

**Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a
Escola, o Estado e a Nação**

**Aprender na prática: a escola no processo formativo das
licenciaturas em Ciências Sociais a partir da experiência
na UFC**

Maria Iris Abreu Santos

Doutoranda em Sociologia (PPGS/UFC)

Gislania de Freitas Silva

Doutoranda em Sociologia (PPGS/UFC)

Professora da rede estadual de ensino (SEDUC-CE)

RESUMO

Neste artigo propomos discutir a formação para a docência nas licenciaturas em Ciências Sociais a partir do curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Com base nas percepções e experiências de estudantes egressos deste curso, compartilhadas por meio de questionários e entrevistas, problematizamos a hierarquia simbólica associada à dicotomia pesquisador/professor e destacamos a centralidade da relação universidade-escola na formação docente. Seguindo o diálogo entre Antropologia e Educação, refletimos sobre o lugar da prática no processo de aprendizagem e ressaltamos a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em promover a imersão do licenciando na escola desde o início da formação, transcendendo assim as disciplinas de estágio. Concluímos que a aproximação do discente com o ambiente escolar torna patente a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, uma vez que vivenciar a escola – seus atores, dinâmicas e relações sociais – pressupõe simultaneamente experimentá-la enquanto prática e torná-la objeto de reflexão socioantropológica.

Palavras-chave: Sociologia/Antropologia da Educação; Licenciatura; Formação Docente; Pesquisa; Escola.

Learning in practice: the basic school on the formation process of licentiate degrees in Social Sciences from the experience at UFC

ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the teaching formation in licentiate degrees in Social Sciences, focusing on the degree program offered to undergraduates at the Federal University of Ceará (UFC). Anchored to the experience and the perception of former students from this program, and such information shared via questionnaires and interviews, we question the symbolic hierarchy related to the teacher/student dichotomy and we highlight the ties that bind universities and schools, considering these ties as the main compound of the teaching formation. Based on the dialogue between Anthropology and Education, we also reflect upon the teaching practice and its situation in the learning process. Furthermore, we draw attention to the experience which the undergraduate students acquire in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), once it encourages the immersion of these students in the basic school environment since the first years of their undergraduate formation, surpassing the subjects related to teacher training in the late semesters. We conclude that the approach of the undergraduate student to the school environment evidences the inseparability of researching and teaching, since experiencing the school environment – its actors, dynamics, social contacts – suggests simultaneously the experiment of it as a means of practice and its transformation into an object of sociological and anthropological reflection.

Keywords: Educational Sociology/Antropology; Licentiate degree; Teaching formation; Research; School.

Aprender en la práctica: La escuela em el proceso formativo de la licenciatura en Ciencias Sociales desde la experiencia en UFC

RESUMEN

En este artículo nos proponemos discutir la formación docente en los cursos de licenciatura en Ciencias Sociales, teniendo como campo el curso ofrecido por la Universidad Federal de Ceará (UFC). A partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes egresados de este curso, compartidas a través de cuestionarios y entrevistas, problematizamos la jerarquía simbólica asociado a la dicotomía investigar/docente y destacamos la relación universidad-escuela en la formación docente. Siguiendo el diálogo entre Antropología y Educación, reflexionamos acerca del lugar de la práctica en el proceso de aprendizaje y, a raíz de esta discusión, destacamos la experiencia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia (PIBID) en la promoción de la inmersión del estudiante en la rutina escolar desde los primeros años del curso, trascendiendo así las disciplinas de prácticas. Llegamos a la conclusión que la aproximación del graduado con el alrededor de la escuela pone de manifiesto la inseparabilidad entre investigación y docencia, ya que experimentar la escuela – sus actores, dinámicas y relaciones sociales – presupone simultáneamente vivirla como práctica y hacerla objeto de reflexión socio antropológica.

Palabras clave: Sociología/Antropología de la Educación; Licenciatura; Formación Docente; Investigación; Escuela.

Introdução

A ampliação dos direitos sociais, com a promulgação da Constituição de 1988, principalmente no tocante à educação pública, deixou patente a defasagem da infraestrutura escolar em receber um maior contingente de estudantes, assim como as mudanças sociais e os avanços tecnológicos trouxeram novos desafios aos professores e gestores que atuam no ensino básico. Crianças e adolescentes, oriundos das mais diversas camadas sociais, trouxeram consigo demandas específicas que requeriam ações mais bem direcionadas. O modelo formal, sustentado numa imagem de um corpo discente homogêneo e integrado se desfez rapidamente, apontando as limitações dos modelos tradicionais e a urgência de modelos mais satisfatórios que contemplassem a diversidade presente na sociedade e no microcosmo escolar.

As demandas por profissionais qualificados exigiram do Estado políticas públicas para a formação de professores, aptos a atuarem no ensino básico. Desta feita, os cursos de licenciatura tiveram que se alinhar às novas resoluções propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015:

(...) impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de repensar a formação inicial de professores, agora orientada por marcos e critérios (LEITEa; RIBEIRO; LEITEb; ULIANA, 2018, p. 723).

