

EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN: UM ESTUDO JUNTO A EGRESSOS-DOCENTES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE

EFFECTIVENESS OF THE GRADUATION IN THE UFRN'S DEGREE IN SOCIAL SCIENCES:
A STUDY WITH GRADUATES-TEACHERS OF SOCIOLOGY FROM
THE MIDDLE EDUCATION OF THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE

Karla Danielle da Silva Souza¹
Ana Laudelina Ferreira Gomes²

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo,
envolve o movimento dinâmico, dialético,
entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*
Paulo Freire (1996).

RESUMO

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida em dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN), defendida em 2017 (SOUZA, 2017). Sua finalidade foi apresentar alguns dos principais aspectos da formação dos professores de Sociologia do Ensino Médio do Rio Grande do Norte (RN) que cursaram a licenciatura em Ciências Sociais da UFRN

em dois distintos currículos (até 2004 e a partir de 2005) e que estavam lecionando Sociologia na rede de Educação Básica (pública e privada) do Estado no ano de 2015, quando a pesquisa de campo teve lugar. Foi realizada uma seleção aleatória dos sujeitos pesquisados e aplicados 39 questionários estruturados com “egressos-docentes” da licenciatura da UFRN. Os questionários respondidos foram divididos em dois grupos: o grupo 1, que cursou o currículo até 2004, e o grupo 2, que cursou o currículo a partir de 2005, isso

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do RN. Autora da dissertação Licenciatura em Ciências Sociais e Prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN, que subsidia a construção do artigo. Editora da Seção Ensino de Ciências Sociais da Inter-Legere, Revista do PPGCS/UFRN.

² Professora Associada IV da UFRN, atuando na graduação e pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS). Orientadora da autora da dissertação referida na nota de rodapé 1. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Editora-chefe da Inter-Legere, Revista do PPGCS/UFRN.

devido à reforma curricular implantada em 2005. Os dados foram sistematizados e analisados numa perspectiva de aliança entre as dimensões quantitativa e qualitativa. Duas foram as dimensões consideradas na elaboração do questionário e nas análises: 1) a relação da docência com a formação na licenciatura; 2) as exigências da prática docente na escola. Na interpretação dos resultados, verificou-se dois grandes problemas a enfrentar: a transposição didática de conteúdos acadêmicos para conteúdos escolares voltados ao Ensino Médio; a relação teoria-prática. Foram destacados alguns elementos com base nas inferências dos egressos-docentes pesquisados: visão bacharelesca da licenciatura; separação teoria-prática; distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o escolar; experiência da regência somente após a licenciatura.

Palavras-chave: Licenciatura; Ensino; Ciências Sociais; Sociologia; Ensino Médio; Formação docente; Prática docente.

ABSTRACT

This work is part of the research developed in a master's thesis with the PPGCS / UFRN, defended in 2017 (SOUZA, 2017). Its purpose was to some of the main knowledge of the training of sociology teachers of the High School of Rio Grande do Norte who attended a graduation in social sciences from UFRN in two different curricula (until 2004 and from 2005) and that work in the sociology Sociology in the state's basic education network (public and private) in the year of 2015. 39

questionnaires structured with “faculty-graduates” from UFRN graduation. The answered questionnaires were divided into two groups: group 1, who attended the curriculum until 2004 and group 2 who attended the curriculum as of 2005, as well as a curricular reform implemented in 2005. The data were systematized and analyzed from a perspective of alliance between quantitative and qualitative dimensions. Two units as dimensions considered in the elaboration of the questionnaire and in the analyzes: 1) the relation of the teaching with a formation in the graduation; 2) as requirements of teaching practice in school. In the interpretation of the results, there were two major problems to face: a didactic transposition of academic content for high school content; the theory-practice relation. Some elements based on the inferences of the studied graduates-teachers were highlighted: bachelor's degree vision; theory-practice separation; distancing between academic and school knowledge; regency experience after a bachelor's degree.

Keywords: Graduation; Teaching; Social Sciences; Sociology; High School; Teacher training; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O foco da pesquisa em pauta foi a relação entre a docência de Sociologia no Ensino Médio e a formação docente na licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Perguntava-nos: em que medida a licenciatura em Ciências Sociais preparava efetivamente o egresso-docente para sua atuação como professor de Sociologia no Ensino Médio na rede de ensino (pública e privada) no Rio Grande do Norte. Para responder tal questão, entendemos que seria necessário confrontar a realidade dos dois currículos que cobriam o período em que estudaram os sujeitos da pesquisa, um até o ano de 2004 (grupo 1) e outro a partir de 2005 (grupo 2), bem como as avaliações dos próprios egressos-docentes em relação a um conjunto de dimensões consideradas sobre a qualidade e os desafios de sua formação na licenciatura. Duas dimensões de análise foram consideradas: 1) a relação da docência com a formação na licenciatura, na qual levantamos os elementos da prática docente (currículo, didática dos professores formadores, estágios supervisionados, bibliografia estudada nas disciplinas do curso, entre outras); 2) exigências da prática docente: desafios do início da carreira docente na escola, papel da licenciatura no enfrentamento desses desafios, elementos que auxiliaram na prática docente pós-licenciatura, materiais didáticos e outras.

A partir do levantamento e da interpretação dos dados, observou-se que há diferenças significativas de avaliação entre os dois grupos, mas também há elementos que se mostraram presentes nos dois grupos, embora provenientes de dois distintos currículos. Apesar de a demanda discente externada na autoavaliação de 2000 ter buscado uma maior experiência prática na licenciatura e isso ter sido levado para o Projeto Político Pedagógico (por intermédio do currículo aprovado

em 2004, com o aumento de disciplinas voltadas para a educação e o quadruplicar dos estágios supervisionados), os esforços nesse sentido não foram suficientes para superar o problema.

