responder em termos de prática curricular às questões postas pelo campo da educação sobre a articulação de saberes acadêmicos e escolares, de intensificação da formação por meio do contato direto e cotidiano com profissionais que estão no ambiente escolar, bem como a construção da identidade docente desde o início da formação. Contudo, o curso buscou estabelecer uma conexão dessas contribuições com o debate acumulado pela área de ensino de Ciências Sociais. A partir dessas balizas pedagógicas, foram formuladas as seguintes ementas:

1º Semestre

Práticas em Educação I (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

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.

2º Semestre

Práticas em Educação II (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

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.

3º Semestre

Práticas em Educação III (45h Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

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.

4º Semestre

Práticas em Educação IV (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

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.

Desse modo, as Práticas em Educação I, II, III e IV terão cada uma 45 horas de prática como componente curricular, sendo 30 horas presenciais no turno regular do curso, 15 horas de atividades discentes autônomas e 30 horas de extensão, visando a integração com a Educação Básica. Com isso, ao longo dos quatro primeiros semestres da graduação, das 400 horas de prática como componente curricular obrigatórias, de acordo com a Resolução CNE 02/2015, as Práticas em Educação I, II, III e IV utilizarão 180 horas e, das 320 horas em programas e projetos de extensão, de acordo com o PNE (2014-2024), serão realizadas 120 horas.

Contudo, vale destacar que as ementas buscam cumprir em paralelo à realização de disciplinas básicas do curso, vinculadas à Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia, uma série de competências que já vinham sendo experimentadas na segunda metade do currículo antigo, através dos Laboratórios de Ensino, soluções pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID e conhecimentos apreendidos em participações em eventos da área de ensino de Ciências Sociais. Além das Práticas em Educação I, II, III e IV, a área de ensino de Ciências Sociais do curso da UNIFAL-MG, formulou outras disciplinas que visam articular teoria e prática, às respectivas modalidades de ensino escolar e não escolar, bem como tópicos relacionados à interdisciplinaridade, à avaliação e proposição pedagógica a partir do Trabalho de Conclusão de Curso.

6º Semestre

Ensino de Ciências Sociais II (45h - Teórica + 30h - Prática como componente curricular)

Tecnologias educacionais e estratégias didático-pedagógicas para o Ensino de Ciências Sociais no ensino fundamental, no Ensino Médio, na educação de jovens e adultos e na educação não-formal.

7º Semestre

Ensino de Ciências Sociais III (45h - Teórica + 30h - Prática como componente curricular)

Tópicos clássicos e contemporâneos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Interdisciplinaridade. Avaliação escolar no Ensino de Ciências Sociais. Elaboração de programa de ensino para ano letivo

8º Semestre

Trabalho de Conclusão de Curso (110h - Teórica + 10h - Prática como componente curricular)

Elaboração de proposta pedagógica relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso na interface entre Ciências Sociais e Educação (UNIFAL-MG, 2019).

Em suma, o curso implementou um modelo de prática como componente curricular que busca articulação não apenas com os aspectos normativos da extensão, mas com os anseios oriundos do processo de reforma democrática do currículo, onde pode ouvir egressos, docentes e estudantes. Trata-se de um modelo inspirado nas contribuições do PIBID de Ciências Sociais e na circulação de estudantes e docentes do curso nos eventos da área de ensino de Ciências Sociais. Então, que tipo de prática como componente curricular o curso queria? Uma prática capaz de valorizar saberes específicos e gerais, conforme apresentado na pesquisa de Santos (2017), que garante o mesmo estatuto entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares (Tardif, 2014), que acompanhe os fluxos e os movimentos das Ciências Sociais onde ela acontece na prática, a sala de aula (Schweig, 2015), que permita a articulação entre experiências no âmbito das disciplinas bem como uma reflexão sobre as experiências de cada futuro professor (Oliveira, 2019).

Assim, pode se afirmar que o curso da UNIFAL-MG adotou um modelo integrado de prática como componente curricular que é fundamentado na teoria e na prática, nos conhecimentos teóricos da área de ensino, bem como na prática de trabalho com a formação docente, baseada em uma escuta atenta às demandas da escola e dos sujeitos envolvidos nos processos socializadores. O novo currículo fomenta um modelo de prática como componente curricular que possui compromisso com a Educação Básica e em saber que o novo professor aprende mais e melhor na aproximação do ambiente onde irá trabalhar no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de parecer novo, o debate sobre prática como componente curricular na formação docente no Brasil não é recente. Fato é que as novas diretrizes para a formação de professores no

Brasil realçou a pertinência da discussão. Considerando isso, no contexto das Ciências Sociais, há um largo espaço para as reflexões relacionadas aos modos de articulação entre prática e teoria na formação inicial, bem como para pensar a implementação da prática como componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos.

No contexto da reforma curricular das licenciaturas, constatou-se que a nova implementação da prática como componente curricular responde a uma condição de possibilidade específica da UNIFAL-MG, que contempla: a) uma importante presença de docentes que trabalham com Sociologia da Educação e ensino de Ciências Sociais; b) uma separação e integração administrativa da licenciatura e bacharelado, que favorece uma gestão democrática do curso e do currículo; c) uma significativa colaboração entre docentes tidos como “de licenciatura” e “de bacharelado”; d) uma construção participativa da reforma curricular adotada pelo NDE, envolvendo estudantes, docentes, egressos e especialistas em ensino e e) um aprendizado consistente acerca da experiência do PIBID no curso.