A Lei nº 11.684, promulgada em 2 de junho de 2008, tornou obrigatório o ensino de Sociologia na educação básica. Essa decisão, ao mesmo tempo em que abriu amplo espaço para atuação do egresso dos cursos de Ciências Sociais no mercado de trabalho, levantou questionamentos sobre o perfil do profissional que está sendo formado e os instrumentos pedagógicos¹ utilizados para o ensino do magistério na graduação, munindo-os para a atuação nas escolas da rede pública e privada. Nessa perspectiva, é preciso indagar sobre os currículos dos cursos de licenciatura e o que se espera desse profissional durante os anos de sua formação, quais os enfoques e direcionamentos das disciplinas

¹ Por instrumentos pedagógicos compreendemos as práticas e mediações pedagógicas (estudo de caso, visita a campo, leitura dirigida, dentre outros) que auxiliam os estudantes de licenciatura a refletirem sobre a transposição dos conteúdos sociológicos para o ensino médio e acerca das inúmeras demandas e desafios dos contextos escolares. Expressa também a necessidade de reflexão sobre o papel do professor de sociologia na escola e as questões teóricas e intelectuais que permearão sua prática docente. Sobre o tema ver Leal (2017).

voltados para a formação pedagógica e qual o papel da pesquisa na formação do futuro professor. Nesse cenário, “(...) a graduação é o espaço onde os que exercerão o magistério aprendem como ensinar, o que ensinar e como mobilizar conteúdos e dispositivos que atraiam a atenção dos jovens” (BOMENY, 2017, p.09).

Dito isto, este artigo abordará algumas problemáticas referentes à formação docente dos estudantes de graduação em cursos de licenciatura, tendo como campo de pesquisa o curso de Licenciatura em Ciências Sociais oferecido pela Universidade Federal do Ceará. O objetivo é destacar a importância de se estreitarem os laços entre a universidade e a escola, proporcionando ao discente uma *aprendizagem situada* (LAVE, 2015) e uma *educação da atenção* (INGOLD, 2015; 2016; 2020), em que as interações cotidianas são fundantes no processo de aprendizagem. Ademais, ao se aproximar da escola com um olhar balizado pelas Ciências Sociais, o licenciando também será capaz de refletir sobre a realidade em que irá atuar, fomentando pesquisas na área de antropologia e sociologia da educação.

Merecem destaque os aspectos metodológicos empregados nesta pesquisa. Além da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UFC, 2005)², lançamos mão das ferramentas habituais para a obtenção de dados nas ciências sociais: o questionário e a entrevista (POUPART, 2008). Contudo, estas precisaram ser remodeladas diante do contexto de quarentena em decorrência da pandemia de Covid-19. Dessa forma, recorreremos a plataformas virtuais, aplicando questionários (1ª etapa) via *Google Forms* e realizando entrevistas semi-estruturadas (2ª etapa) através do *Google Meet*³. Por serem ainda pouco exploradas, as novas ferramentas apresentam pontos positivos, como a flexibilidade de horários para os momentos de conversa, e negativos, como a eventual falta de respostas aos questionários.

Foram contatados seis egressos, homens e mulheres, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, com faixa etária entre 20 e 29 anos. Optamos por convidar alunas e alunos que tivessem concluído a licenciatura a partir de 2015, tendo em vista que a última mudança curricular do curso ocorreu em 2013, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC. No primeiro contato, ao explicarmos os objetivos da pesquisa, todas e todos se mostraram

² Neste artigo tomaremos como referência o PPP do curso de Ciências Sociais diurno, uma vez que esse documento foi o mesmo adotado para posterior abertura do curso noturno no ano de 2009. Destaca-se também que os (as) ex-alunos (as) ouvidos nesta pesquisa fizeram o curso no período diurno.

³ Os questionários foram aplicados no mês julho de 2020 e as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2020.

solícitos e empolgados com a temática. Contudo, só metade das pessoas contatadas devolveu os questionários, as quais foram entrevistadas individualmente em um momento posterior. Nas entrevistas, tivemos a oportunidade de aprofundar algumas questões já pontuadas nas respostas aos questionários, ouvindo suas experiências. Dos três participantes, dois haviam concluído o ensino médio em escola pública e uma em escola particular. Quanto à conclusão da licenciatura, George, Letícia e Sara⁴ terminaram o curso em períodos distintos, respectivamente: 2016, 2019 e 2020. Durante a graduação, George foi bolsista de iniciação científica no Laboratório de Estudos da Violência (LEV) e na Revista de Ciências Sociais da UFC, enquanto Sara e Letícia estiveram vinculadas ao Programa de Educação Tutorial (PET)⁵. No momento de realização desta pesquisa, Sara estava matriculada em um Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, o mesmo no qual George havia acabado de concluir o mestrado. Letícia, por sua vez, além de expressar o desejo de ingressar em uma pós-graduação, na área de Ciência Política, também se colocava em busca de colocação profissional na sua área de formação.