Em 2010, a chegada no curso de Ciências Sociais da UFRN do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – mostrou-se um eficiente laboratório de prática docente e estágio dos alunos bolsistas que dele participaram, mas, infelizmente, as aprendizagens que trouxe desde então não têm como atingir a totalidade do curso, mesmo que ele se beneficie dos resultados do Programa indiretamente. Em resumo, os problemas que a licenciatura da UFRN tem enfrentado para ser mais efetiva como formação inicial para professores de Sociologia do Ensino Médio não são novos, são conhecidos e externados publicamente há quase duas décadas, bem como estão relacionados basicamente à questão da prática.

ANALISANDO OS COMPONENTES DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE FORMAÇÃO

Trazemos para a discussão deste artigo apenas alguns aspectos levantados em nossa pesquisa dos pontos abordados, selecionamos aqueles que dizem respeito à experiência prática da formação, visto que essa é uma característica forte

apontada pelos sujeitos “egressos-docentes”. Para efeito de consulta ou aprofundamento em relação à pesquisa, é possível consultar o trabalho completo, intitulado *Licenciatura em Ciências Sociais e prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN* (SOUZA, 2017).

A partir do diagnóstico da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, por meio do que é indicado pelos egressos-docentes, notamos uma grande importância atribuída às atividades que proporcionaram algum tipo de experiência prática. Assim, temos: a) Estágios supervisionados/Prática de Ensino; b) PIBID; c) Estágio docente; d) Bolsa do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – do Ministério da Educação (MEC) – (Programa REUNI).

Embora os sujeitos dessa pesquisa apontem para necessidades de alterações no formato dos Estágios Supervisionados, a maioria reconhece sua contribuição na formação por possibilitar, mesmo que minimamente, uma aproximação com o campo de atuação docente, vejamos a seguir.

Pergunta do questionário: Quanto você acha que os **estágios supervisionados** contribuíram para sua formação como docente de Sociologia?

() Muito () Razoável () Pouco () Nada
Por quê? Comente:

Razoável	3
Muito	2
Nada	2
Pouco	1
Total geral	8

Tabela 1 – Sobre a contribuição dos Estágios Supervisionados – (Currículo até 2004)

Fonte: Souza (2017).

COMENTÁRIOS (SISTEMATIZADOS)

RAZOÁVEL:

- Não permitiu viver a sala de aula, pois é bastante limitado.
- Permitiu conhecer um pouco da escola, mas não ensinou a fazer a transposição didática.
- Não permitiu perceber demandas da sala de aula, tendo em vista o pouco tempo nela.

MUITO:

- Possibilitou perceber como é uma sala de aula de Ensino Médio, bem como verificar que a didática universitária não dá conta dela. Os professores de Ensino Superior, em sua maioria, não conhecem a realidade escolar.
- Permitiu construir os caminhos didáticos mais viáveis e apreender a readaptar os conhecimentos adquiridos na universidade aos problemas específicos do Ensino Médio.

NADA:

- Restringiu a um frágil diagnóstico de observação de turma, pois houve pouco tempo de estágio aliado às implicações da escola (greves, feriados, impressados etc.).
- Não houve a prática em sala de aula, o estágio ficou limitado à disciplina na universidade.

POUCO:

- Não houve a compreensão da realidade em razão do tempo curto.
- Houve pouco acompanhamento por parte da universidade e do professor da escola.

Muito	15
Razoável	12
Pouco	3
Nada	1
Total geral	31

Tabela 2 – Sobre a contribuição dos Estágios Supervisionados – Grupo 2 (Currículos a partir de 2005)
Fonte: Souza (2017).

COMENTÁRIOS (SISTEMATIZADOS)

MUITO:

- Possibilitou a aplicação de recursos didáticos aprendidos.

- Houve demarcação da licenciatura.
- Promoveu a compreensão sobre a realidade da Educação Básica no Rio Grande do Norte: os sujeitos, as condições oferecidas, o contato com professores que já atuam na escola e a troca de informações com esses.
- Caracteriza-se como um momento de experiência prática.
- É quando se aprende a ser professor.
- Permitiu compreender as dificuldades da formação de professor de Sociologia.

RAZOÁVEL:

- Foi um contato superficial, pois não houve aprofundamento das atividades que a sala de aula exige (planejamento, avaliação, etc.).
- Não houve um acompanhamento integral, tendo em vista o pouco tempo de regência para se estabelecer contato com os alunos e experienciar a sala de aula.
- Percebeu-se a professora da disciplina de estágio como um diferencial, apesar de contratemplos como greves, calendário escolar, pouca prática em sala de aula.
- Deixou-se a sala de aula sob responsabilidade do estagiário – sem acompanhamento algum – ocasionando desvio

da função deste por causa da ausência de professores formados na área.

- Apontou-se, muitas vezes, as dificuldades quanto ao ensino de Sociologia, mas o professor da escola, por não ser da área, não sabia discuti-las ou apresentava soluções muito gerais que não contribuíam para a construção de estratégias de ação adequadas.

POUCO:

- Faltou maior orientação e compromisso da universidade com a escola.
- Não é possibilitada uma compreensão clara da realidade devido ao pouco tempo.
- Houve pouco acompanhamento do professor da universidade e o da escola.
- Percebeu-se uma fragilidade quanto à conexão entre as escolas e a universidade.

NADA:

- Verificou-se que o estagiário não tem autonomia nos poucos momentos em sala de aula. Além disso, os estágios são desorganizados e não direcionam para uma boa prática na sala de aula.

Comparando os comentários e as sugestões de ambos os grupos, é possível perceber que houve um avanço em virtude da modificação de uma disciplina de

experiência prática na escola (Prática de Ensino – 60 h, até 2004) para a ampliação em 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir de 2005. Há uma maior atribuição de importância aos estágios pela possibilidade de maior vivência e contato com o espaço escolar, apesar das ressalvas quanto ao distanciamento entre os conteúdos teóricos e a regência em sala de aula, além da distância entre escola e universidade, entre outros.