Desse modo, compreende-se que o curso da instituição encontrou uma forma inovadora para articular diferentes normativas e possibilitar um reposicionamento da licenciatura frente à cultura ainda persistente de currículos pautados pelo bacharelado. Por isso, é possível afirmar que o novo currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UNIFAL-MG é, concomitantemente, um currículo autônomo e integrado. É autônomo pela liberdade de definir seu próprio percurso, a partir das características e demandas específicas da formação docente. É integrado na medida em que mantém o contato entre estudantes e docentes de licenciatura e bacharelado, a relação entre a universidade e a escola, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre teoria e prática desde o início do curso.

Entretanto, um desafio ainda persistente é evidenciar nas ementas e nos programas de ensino das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do curso e que contam com carga horária de prática aquilo que pretendem cumprir em termos de atividades práticas. Não é possível acreditar que uma cultura de teorização sem prática possa ser modificada de maneira informal ou sustentada apenas pelo discursos da autonomia docente e do direito de cátedra. Desse modo, ainda há uma lacuna a ser preenchida referente às estratégias de prática como componente curricular nas disciplinas que contam com carga horária específica, a saber: Política Educacional Brasileira (30h); Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h); Fundamentos da Educação Inclusiva II (30h); Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (30h) e Didática (30h), visto que, atualmente, as ementas apenas constam conteúdo teóricos e a prática não é abordada. Desse modo, se por um lado as ementas definem os conteúdos teóricos mínimos de cada disciplina, por outro lado, fica nas

mãos de cada docente conceber o que é a prática. Além disso, há o desafio de adequar o conteúdo da prática dessas disciplinas às competências e habilidades necessárias para a formação do professor de Sociologia para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a educação não-formal.

Outro desafio ainda existente é a formação prática dos docentes do curso, pois, em que pese os esforços individuais de estudos, de transição entre temas da formação em nível de pós-graduação para o ensino de Ciências Sociais, a participação em encontros da área e oficinas pedagógicas, a própria área de métodos e técnicas de ensino de Ciências Sociais ainda está em construção. Com isso, entende-se que é preciso ampliar o engajamento do conjunto dos docentes para um aprendizado na dimensão da prática em sintonia com a expansão e o aperfeiçoamento das metodologias do ensino em Ciências Sociais.

Por fim, acredita-se que o modelo de Práticas em Educação I, II, III, IV, que articula carga horária de prática como componente curricular e de extensão, ministradas por docentes de ensino de Ciências Sociais e Sociologia da Educação, em paralelo às disciplinas de Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia, poderá contribuir para uma formação que distancie cada vez mais da arcaica polarização entre bacharelado e licenciatura. Portanto, trata-se de implementar uma densa e forte formação teórica e prática, realizada dentro dos espaços onde ela ocorre: a escola e a universidade. Desse modo, mesmo diante das lacunas e dos desafios ainda existentes, conclui-se que é possível construir uma formação docente em Ciências Sociais integrada pela vivência que combina diferentes trânsitos institucionais, experiências formativas e contatos entre sujeitos e seus saberes. É possível construir uma socialização docente que permita aos diferentes sujeitos a articulação entre prática e teoria, na busca por soluções pedagógicas que façam sentido a quem queremos educar com os óculos das Ciências Sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de Sociologia como subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 53, p. 543-557, 2017.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União em 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. *Parecer CNP/CP nº 09, de 08 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. *Parecer CNP/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNP/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. Resolução CNE/CP 02/2015. Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015. Seção 1, pp.8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 out. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

HANDFAS, Anita. A formação do professor de Sociologia: reflexões sobre os diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

INEP-MEC. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento*. Brasília-DF: INEP-MEC, 2017.

MORAES, Amaury C. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado e formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 17-32, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019.

RAIZER, Leandro; COREGNATO, Célia E.; MOCELIN, Daniel G.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e perspectiva para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 190, p. 15-26, 2017.

REAL, Gisele Cristina Martins. Prática como componente curricular: o que significa isso na prática? In: *Educação e Fronteiras Online*, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p.48-62, 2012.

SANTOS, Mario Bispo dos. *O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo a formação do professor de Sociologia*. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Porto Alegre: CirKula, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura*. UNIFAL-MG: Alfenas, 2011. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/CienciasSociais/Lic/Projeto_Pedag%C3%B3gico_atualizado_com_todas_as_Resolu%C3%A7%C3%B5es_13_06_2018.pdf Acesso em 27 out. 2019.

UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura*. UNIFAL-MG: Alfenas, 2019. (*mimeo*).

Recebido em: 28/10/2019

Aceito em: 20/12/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

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.

[1] Utiliza-se como referência as oficinas pedagógicas ofertadas no V e VI Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica realizados, respectivamente, na Universidade de Brasília (2017) e na Universidade Federal de Santa Catarina aprendizagens diferenciadas na (2019) e no VI Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018).