Com base nas percepções e experiências destes estudantes e na análise do PPP do curso, na primeira parte do artigo, problematizamos a hierarquia simbólica associada à dicotomia pesquisador/professor e discutimos de que modo essa oposição ainda se converte, em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), no pouco incentivo ao desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais que elejam a escola – seu espaço e sujeitos – como objeto de estudo. No tópico seguinte, seguindo o diálogo entre Antropologia e Educação, refletimos sobre o lugar da prática no processo de aprendizagem e ressaltamos a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ em promover a imersão do licenciando no cotidiano escolar desde o início da formação, transcendendo assim as disciplinas de estágio. Por fim, reafirmamos a centralidade da relação universidade-escola no processo de formação

⁴ Os nomes dos (as) entrevistados (as) são fictícios, de modo a garantir-lhes o anonimato.

⁵ O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa vinculado ao MEC/SESU que visa a desenvolver atividades nos eixos do ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e a promover a integração entre Universidade e comunidade.

⁶ Instituído em 2007, consiste em um programa de valorização do magistério que, por intermédio da concessão de bolsas, promove a interação e o trabalho colaborativo entre professores universitários, alunos da graduação e professores da educação básica, os quais atuam como co-formadores dos futuros docentes. As bolsas são financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa nova competência atribuída a CAPES concorreu para reforçar a necessária participação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) no compromisso público para melhoria da Educação Básica.

docente, apontando-a como caminho para transpor a separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática nas licenciaturas em Ciências Sociais.

O curso de licenciatura na Universidade Federal do Ceará: trajetórias pessoais e institucionais

Institucionalmente, nos últimos 30 anos, o curso de graduação em Ciências Sociais passou por diversas modificações concernentes aos currículos para as duas modalidades (UFC, 2005). A reforma de 1985 girou em torno do reforço do eixo teórico-metodológico. Na sua proposta curricular, extinguiram-se as habilitações específicas dos bacharéis que até então deveriam se formar em antropólogos, sociólogos ou cientistas políticos.

Em 1995, uma nova reforma foi proposta a partir de um diagnóstico do curso, o qual apontou alguns aspectos críticos, tais como: estrutura curricular deficiente, elevado índice de evasão e falta de perspectiva dos profissionais após a conclusão do curso. Essa reforma tornou obrigatória a modalidade bacharelado a todos os ingressantes no curso, com a licenciatura sendo possível apenas para aqueles que se formassem bacharéis, se assim desejassem obter a dupla habilitação.

A obrigatoriedade do Bacharelado tinha por objetivo reforçar a formação básica, priorizando a pesquisa e a produção científica. Entendia-se que "o aluno que cumpre as exigências do Bacharelado está mais bem preparado, teórica e metodologicamente, para o desempenho de tarefas propostas a um cientista social ou a um professor de Ciências Sociais (Universidade Federal do Ceará, 2005, p. 13).

Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico em vigor para o curso diurno é do ano de 2005⁷ e encontra-se, segundo o próprio documento, amparado nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, assentando suas atividades pedagógicas na indissociabilidade dos eixos ensino-pesquisa-extensão (UFC, 2005). Os alunos ingressam no curso pelo SISU, podendo optar pela modalidade licenciatura ou bacharelado, não havendo mais a obrigatoriedade de graduar-se nesta última. Quanto às

⁷ O Projeto Político-Pedagógico analisado está disponível na página oficial do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Em contato realizado por e-mail, a atual coordenação do curso diurno nos confirmou a vigência do PPP de 2005, informando-nos que um novo projeto havia sido aprovado pelo colegiado, mas que ainda estava em fase de tramitação nas instâncias superiores da Universidade.

estratégias pedagógicas, o PPP ressalta a importância de estabelecer mecanismos que permitam estreitar a relação do curso de graduação com o Programa de Pós-Graduação, considerando também a articulação de todos os Núcleos e Laboratórios com as atividades discentes e de pesquisa como componente fundamental para a formação do aluno e para elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a pesquisa como pilar fundamental no desenvolvimento das atividades do curso em suas duas modalidades – licenciatura e bacharelado – como podemos observar na citação que segue:

Assim, a pesquisa toma-se a chave da formação do cientista social, consistindo sua aplicação e divulgação no próprio exercício profissional – como técnico, docente ou pesquisador. A pesquisa científica resulta, portanto, na matéria ética que define a profissão. As tarefas práticas que advêm daí, assim como os campos possíveis de trabalho, serão acertados conforme o modo de relação estabelecido pela pesquisa com o ensino e a extensão, e coletivamente determinado pela comunidade acadêmica que compõe o Curso (Universidade Federal do Ceará, 2005, p. 06).

No conjunto do PPP, entretanto, observa-se que, ao se referir ao curso de bacharelado, a ênfase recai sobre a “vocação para a pesquisa” (UFC, 2005, p. 14) a caminho do mestrado e do doutorado, enquanto na licenciatura os profissionais são preparados para serem “multiplicadores dos fundamentos das Ciências Sociais, num constante processo de conscientização” (UFC, 2005, p. 15), para os quais são destinados os cursos de aperfeiçoamento e as especializações. Não obstante a centralidade da pesquisa para ambas as modalidades, percebemos no documento uma distinção de tratamento quando se refere ao bacharelado e a licenciatura. Diante de tal dicotomia, pareceu-nos imprescindível entrevistar egressos do curso de licenciatura. As narrativas dos (as) discentes entrevistados (as) corroboram as evidências já presentes na indefinição da licenciatura no PPP do curso, como se verá adiante.