Por meio da Tabela 2, é possível verificar o quanto aumentou o “Muito” (23% a mais), sendo que quase a metade dos pesquisados do segundo grupo atribuem “Muito”, contra apenas 25% do primeiro grupo. O valor “Razoável” quase não muda nos dois grupos. O “Pouco” abaixa (2,8%) e o “Nada” diminui sensivelmente em 21,8%. Sendo que o “Nada”, no primeiro grupo, correspondia a um quarto (1/4) das respostas, já no segundo grupo, corresponde a menos de 5% das respostas. Os números mostram que os estágios implantados a partir de 2005 foram sim vistos como mais positivos em relação aos que havia antes de 2004, embora ainda com muitas críticas pontuais, como se nota no Quadro 1.

Importância do Estágio Supervisionado	Até 2004 Número/percentual	A partir de 2005 Número/percentual
Muito	2 (25%)	15 (48,4%)
Razoável	3 (37,5%)	12 (38,7%)
Pouco	1 (12,5%)	3 (9,7%)
Nada	2 (25%)	1 (3,2%)
Totais	8 (100%)	31 (100%)

Quadro 1 – Respostas sobre a importância do Estágio Supervisionado
Fonte: Souza (2017).

O DIFERENCIAL NA FORMAÇÃO DOS PESQUISADOS EX-PIBIDIANOS³

Diante de tais lacunas evidenciadas nos Estágios Supervisionados é que o PIBID se destaca como o dispositivo que parece conseguir proporcionar uma experiência de articulação entre conteúdo teórico aprendido no decorrer do curso e a transposição deste para o Ensino Médio. Não por acaso, 8 (oito) entre 9 (nove) (89%) ex-pibidianos, sujeitos dessa pesquisa, indicaram o Programa como principal elemento contributivo na formação. O percentual é muito maior do que em relação aos estágios, pois estes ganham 8 pontos (25,8%) em relação ao universo de respondentes do segundo grupo (31). Vejamos a seguir:

Respostas à pergunta “O que você acha que mais colaborou para sua prática docente considerando sua formação na licenciatura da UFRN? **Escolha 3 opções das abaixo, numerando em ordem de importância**”

Importância 1	
Estágios Supervisionados	8
Experiência como bolsista do PIBID	8
Disciplinas voltadas à educação	3
Didática dos professores	2
Domínio de conteúdo por parte dos professores	2
Monitoria	2
Indicações bibliográficas das disciplinas	2
Monografia	1
Currículo	1
TCC	1
N/A	1
Total geral	31

Tabela 3 – Sobre as maiores colaborações para a prática docente na licenciatura
Fonte: Souza (2017).

³ Participantes do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, formulado e financiado pela CAPES.

Vale ressaltar que apenas os sujeitos pertencentes ao Grupo 2 (currículo a partir de 2005) tiveram a oportunidade de participar do PIBID em virtude do primeiro edital que o curso de Ciências Sociais da UFRN concorreu ter acontecido somente em 2009, e ter sido implementado em 2010⁴. Segundo os egressos-docentes do Grupo 2 que participaram do PIBID, a experiência foi um diferencial na formação e, por conseguinte, na prática em sala de aula – mesmo pós-licenciatura – por oferecer subsídios para pensar estratégias de transposição dos conteúdos acadêmicos para conteúdos escolares. Diversas metodologias foram utilizadas nas oficinas e nas intervenções no espaço escolar: imagens, produção de periódico, leituras sociológicas e oficinas de teatro, entre outras atividades. Vejamos, a seguir, algumas justificativas apontadas pelos sujeitos.

- Experiência prática.
- Adequação da linguagem.
- Dinâmica das práticas, desenvolvimento de materiais didáticos.
- Integração com a escola.
- Contato mais próximo do que o estágio.
- Participação no dia a dia escolar.
- Reconhecimento da profissão.

- Desenvolvimento de métodos de aula.
- Aprendizado e desenvolvimento de metodologias de ensino.

A autora da dissertação-base deste artigo também participou do PIBID e compartilha com os egressos-docentes a perspectiva de que ele de fato é um diferencial para a efetividade da licenciatura em relação à formação docente para o Ensino Médio. Entende que a exigência da sala de aula, em ensinar conteúdos de forma mediadora e em uma linguagem adequada ao público do Ensino Médio, de maneira a relacionar esses conteúdos ao cotidiano dos estudantes, foi praticada durante a formação dentro do PIBID. Além disso, como muitos pibidianos desenvolvem as atividades do Programa no início do curso, conseguem estabelecer maior aproximação entre o que se aprende nos componentes curriculares e como transpor os conteúdos aprendidos para o Ensino Médio.

Em face dessas características do PIBID nas Ciências Sociais da UFRN, defendemos que ele tem se apresentado como uma política de formação docente de grande relevância para a licenciatura. Todavia, não é acessível a todos, visto que há uma parcela de licenciandos que estão no mercado de trabalho e não dispõem de tempo para participar das atividades do programa. Há também outro fator: por ser um programa de bolsas, e em número limitado, há um processo seletivo para

⁴ Com renovações posteriores e expansão, pois foi ampliado significativamente o número de bolsistas e de supervisores nas escolas, passando a ser coordenado por dois professores da licenciatura, não mais por um único professor como aconteceu inicialmente.

se inserir, o que acarreta na exclusão de outros discentes. Mesmo assim, na UFRN, ele se mostrou como um agente multiplicador do exercício de práticas de ensino no âmbito da formação na licenciatura. Infelizmente, o PIBID corre o risco de ser extinto devido à publicação da Portaria CAPES nº 46, de 11 de abril de 2016, que determina a redução dos recursos destinados a ele, extinção de alguns cargos, redução do número de bolsistas, ampliação das horas de dedicação ao programa, sem perspectiva de aumento do valor correspondente à bolsa. Diante das indicações e dos argumentos favoráveis ao PIBID por parte dos sujeitos desta pesquisa, reafirmamos a importância desse Programa que tem possibilitado preencher algumas lacunas das licenciaturas, como é o caso das Ciências Sociais na UFRN. Como vimos, a partir das respostas dos egressos-docentes do Grupo 2, há uma necessidade de experiências durante a formação que ofereçam ao licenciando possibilidades de pensar a transposição didática – principal elemento para o ensino de Sociologia na Educação Básica, conforme apontam os sujeitos. E o PIBID vem ao encontro dessa necessidade, mesmo que ainda de forma limitada em face de não poder contemplar o curso todo.

Outro fator que tem contribuído nesse cenário de formação docente é a exigência de Estágio Docência para os discentes de pós-graduação *strictu*

sensu (Mestrado e Doutorado) que recebem bolsa de estudo⁵ da CAPES e CNPq, conforme Portaria 076/2010 publicada no Diário Oficial da União em 19 de abril do mesmo ano: “Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos: [...] V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento”. Entretanto, esse tem sido um elemento contributivo muito mais pós-licenciatura (para os pós-graduandos que são licenciados). De todo modo, é um avanço no sentido de trazer a preocupação da docência para dentro da pós-graduação, em que não há essa tradição, especialmente nas Ciências Sociais em face da intermitência da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Assim, faz-se com que não se tenha um campo de pesquisa consolidado nessa área, refletindo isso na pós-graduação, muito embora a lei de obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio de 2008 tenha mudado consideravelmente a situação. Ainda como consequência, expandiu-se o debate nacional sobre ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica por meio de congressos nacionais e estaduais, assim como pelo aumento de produção científica na área e a criação de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, bem como alargou-se a contratação de docentes universitários para a recente área de Ensino de Sociologia em algumas universidades do país. Porém,

⁵ As Bolsas REUNI, estabelecidas por meio do Decreto nº 6096 em 24 de abril de 2007, são normatizadas pela Portaria nº 582/MEC de 14 de abril de 2008. Proveniente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os discentes que dispõem de bolsas dessa categoria devem cumprir atividades de Assistência ao Ensino conforme demais exigências da CAPES para desenvolvimento de Estágio Docência.

infelizmente, até a obrigatoriedade nas três séries caiu por terra com a Reforma do Ensino Médio de 2016⁶.

PROPOSTA: DISCUTINDO A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Durante a formação na licenciatura, a ausência de elementos que possibilitem pensar e exercitar a transposição didática tem sido a principal exigência dos egressos-docentes, sujeitos dessa pesquisa. Por isso, destacam a importância das atividades que proporcionam algum contato com a experiência prática, embora com algumas ressalvas quanto ao formato. Todavia, os sujeitos (de ambos os grupos) continuam apontando lacunas importantes no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN no que diz respeito a momentos que possibilitem a prática da transposição dos conteúdos acadêmicos em conteúdos escolares.

É importante considerar que houve avanços significativos do Grupo 1 para o Grupo 2. Como não havia política de estágios definida na UFRN, a disciplina “Prática de Ensino” (pertencente aos currículos até 2004) permitia contato mínimo com a escola, quando permitia.

Com a exigência da LDB 9.394/96, a ampliação dos Estágios Supervisionados teve amparo legal, estabelecendo uma maior aproximação entre universidade e escola. No entanto, os egressos-docentes desse Grupo (Currículos a partir de 2005) ainda reclamam sobre a necessidade de maior tempo de experiência prática, como podemos observar a seguir nas justificativas que selecionamos, as quais dizem respeito à exigência prática.

Grupo 2 (Currículos a partir de 2005)
Quanto às sugestões de modificação no Currículo da licenciatura que cursaram:

- ampliação das disciplinas de educação;
- mais prática em sala de aula;
- disciplinas que trabalhem os aspectos didático-pedagógicos do ensino;

Quanto às sugestões em relação aos Estágios Supervisionados:

- estágios como laboratórios de ensino;
- mais prática de sala de aula;
- com começo desde o início do curso.

⁶ O texto final da referida MP de número 746/16 aprovado no Senado como Projeto de Lei 34/16 tornou obrigatórias as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia apenas em algumas etapas da Educação Básica. Assim, não ficou determinado se a presença delas será nas três séries do Ensino Médio, visto que o plenário rejeitou uma emenda da senadora Vanessa Graziottin (PC do B/AM) que tinha como proposta tornar Sociologia e Filosofia obrigatórias desde a 1ª até a 3ª série do Ensino Médio. É importante ressaltar que, segundo o texto final da MP 746/16, a disponibilidade dessas e das demais disciplinas estará de acordo com o texto final da BNCC – que ainda será apresentado e votado.

Quando sugerem maior tempo de prática em sala de aula, indicam as seguintes necessidades:

- poder dar conta da relação teoria e prática;
- viver a sala de aula, pois os estágios não permitem;
- precisar conhecer o futuro campo de trabalho com maior intensidade;
- pensar estratégias de ensino com ajuda da prática;
- adequar os conteúdos à realidade dos alunos com metodologias diversas que atraiam os jovens.

A dificuldade que temos em estabelecer relação entre teoria e prática é histórica. A história hegemônica da educação ocidental esteve frequentemente pautada em dois modelos distintos e opostos: um para as elites e outro para as camadas sociais mais pobres. Dessa maneira, esse antagonismo se estende às concepções e práticas para cada forma de sociedade existente. Assim, em geral, ao longo da história, os saberes teóricos são restritos a uma pequena parcela da população e aos demais são oferecidos ou possibilitados os saberes instrumentais ou saberes da experiência.