A elaboração do questionário, aplicado por meio eletrônico, contou com perguntas abertas e fechadas em torno das seguintes variáveis: currículo, participação em grupos de estudo e/ou laboratórios de pesquisa, experiências didáticas, formação para o mercado de trabalho e relação com a pós-graduação. As variáveis acima foram selecionadas com base em determinadas questões propostas no PPP do curso de Ciências Sociais da UFC para ambas as modalidades de ensino (licenciatura e bacharelado). Ainda que não sejam suficientes para a produção de um diagnóstico atual do curso, os dados apresentados a

seguir podem nos oferecer caminhos para discutirmos as especificidades e as principais demandas da licenciatura em Ciências Sociais.

Um ponto importante, unânime entre os (as) entrevistados (as), tratou-se da menção às experiências didáticas significativas como sendo aquelas que lhes proporcionaram uma aproximação com o universo do ensino de sociologia no nível médio: a vivência na escola, a regência em sala de aula e o contato com os estudantes secundaristas. Nesse caso, nosso interlocutor e interlocutoras situaram tais experiências como parte das atividades propostas em disciplinas específicas da licenciatura, como “Prática do Trabalho Docente” e “Oficina de Ensino”, e/ou das dinâmicas promovidas pelo PIBID, como podemos depreender das declarações a seguir:

Na disciplina "Oficina de ensino" [...], lembro que o professor passou várias atividades ao longo do semestre em que éramos protagonistas e confeccionávamos algum produto educacional: capítulos de livros didáticos de sociologia, ementas de disciplinas, construção e análise de currículos de sociologia para o ensino médio, etc., e a última atividade foi preparar e lecionar uma aula de 45 minutos, como se estivéssemos de fato em sala de aula, com adolescentes. Houve avaliação mútua entre os colegas sobre o desempenho e a estrutura das aulas. Considero que foi a disciplina mais instigante e significativa no âmbito do nosso preparo didático, por nos incentivar a pensar (e pôr em prática) mais profundamente nosso traquejo docente (George, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Sim, quando, por exemplo, temos contato com sala de aula atuando como professor (a) ou auxiliar, durante a graduação, nas cadeiras de Prática Docente. Ou mesmo com os seminários solicitados durante o curso, pois nesses casos nos é pedido uma dedicação maior e comprometimento (Letícia, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Na UFC o mais didático que tive contanto foram seminários, mas nada muito pedagógico, na UECE na qual eu fui do PIBID eu obtive mais contato com estudantes secundaristas, e fazíamos muitas atividades dentro e fora da escola, era comum que os estudantes fossem a UECE⁸ (Sara, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Nas perguntas que indagaram a George, Sara e Letícia de que forma percebiam, durante o período da graduação, o grau de contribuição das disciplinas ofertadas pelo currículo do curso para seus interesses de pesquisa e como enxergavam a relação entre formação acadêmica e preparação para o mercado de trabalho, suas avaliações indicaram

⁸ Sara cursou licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2016, mas desligou-se após um período de greve, ingressando em seguida na UFC.

uma classificação que variou entre “regular” e “negativa”. Também foi unânime o relato de insatisfação geral referente ao curso, algo apontado não somente nas respostas aos questionários, mas também reafirmado nas entrevistas. Diante disso, perguntamos quais aspectos foram levados em consideração para avaliarem o nível de satisfação pessoal com o curso. Como será possível observar nas respostas transcritas a seguir, todas apontam para um quadro de “desvalorização” da licenciatura em comparação ao bacharelado:

Acredito e percebi que durante meu tempo na Universidade, e mais especificamente no Departamento que estudei, os docentes meio que desvalorizam a modalidade de licenciatura. Digo isso, pois era recorrente a falta de professores que lecionariam as cadeiras específicas da licenciatura (Letícia, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Sinto que me formei em bacharelado, se fosse considerar isso minha formação foi satisfatória para mim, porém eu sou licenciada e quando licenciada não obtive sequer uma disciplina de sociologia e Antropologia da educação, e descobri que isso é comum em algumas outras licenciaturas [...] (Sara, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Ressalto a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado - em especial nosso controverso "TCC"/memorial⁹; o desestímulo à construção de uma identidade docente (agravado, aliás, pela "rixa" entre licenciatura e bacharelado); a desarticulação entre as disciplinas de prática docente, que tem (ou tinham, na minha época), um grande potencial (eram 4 disciplinas, com pré-requisitos!), pouca oferta de cadeiras mais densas voltadas à licenciatura (como sociologia da juventude, por exemplo, que só foi ofertada quando eu estava no fim da graduação) (George, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

De uma maneira geral, a discussão sobre a existência de uma espécie de hierarquia entre as modalidades do bacharelado e da licenciatura tem acompanhado o debate sobre os desafios impostos às Ciências Sociais a partir da institucionalização da obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio. Passou-se, então, a discutir de forma mais sistemática a composição dos currículos dos cursos, a escassez de linhas e laboratórios de