O historiador da educação Franco Cambi (1999) sinaliza a presença dessa dualidade na educação ocidental em diversos momentos da história. Trazemos alguns exemplos por ele indicados: a) na Grécia Antiga, enquanto Esparta dedicava a educação para a formação do guerreiro

e valorizava a saúde corporal como instrumento para a guerra e reprodução biológica, Atenas privilegiava a cultura literária e musical, a formação intelectual para a política, a valorização da escrita, dos discursos e da oratória; b) na Alta Idade Média: para a aristocracia, havia um tipo de educação formalizada, ritualizada, com valorização da cultura literária, para o povo, era destinada a cultura do fazer (as práticas nas oficinas, nas praças, nas festas etc.); c) a Modernidade se caracterizou por uma ambiguidade no processo educativo: por um lado, visava a libertação humana, mas, por outro, tendia a modelizar/disciplinar o indivíduo para a produção; d) a Época Contemporânea: por se tratar de um momento em que surgem a multiplicidade e pluralidade das massas e dos diferentes sujeitos sociais de direitos, essa época é marcada pela busca em aliar instrução e trabalho à instrução formativa e cultural. Todavia, como a educação sempre esteve vinculada a um projeto de Estado, nesse período ela também se mostra reprodutora dos interesses das classes dominantes e, ao mesmo tempo, é autocrítica, reforçando seu caráter dual.

Nota-se que esses modelos educativos hegemônicos da história do ocidente são marcados por fortes ambiguidades nas suas concepções e práticas educativas. Entre eles, destacamos a época Moderna cuja marca de racionalidade exacerbada e instrumental prolongou-se aos dias atuais e com as quais precisamos romper, sobre o que falaremos à frente. A ciência moderna impôs um modelo dominante baseado em uma racionalidade fechada e compartimentalizada. Esse movimento de pensamento não articulou

os vários campos disciplinares em torno dos objetos de investigação. Além disso, o paradigma de ciência moderna separou ciências de humanidades, cultura científica de cultura humanística, como nos mostram Edgar Morin e Jean-Jacques Wunenburger (GOMES, 2016a, p. 49-62). Wunenburger, por exemplo, defende que “ao invés de exaltar os poderes da razão ilustrados nas produções científicas [...] é preciso atualizarmos nossa concepção de racionalidade incorporando uma ‘racionalidade aberta e complexa [...]’” (GOMES, 2016b, p. 108). Precisamos aprender a propor uma relação dialógica que não coloque qualquer forma de conhecimento em relação hierárquica à outra (o teórico sobre o prático, por exemplo), como indica Edgard Carvalho (2012).

Há uma disciplinarização do conhecimento que se fecha em áreas e que não consegue fazer com que elas estabeleçam comunicação entre si. Carvalho defende que é possível transpor essa fronteira que separa “teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto e o corpo da mente” e projetar outras formas de pensar e viver a condição humana (CARVALHO, 2012, p. 89). Assim, teoria e prática não se dissociam, pois estão intrinsecamente ligadas em uma relação dialógica. De acordo com o educador Paulo Freire (1987), a inseparabilidade de ambas é pressuposto para uma práxis autêntica que possibilita a reflexão sobre a ação por parte dos sujeitos.

Uma formação crítica deve se pautar no exercício pleno da práxis, de modo a possibilitar aos sujeitos ir além do conhecimento ingênuo e desenvolver uma perspectiva mais desnaturalizada e crítica sobre as coisas do mundo.

Então, o processo de ensino e aprendizagem de maior sentido para o sujeito se dá a partir de uma relação na qual não há superioridade de um tipo de conhecimento (teórico) sobre outro (prático), assim como sinaliza Freire (1987, p. 125): “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reexão e outra, distante de ação”.

A partir desse contexto, é importante reconhecer que o conhecimento relacionado à experiência prática tem sido desprezado ou inferiorizado em função de uma supervalorização do conhecimento teórico. A universidade, como espaço legítimo de produção do saber, especialmente o acadêmico, tem desempenhado um papel central nesse processo de hierarquização e distinção em relação aos conhecimentos existentes. Considerando o que ouvimos em congressos, grupos e outras atividades na área de ensino de Ciências Sociais no país, em geral, os cursos de formação superior em Ciências Sociais no Brasil parecem não estabelecer diferenças significativas entre bacharelado e licenciatura, e quando estabelecem, geralmente é em detrimento da licenciatura. Desse modo, a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio tem se prejudicado.

Maurice Tardif (2002) sugere que o exercício profissional do professor se relacione com a identidade docente, com a experiência de vida e profissional e com a relação com os alunos, bem como com o espaço escolar e demais sujeitos que compõem essa esfera. Assim sendo, o autor sinaliza quatro tipos de saberes

distintos que estão implicados na atividade docente: a) **Saberes da Formação Profissional:** são os que se fundamentam nas ciências e na erudição, são ainda saberes adquiridos no decorrer da formação inicial e também continuada, com inserção nesse grupo dos conhecimentos pedagógicos que dizem respeito às técnicas e aos métodos de ensino aprendidos durante a formação; b) **Saberes Disciplinares:** são o conjunto de saberes legitimados de cada área do conhecimento e que são reconhecidos enquanto tal, por exemplo, os conhecimentos identificados, como da área de Linguagem ou das Ciências Humanas, Exatas etc.; c) **Saberes Curriculares:** são o conjunto de conhecimentos organizados pelas instituições educacionais que são produzidos socialmente e transpostos para o aprendizado, são ainda aqueles que estão configurados em programas de ensino por meio de conteúdos, objetivos e métodos; d) **Saberes Experienciais:** são resultado da própria prática docente, isto é, são aqueles produzidos a partir da vivência, do exercício profissional e das demais atividades relacionadas à escola, aos alunos e aos demais profissionais da área.