⁹ O TCC/Memorial é o trabalho apresentado ao final do curso pelos licenciandos no qual narram suas experiências na escola e refletem como esta se relaciona com sua formação acadêmica. Dois aspectos principais diferenciam o Memorial da monografia: o primeiro diz respeito à quantidade de páginas exigidas e ao formato, mais próximo ao do artigo científico; o segundo refere-se à ausência da banca avaliadora para a qual os resultados são apresentados - aspecto fundante da prática científica, a avaliação pelos pares (BOURDIEU, 2004) -, sendo a avaliação restrita ao professor da disciplina. Nossos (as) interlocutores(as) destacaram que a realização desse ritual acadêmico na licenciatura seria uma forma de valorizar a modalidade e mitigar a oposição licenciatura versus bacharelado.

pesquisa voltados à temática da educação e/ou ensino de sociologia em Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Sociais¹⁰, e a dicotomia que se estabeleceu historicamente entre a figura do pesquisador, profissional que atua no nível superior de ensino, e o professor de sociologia, profissional que exerce o magistério na Educação Básica (MORAES, 2003; GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014).

Em relação às Ciências Sociais da UFC, ainda que a modalidade do bacharelado não seja mais obrigatória a todos os alunos, as informações contidas no PPP do curso parecem reproduzir essa hierarquia por meio de uma dupla percepção: em primeiro lugar, por supor que as competências exigidas pelo bacharelado forneceriam necessariamente a base para uma formação também satisfatória na licenciatura; em segundo lugar, conforme já pontuado em outro momento deste texto, por correlacionar mais diretamente a pós-graduação *stricto sensu* ao bacharelado e os cursos *lato sensu* à licenciatura, reforçando a oposição pesquisador/professor.

No entanto, os dados que apresentamos anteriormente indicam um tensionamento dessa visão. Para o aluno e as alunas entrevistadas, os pontos críticos da licenciatura em Ciências Sociais na UFC residem, sobretudo, em uma ineficiência do processo formativo para o exercício do magistério no ensino médio, a qual se expressa em uma inadequação da proposta curricular e na ausência de docentes da área de sociologia na condução das disciplinas pedagógicas (algumas destas assumidas por professores da Faculdade de Educação - FACED) ou mesmo na pouca familiaridade dos docentes com questões dessa ordem. Sobre tais aspectos, cabe destacar um trecho da entrevista com George em que ele comenta acerca das dificuldades inerentes à fragmentação curricular entre conhecimento pedagógico e sociológico, e de que maneira essa “compartimentação” impacta, inclusive, na questão da bibliografia das disciplinas e de como determinados temas poderiam ser trabalhados no ensino médio:

Leituras. Táí uma coisa que poderia ser melhorada também. A bibliografia das disciplinas. Porque a gente ainda acabava ficando mais uma vez muito refém da bibliografia da FACED. Tinham coisas muito da pedagogia, da educação. Atualmente também, olhando pra trás, eu vejo o quanto ficou de lacuna sobre questões raciais, sobre questões de gênero, que são temas extremamente

¹⁰ De acordo com Ileizi Silva e Ângela Lima (2017), dos 49 cursos de mestrado/doutorado e linhas de pesquisa avaliados pelo Comitê de Sociologia da Capes triênio 2010-2012, apenas 9 possuíam linhas na área de educação ou ensino de sociologia. As autoras destacam a criação em 2012 do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (o PROFSOCIO), em nível *stricto sensu*, como um dos desdobramentos das políticas de fomento da CAPES para o fortalecimento da formação continuada de docentes da educação básica dentro do sistema nacional de pós-graduação.

importantes, densos e que pouco foram abordados, ainda mais a gente que vai lidar com adolescentes né (...) (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE).

Amurabi Oliveira, Rosimere Aquino e Carolina Nascimento (2020, p. 195) pontuam que se, por um lado, os Departamentos de Ciências Sociais possuem “uma substancial discussão sobre os fundamentos teóricos da sociologia”, por outro, deixam a desejar no conhecimento a respeito da dimensão pedagógica que envolve o “como ensinar”. Por sua vez, as Faculdades de Educação, que já têm um debate consolidado sobre didática e formação de professores, quando inseridas no contexto do ensino de sociologia, orientam-se, sobretudo, a partir de questões relacionadas ao campo educacional mais amplo, portanto, menos conectadas às particularidades de um determinado campo disciplinar.

Em suma, a perspectiva trazida pelos estudantes contraria a visão proposta no referido PPP do curso de que a “formação básica” do bacharelado atenderia grande parte das demandas da licenciatura. Além disso, a falta de disciplinas mais densas voltadas à licenciatura, tais como antropologia/sociologia da educação e sociologia da juventude, citada nas respostas ao questionário e também nas entrevistas, incide diretamente no pouco desenvolvimento de pesquisas que proponham estudar a escola como espaço social, isto é, a partir das suas sociabilidades e não somente como instituição social alvo de políticas públicas (CÂNDIDO, 1954; GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014).