O que queremos destacar é o quarto tipo de conhecimento: os Saberes Experienciais. Esse conjunto de conhecimentos tem sido ignorado pelos demais saberes nas licenciaturas em Ciências Sociais, visto que os Saberes da Formação Profissional, os Saberes Disciplinares e os Saberes Curriculares têm contemplado predominantemente os conteúdos teóricos. A dimensão prática do ensino e da aprendizagem parece ter sido ignorada por muito tempo pelas instituições formadoras

e pelos professores de Ensino Superior, formadores nas licenciaturas, embora alguns documentos oficiais chamem a atenção para a necessidade de tradução dos conteúdos acadêmicos para o nível médio e, portanto, dos conteúdos teóricos do nível acadêmico para o nível escolar.

Essa dissociação entre teoria e prática se revela em disputa de espaço de determinados conhecimentos considerados mais relevantes que outros. Assim, temos na composição da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio, por meio dos saberes docentes (TARDIF, 2002), uma estrutura fragmentada e compartimentada. Sobre isso, Bourdieu (2004) nos alerta que o conceito de campo diz respeito à percepção que temos diante de determinado objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. Assim, podemos considerar a estrutura curricular como um espaço de disputa, ou seja: “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Desse modo, nessa disputa, tem prevalecido, no caso específico em estudo, a teoria sobre a prática.

Nesse sentido, as diferentes esferas que compõem o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN não estabelecem um diálogo para pensar e produzir uma formação de profissionais com o perfil apropriado para atender algumas das reais necessidades do ensino de Sociologia na Educação Básica, naquilo que a formação docente nesse nível poderia atender. A própria forma como se estrutura os componentes curriculares demonstra que há explicitamente uma disputa de campo na qual predominam os conteúdos

teóricos. Como discutimos na dissertação, currículo é poder, e diz respeito a que tipo de formação se pretende oferecer. Vejamos no Quadro 2 a estrutura comum à licenciatura e ao bacharelado – que

vai do primeiro ao quarto período do curso – correspondente aos currículos a partir de 2005 e anteriores à reforma simplificada de 2011.

NÍVEL	DISCIPLINA/ATIVIDADE	CARGA TOTAL (horas)	CRÉDITOS
1º.	Introdução à Antropologia	60 h	4
	Introdução à Ciência Política	60 h	4
	Introdução à Sociologia	60 h	4
	Prática de Leitura e Produção de Texto	60 h	4
	Ideias Filosóficas Contemporâneas	60 h	4
	TOTAL	300	20
2º.	Teoria Antropológica I	60 h	4
	Teoria Política I	60 h	4
	Teoria Sociológica I	60 h	4
	Teoria do Conhecimento	60 h	4
	Historiografia Brasileira	60 h	4
	TOTAL	300	20
3º.	Teoria Antropológica II	60 h	4
	Teoria Política II	60 h	4
	Teoria Sociológica II	60 h	4
	Formação Histórica do Rio Grande do Norte	60 h	4
	Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	60 h	4
	TOTAL	300	20
4º.	Teoria Antropológica III	60 h	4
	Teoria Política III	60 h	4
	Teoria Sociológica III	60 h	4
	Teoria da Prática Científica em Ciências Sociais	60 h	4
	Sociedade e Educação	60 h	4
	TOTAL	300	20
Distribuída pelos diversos níveis a partir do primeiro.	Atividades Acadêmico-científico-culturais – validadas pelo Colegiado de Curso (semestralmente)		
	TOTAIS	1410h	80 cr

Quadro 2 – Conjunto de componentes curriculares em comum entre o Bacharelado e a Licenciatura Plena
Fonte: Souza (2017).

A partir da leitura do quadro, percebemos que há uma matriz comum entre as modalidades do bacharelado e da licenciatura. Nesse sentido, caberia aos docentes que ministram as disciplinas estabelecer distinções entre ambas as formações, procurando ensinar a partir dos conteúdos de suas disciplinas. Um tronco comum entre as duas modalidades foi aprovado na Reforma de 2004 talvez muito mais para atender à racionalização do processo de trabalho dos professores formadores que atuam indistintamente no bacharelado e na licenciatura.

O tronco comum, pelo que observamos, foi justificado para evitar que o professor tivesse que dar disciplinas diferentes (uma no bacharelado e outra na

licenciatura). Fazendo essa base comum esperava-se que facilitasse a vida do professor. *A lógica que imperou foi a de favorecer o professor e não a de garantir maior efetividade para a licenciatura em termos de formação de um educador em Ciências Sociais. Muitos professores envolvidos nessa reestruturação nem compreendiam a necessidade de se fazer isso, mas achavam essa discussão teoria-prática desnecessária.*

No Conjunto de Quadros, é possível notar que, apesar de algumas modificações, permaneceu uma estrutura comum entre o bacharelado e a licenciatura. Dessa forma, continuando as mesmas implicações mencionadas anteriormente.

1º NÍVEL

DISCIPLINA	OB ⁷	CH ⁸	DISCIPLINA	OB	CH
Introdução à Antropologia	S ⁹	60	Introdução à Antropologia	S	60
Introdução à Ciência Política	S	60	Introdução à Ciência Política	S	60
Introdução à Sociologia	S	60	Introdução à Sociologia	S	60
Ideias Filosóficas Contemporâneas	S	60	Filosofia I	S	60
Prática de Leitura e Produção de Texto	S	60	Prática de Leitura e Produção de Texto I	S	60

⁷ Abreviação de “obrigatória”.

⁸ Abreviação de “carga horária”.

⁹ Abreviação de “sim”.

2º NÍVEL

DISCIPLINA	OB	CH	DISCIPLINA	OB	CH
Teoria Antropológica I	S	60	Teoria Antropológica I	S	60
Teoria Política I	S	60	Teoria Política I	S	60
Teoria Sociológica I	S	60	Teoria Sociológica I	S	60
Teoria do Conhecimento	S	60	Epistemologia das Ciências Sociais	S	60
Historiografia Brasileira	S	60	História do Brasil Contemporâneo	S	60

3º NÍVEL

DISCIPLINA	OB	CH	DISCIPLINA	OB	CH
Teoria Antropológica II	S	60	Teoria Antropológica II	S	60
Teoria Política II	S	60	Teoria Política II	S	60
Teoria Sociológica II	S	60	Teoria Sociológica II	S	60
Formação Histórica do Rio Grande do Norte	S	60	Prática de Leitura e Produção de Texto II	S	60
Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	S	60	Sociologia do Brasil	S	60

Conjunto de Quadros 1 – Comparativo de currículos da licenciatura da UFRN
Antes de 2011/a partir de 2011 (reforma simplificada)
Fonte: Souza (2017).

Embora a estrutura comum à licenciatura e ao bacharelado em Ciências Sociais tenha sido reduzida ao tempo de três semestres letivos, permaneceram os componentes curriculares de caráter teórico, deixando em segundo plano as atividades práticas que permitam ao licenciando pensar e exercitar a transposição didática. Apesar da composição teórica, os referidos componentes poderiam ser problematizados conforme a futura

prática dos licenciandos. No entanto, boa parte dos professores do curso – que lecionam indistintamente na licenciatura e no bacharelado, parecem estar focados predominantemente em uma perspectiva bacharelesca, pois muitos não têm experiência na Educação Básica ou até mesmo formação na licenciatura. Isso tudo implica em uma concepção acerca do conhecimento teórico como suficiente para a formação de um profissional – seja qual for seu ofício,

professor de Sociologia no Ensino Médio ou bacharel em Ciências Sociais.

Podemos trazer alguns objetivos presentes nos programas dos componentes curriculares – que podem ser visualizadas por qualquer professor, funcionário ou estudante que tenha acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRN para exemplificar nosso argumento de que, apesar de pensada – conforme notamos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2004) – a transposição didática dos conteúdos acadêmicos para o nível médio da Educação Básica parece ter sido pouco contemplada na prática dos docentes da licenciatura, como mostra o Quadro 3.

A professora Ana Laudelina Gomes, coautora deste artigo, que coordenou a reforma dos cursos de 2004 e redigiu o relatório do Projeto Político Pedagógico, conta como foram elaborados o referido documento e as ementas dos componentes curriculares:

Foram construídas as ementas e os objetivos de cada disciplina durante a elaboração do PPP [Projeto Político Pedagógico] de 2004. Foi assim: cada equipe de área (Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Metodologias da Pesquisa) se reunia e definia as disciplinas a sugerir e respectivas ementas e bibliografia. Já os objetivos de cada disciplina, isso é produção do professor que vai ministrá-la podendo se alterar a cada semestre

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVOS
TEORIA SOCIOLÓGICA I	Estudar e discutir aspectos cruciais do pensamento social de Max Weber e Émile Durkheim, enfatizando particularmente categorias conceituais e analíticas utilizadas na análise da dominação social, dos mecanismos de poder e da reprodução da moderna sociedade capitalista.
TEORIA ANTROPOLÓGICA I	Discutir a especificidade da teoria em Antropologia. Situar posturas teórico-metodológicas de autores clássicos que contribuíram para a formação da Antropologia enquanto área de conhecimento. Contextualizar teorias e teóricos clássicos da Antropologia, particularmente o evolucionismo cultural, o culturalismo norte-americano e o funcionalismo britânico.
TEORIA POLÍTICA I	Estudar/discutir as obras de Nicolau Maquiavel (1469/1527), Thomas Hobbes (1588/1679), John Locke (1632/1704), Barão de Montesquieu (1689/1755) e Jean-Jacques Rousseau (1712/1778) objetivando a que se identifiquem as questões cruciais que os autores enfrentaram, flagrando os seus impasses, respostas teóricas, filosóficas, ideológicas e metodológicas face ao tempo/espaço político-cultural no interior do qual refletiam/reagem, bem como a importância do seu aporte para o desenvolvimento da Ciência Política.

Quadro 3 – Ementas dos Componentes Curriculares das Teorias Sociológica, Antropológica e Política do Curso de Ciências Sociais da UFRN
Fonte: Souza (2017).

em que é oferecida. Só a ementa que não é mutável na hora da execução da disciplina. Para mudar a ementa é preciso passar pelo Colegiado de Curso já que altera o que foi aprovado no PPP de 2004. Foi o que aconteceu com a Reforma de 2011 [dos dois cursos – bacharelado e licenciatura], o Colegiado foi que decidiu o que tinha que reformar (Depoimento dado por ocasião das primeiras investigações em campo – 2016).

Além de prevalecer os conteúdos teóricos, há outro fator determinante para que a formação esteja dissociada dos Saberes Experienciais (TARDIF, 2002). Como há uma estrutura comum às duas modalidades do curso, em geral é o mesmo professor que leciona o componente curricular nas duas turmas (licenciatura e bacharelado), o que implica em um único programa da disciplina, isso tudo pressupõe que não há distinção na formação dos profissionais de cada modalidade, deixando a formação específica de professor de Sociologia no Ensino Médio a cargo de alguns poucos componentes. Vejamos o que diz novamente a Professora Ana Laudelina F. Gomes sobre o assunto:

É feito assim para facilitar a vida do professor que só precisa se preocupar com um único programa a ser executado. Isso é uma prática equivocada, pois o que deveria prevalecer é a preocupação com a qualidade do programa em relação ao curso que se está ensinando. [...]. Claro que para nós professores não é confortável ter mais de um programa para conteúdos muito semelhantes, mas devemos pensar no curso, na formação de nossos alunos, acima de nossos interesses particulares (Idem).

Outra questão a salientar é o fato de que o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN está inserido em um contexto em que a ciência tem produzido conhecimento de forma fragmentada e cada vez mais especializada. Se observarmos atentamente as mudanças recentes na estrutura curricular – Reforma Simplificada de 2011 – podemos perceber que a formação em Ciências Sociais tem se fechado ainda mais em seu campo teórico, reafirmando a disputa de poder presente no currículo. Vejamos alguns exemplos no Quadro 4.