Segundo Danyelle Gonçalves e Irapuan Lima Filho (2014), nos últimos anos, uma mudança positiva desse quadro tem sido impulsionada pelo PIBID. De acordo com os autores, o PIBID se constitui como importante ferramenta na produção de pesquisas sobre a escola, uma vez que propõe a articulação entre teoria e prática através de uma imersão dos alunos de licenciatura no cotidiano escolar: “O acompanhamento dos *pibidianos* em suas atividades nas escolas nos permite perceber um crescimento constante não apenas no interesse do ambiente escolar, mas na ampliação das pesquisas e no olhar sociológico voltado àquele ambiente” (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014, p. 93). Nesse sentido, é interessante perceber que o vínculo ao PIBID e a outros programas de bolsa (como o PET) ou laboratórios de pesquisa foi citado por George, Sara e Letícia como tendo grande relevância nas suas trajetórias acadêmicas e na formação profissional. Tal afirmação, portanto, sugere-nos pensar o quanto o envolvimento em atividades de pesquisa também se configura como fator primordial no processo formativo dos alunos de licenciatura. Há de se destacar novamente que das três pessoas que responderam aos

questionários, duas ingressaram em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de antropologia, desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados à educação.

Formando o professor-pesquisador: universidade, pesquisa e escola

Como formar um professor pesquisador? Como trazer a escola para a análise sociológica, problematizando ambiguidades, práticas, discursos? Por que é importante formar um professor ancorado na pesquisa, em que teoria e prática se retroalimentam constantemente? Antes de tudo, é necessário pensar em itinerários formativos que unam formação e trabalho, ancorados em uma preparação pedagógico-didática sem, contudo, renunciar ao espírito científico, indagador, capaz de enxergar além dos discursos correntes no senso comum, problematizando constantemente a própria prática docente.

Diversos estudos apontam que a maior dificuldade nos anos iniciais da formação do professor é a separação entre as duas instâncias institucionais que deveriam servir de base para sua formação: a universidade e a escola (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016; LEITE^a; RIBEIRO; LEITE^b; ULIANA, 2016; STECANELA, 2015; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; CERICATO, 2016). No caso de nossos (as) entrevistados (as), todos (as) relataram uma insatisfação com sua formação profissional e identificaram, como ponto crítico da graduação, o despreparo para lidarem com as dinâmicas próprias ao espaço escolar, sobretudo, com os desafios impostos pela “sala de aula”.

De acordo com Antônio Severino (2008) e Maria Isabel da Cunha (2008), no percurso de sua constituição histórica, a cultura universitária no Brasil pouco esteve preocupada em discutir as questões de ordem pedagógica que, inevitavelmente, atravessam o processo de formação docente. Segundo os autores, a necessidade de uma preparação didático-pedagógica para o exercício do magistério nos diversos níveis de ensino foi suplantada, durante muito tempo, pela ideia de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar”. Tal pressuposição acaba por reproduzir o paradigma tradicional segundo o qual a aprendizagem se fundamenta na transmissão e acúmulo de conhecimento. Nesse esquema, o processo de assimilação do saber científico se daria, sobretudo, pelo distanciamento com a dimensão da prática.

Durante muito tempo, os cursos de licenciatura no país seguiram esse esquema, estruturando-se a partir de um modelo que ficou conhecido como 3 + 1, isto é, composto por três anos de formação específica somada a mais um ano de disciplinas pedagógicas,

entre as quais se incluíam os estágios de docência (SCHWEIG, 2015). Dentro dessa perspectiva, o processo formativo se dá mediante uma “justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 24), fazendo da licenciatura uma espécie de apêndice do bacharelado. Alterações desse modelo começaram a ser pensadas após o Parecer 09/2001 e a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram novas diretrizes para a formação do professor da educação básica, com ênfase na ampliação da concepção de prática na definição dos currículos de licenciatura, de maneira a superar a dicotomia entre formação específica (disciplinas teóricas da área) e formação pedagógica.

Muito embora os novos direcionamentos no âmbito legal tenham impulsionado uma reformulação dos cursos de licenciatura na direção de uma identidade própria, isto é, mais alinhados às especificidades da construção de um perfil profissional para a docência, os relatos dos (as) estudantes que entrevistamos, por exemplo, apontam a permanência dos mesmos problemas atrelados ao modelo anterior: a desarticulação entre o conjunto das disciplinas e a desvalorização da licenciatura perante o bacharelado.

Como observa Cunha (2008), o caminho para uma ruptura paradigmática dessa lógica acadêmica tradicional estaria, sobretudo, na reorganização da relação teoria/prática. Nesse sentido, tal reorganização, que supõe a indissociabilidade entre esses dois níveis epistêmicos, prevê que a própria prática docente seja continuamente objeto de análise e de investigação. Partindo dessa compreensão, a pesquisa aparece como importante ferramenta pedagógica tanto na formação como na atuação docente, de modo que o “ser professor” envolve também o “ser pesquisador”.