COMP. CURRICULAR ATÉ 2010	EMENTA	SUBSTITUÍDO POR	EMENTA
Historiografia Brasileira	Formação Social do Brasil: Colônia, Império e República, com ênfase nas perspectivas da História Cultural, da Nova História e da História dos costumes, procurando responder às perguntas: Que sociedade se formou? Que fez do Brasil os “Brasis” ao longo de sua História?	História do Brasil Contemporâneo	Estudo da constituição e das características da sociedade brasileira contemporânea. Revisão crítica da historiografia sobre o período. Análise de documentos. Relações entre Política e Cultura. Caracterização dos movimentos sociais. Introdução à História do Tempo Presente.
Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	Autores e obras (científicas, literárias e artísticas) representativas do pensamento e do imaginário social brasileiro.	Sociologia do Brasil	Formação social brasileira. Classes sociais e luta de classes no Brasil. Pensamento social brasileiro: leitura e incorporação dos autores clássicos das Ciências Sociais no Brasil. Modelos culturais brasileiros. Trabalho e sociabilidade. O fenômeno urbano no Brasil. Os dilemas da modernidade periférica. Cidadania e reconhecimento no Brasil.

Quadro 4 – Ementas das disciplinas alteradas na grade curricular do curso de Ciências Sociais da UFRN, antes e pós-2010.

Fonte: Souza (2017).

Em ambos os casos de substituição dos componentes curriculares, é possível notar que houve um fechamento/uma redução qualitativa dos conteúdos, o que implica em uma formação com uma perspectiva mais disciplinar do conhecimento, ou seja, restringiu a comunicação entre

áreas disciplinares. No primeiro caso, retiraram-se os aspectos mais amplos e integrais da História no Brasil e os simplificam a um determinado período – época contemporânea. No outro exemplo, podemos observar o distanciamento/redução do diálogo

com outras áreas (Literatura e Artes) em prol de estudos específicos de Sociologia.

Não pretendemos aqui questionar a importância de um ou outro componente curricular, mas sinalizar que as modificações ocorridas na última estrutura curricular (de 2011) ainda não atendem às exigências do exercício da profissão de docente em Sociologia no Ensino Médio. O que tem permanecido é uma disposição curricular predominantemente teórica, com pouca presença ou mesmo ausência de diálogo entre as áreas que compõem a formação docente, com atividades práticas limitadas e distantes dos conteúdos teóricos de área. Isso tudo revela que a licenciatura permanece estruturada como um apêndice do bacharelado, entre muitos fatores, devido, entre outros motivos, a uma tradição bacharelesca, ao modo como se constituiu a universidade enquanto espaço legítimo que produz conhecimento apartado da escola e da comunidade, à autonomia (por vezes abusiva) do docente formador (de nível superior) em relação às finalidades da licenciatura e à lógica acadêmico-produtivista no qual esse docente formador está inserido, por meio tanto do sistema de avaliação de desempenho de normativa interna, como também das avaliações externas (da Capes) ao nível da pós-graduação que pressionam todo o sistema em prol de sua maior produtividade quantitativa. A dimensão qualitativa, por sua vez, é medida principalmente pela publicação em periódicos científicos de maior conceito, entre outros numa linha semelhante. Por isso, fazemos questão de relevar essa articulação entre os diversos níveis do sistema (graduação e pós, e Ensino Médio).

Diante dessa problemática, trazemos uma colocação de Almeida (2012) para propor uma reflexão acerca de que tipo de conhecimento queremos e precisamos, para além das concepções impostas pelo paradigma de ciência moderna: “E se não é possível afastar por completo as armadilhas do pensamento redutor, assumamos o paradoxo do conhecimento humano sempre incerto, parcial, inacabado” (p. 89).

Por tudo isso, acreditamos que a exigência dos egressos-docentes em relação a um curso de licenciatura com estrutura e corpo docente próprios se dá neste sentido: o de reconhecer as lacunas na formação e propor a superação do pensamento reducionista da produção do conhecimento e da formação docente. Desse modo, precisamos apostar em princípios orientadores que prezem pelo sentido que se deve atribuir ao perfil do profissional a ser formado em vista do contexto econômico, social, histórico, cultural e político de nossa juventude, de nossa educação/universidade e escola básica, e de nossa sociedade de uma perspectiva mais ampla.

Quem formará os educadores, pergunta Edgar Morin (2013). Parece-nos uma boa pergunta quando chegamos à falência do ensino escolar, apesar de todos os seus avanços em termos de democratização do acesso no Brasil na última década. Cabe à universidade e a seus docentes refletir sobre sua parcela de responsabilidade nessa questão, em especial, no que se refere à sua política de formação de professores em suas licenciaturas (para o Ensino Médio e Fundamental) e pós-graduações (para o Ensino Superior).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria 076/2010: o presidente da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, 19 abr. 2010. n. 73, seção 1, p. 31. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 40: Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações. **Diário Oficial da União**, 14 out. 2016. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Portaria CAPES nº 46: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2016. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Edgard de Assis. Ética complexa e conhecimento científico. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. **Entrevista de orientação**, concedida em julho 2016, realizada no Departamento de Ciências Sociais da UFRN.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Por que buscar articulações científico-humanísticas? In: GOMES, Ana Laudelina Ferreira; BRITO, Sílvia Barbalho (Org.). **Festins de seda**. Festival Myhtos-Logos e outras inventices de inspiração bachelardiana. Natal: EDUFRN, 2016a. p. 49-62.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. A religação dos saberes no rio do imaginário e da imaginação simbólica. **Revista Cronos**. Dossiê (de) colonialidades, fronteiras e saberes, Natal, v. 17, jan./jun. 2016b, p. 107-117.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, Karla Danielle da S. **Licenciatura em Ciências Sociais e Prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE – CCHLA.
Curso de Ciências Sociais. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** (PPPCS 2004). UFRN, Natal: 2004.