(...) a pesquisa aparece como modo de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências cognitivas (...). Os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observação e análise, a confrontar de pontos de vista (sic). Além disso, possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade que pretendem dar conta, ajudando na motivação dos alunos para o aprender (LIBÂNEO, 2009, p. 29).

Diante do exposto, destacamos que o vínculo universidade-escola, os estudos dirigidos, as pesquisas etnográficas tendo a escola como campo privilegiado, é condição indispensável para a formação do futuro professor, constituindo a identidade do professor-pesquisador, capaz de refletir analítica e criticamente sobre a prática docente e

as dinâmicas escolares e que, como cientista, possui os instrumentais necessários para problematizar e escrever sobre a realidade em que atua. Pesquisar *a e na* escola é importante não somente pela observação de técnicas pedagógicas, mas por proporcionar ao educando a possibilidade do diálogo com outros docentes, tendo contato com uma *cultura profissional* do ambiente em que irá se inserir.

A educação do olhar da observação é oportunizada através do direcionamento para os cenários educativos contemporâneos, instigando a adoção de uma postura investigativa mais do que procurar respostas, esse olhar formula perguntas que orientam uma análise distanciada do imediatismo que acomete o cotidiano das instituições de ensino na atualidade (STECANELA, 2015, p. 168).

Em um levantamento bibliográfico sobre o ensino de Sociologia, Rogério Lima (2020) evidencia o importante diálogo entre pesquisadores e professores que atuam na educação básica. Nesse encontro, os pesquisadores e seus interlocutores têm a oportunidade de transformar problemas corriqueiros, naturalizados no cotidiano, em temas para a investigação. O professor, além de interlocutor privilegiado para a coleta de dados é, em muitos casos, também co-autor, e muitas pesquisas sobre Sociologia no ensino médio têm sido produzida por professores-pesquisadores que atuam na educação básica.

No contato dos graduandos com a escola, ocorre um processo que a antropóloga Jean Lave (2015) denomina de *aprendizagem situada*, segundo a qual o modo “como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre a aquisição de conhecimentos” (LAVE, 2015, p. 40). A noção de *aprendizagem situada* desdobra-se na ideia, também elaborada pela autora, de *participação periférica legitimada*, em que os aprendizes não são indivíduos destituídos de conhecimento, em espera, mas estão engajados no conhecimento que estão recebendo, em um “(...) processo multifacetado, contraditório e iterativo” (LAVE, 2015, p. 40). Tais conceitos permitem, portanto, que pensemos a figura do professor-aprendiz, visto que o desenvolvimento das habilidades para docência se dá, primeiramente, através da participação periférica (inicialmente difusa) dentro de uma comunidade de práticas, participação que vai se complexificando e ganhando legitimidade ao longo do processo formativo. Diante disso, a autora aponta que cultura e aprendizado se reforçam mutuamente: “Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (LAVE, 2015, p. 41).

Ademais, dentro desta abordagem em que a escola se abre como uma comunidade de práticas para os jovens pesquisadores e futuros professores, cumpre destacar a leitura realizada por Tim Ingold (2016, p. 410) sobre o potencial educacional da antropologia, para o qual “(...) praticar a antropologia é ser educado dentro e fora da academia”. Ao fazer uma crítica à equiparação usual realizada pela academia entre trabalho de campo e etnografia, que a reduz como sinônimo de pesquisa qualitativa e a situa simplesmente como “descrição de uma cultura particular”, Ingold (2016) procura retomar a centralidade da observação participante na etnografia, bem como os sentidos que ela enseja: o de engajamento com o mundo e o de aprendizagem estabelecido com as pessoas (VERAS, 2020). Para tanto, Ingold (2015) recupera o sentido de uma variante etimológica da palavra educação, associando o “educar” a um movimento de “levar para fora” (*educere*), de caminhar pelo mundo, em oposição ao modelo escolar moderno que privilegia o “levar para dentro” (*educare*), isto é, a aprendizagem como inculcação mental de conhecimento. Nesse sentido, podemos inferir que estar na escola pode ser também um “caminhar por ela”, conforme esta se apresenta através da experiência. Assim, para o licenciando, tal vivência se torna parte importante da sua formação científica e profissional.

Ao promoverem o diálogo entre a Antropologia e a Educação, Lave (2015) e Ingold (2015; 2016; 2020) buscam restituir o lugar da prática no processo de aprendizagem, trazendo para o primeiro plano aquilo que há de mais fundamental nessa dimensão: o contato com a alteridade. É importante destacar que, no horizonte do que Ingold nomeia de *educação da atenção*, “aprender na prática” tem menos a ver com uma disposição “intencional”, no sentido de ênfase no sujeito cognoscente e em sua capacidade de previsão e controle, e mais “atencional”, no sentido de estar aberto à experiência com o outro e aos sinais que essa relação produz:

(...) a atenção assume a prioridade ontológica como modo fundamental de estar no mundo, enquanto as intenções são apenas marcos lançados ao longo do caminho que, mais frequentemente do que não, são revelados em retrospectiva quando, olhando para trás em uma viagem já feita, nós a reconstruímos como uma série de etapas predeterminadas (INGOLD, 2020, p. 45).

Em termos de formação docente, esse posicionamento implica promover mais espaços de prática nos cursos de licenciatura, tanto por meio das disciplinas, nas quais os estudantes não se restrinjam a somente elaborar, mas também a experimentar propostas didáticas com seus pares, quanto, principalmente, pelo engajamento no ambiente escolar (SCHWEIG, 2015).

Algumas possibilidades de vivência desses espaços nos foram narradas por George em duas propostas disciplinares do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFC. A primeira delas trata-se da Oficina de Ensino, sobre a qual ele destaca ter sido a melhor disciplina em termos de formação para a docência no ensino médio: “(...) foi muito boa, porque justamente [...] a gente pensou em cada produto educacional e também de uma forma gradual” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Durante a entrevista, George reforçou algumas das atividades realizadas na disciplina, as quais ele já havia mencionado no questionário, citando-as nesta ordem de execução: problematização da estrutura curricular do próprio curso de licenciatura da UFC, leitura e discussão de documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o currículo de sociologia da rede estadual de ensino no Ceará, pesquisa e análise de livros didáticos e posterior elaboração de um capítulo pensado para compor um livro didático, e condução, por cada licenciando, de uma aula de sociologia para a turma. Ainda na entrevista, George sinaliza que o diferencial nessa disciplina não se deu pela simples inclusão de elementos que remetessem à escola, mas por estratégias pedagógicas que suscitaram uma disposição para promover uma experiência compartilhada: “(...) então deu pra fazer um trabalho bem legal em que cada um, de fato, sentou e escutou um ao outro” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Nesse contexto, momentos relatados por George de troca com os colegas de turma, tais como o esforço coletivo para escrever textos mais acessíveis e lecionar aulas mais dinâmicas, puderam se constituir como dispositivos de alteridade (SCHWEIG, 2015), uma vez que lhes fizeram pensar e se colocar na perspectiva dos alunos do ensino médio.

George também conferiu destaque às disciplinas de Prática Docente, detalhando um pouco mais suas impressões. Na entrevista, seu elogio é direcionado à ideia inicialmente sugerida, por uma professora em particular, para a realização das quatro disciplinas de prática (estágio), prevendo uma articulação entre elas. Segundo George, as disciplinas seriam organizadas da seguinte maneira: na primeira, caberia pesquisar o entorno da escola, buscando evidenciar sua relação com a comunidade; na segunda, a atenção estaria voltada para a “escola em si”, estabelecendo contato com o núcleo gestor e professores; na terceira, seria o momento para acompanhar as aulas dos professores de sociologia; na quarta, enfim, os licenciandos exerceriam a atividade docente, ministrando as aulas. Como veremos abaixo, a avaliação positiva de George sobre tal proposta parte do reconhecimento de que ela ofereceria um contraponto às dicotomias que persistem como entraves à licenciatura:

(...) o objetivo era esse, era sempre ressaltar que nós éramos professores, mas que nós éramos também [pausa para se corrigir]... ou talvez justamente por sermos professores, nós também éramos pesquisadores. Era justamente pra tentar tirar esse estigma de separação entre teoria e prática, professor/pesquisador. Então a ideia de a gente ir a campo, fazer entrevista, analisar dados já era pra isso” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE).

Apesar de enfatizar o potencial das disciplinas de Prática Docente, especialmente dentro da estrutura acima descrita, George faz uma ressalva dizendo que elas poderiam ter sido mais bem aproveitadas, nas suas palavras: “poderia ter havido ali um direcionamento melhor” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Diferentemente de George, Sara e Letícia nos relataram com pouco entusiasmo suas respectivas experiências nas disciplinas citadas anteriormente. Em resumo, as queixas de ambas tocam pelo menos três pontos: ausência de objetivos pedagógicos bem definidos no desenvolvimento de disciplinas voltadas especificamente para a licenciatura, poucas oportunidades de contato com a escola e, conseqüentemente, pouco incentivo para realização de pesquisas que envolvessem a escola como objeto de estudo. Considerando que o aluno e as alunas entrevistadas fizeram o mesmo curso em períodos distintos, percebe-se que as diferentes experiências promovidas por uma ou outra disciplina são resultado, sobretudo, da iniciativa de alguns docentes e não de uma perspectiva institucional que viesse a refletir na valorização da licenciatura.

Diante desse quadro, a experiência do PIBID revela-se promissora. Na entrevista, Sara nos contou um pouco mais sobre sua participação no PIBID no período em que cursava a licenciatura em Ciências Sociais na UECE. Desta experiência, ela ressaltou a possibilidade de ingressar no PIBID já no primeiro semestre da graduação e reafirmou a importância do convívio com estudantes e professores da rede de ensino básico. George e Letícia, apesar de nunca terem feito parte do PIBID, destacaram como o contato com os colegas bolsistas enriqueciam as aulas: “Um diferencial era os alunos que faziam parte do PIBID, então as contribuições desses alunos para as aulas eram muito importantes também, eu via o quanto eles traziam das experiências deles que ia tornando o debate um pouco menos abstrato” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Letícia, por sua vez, comentou sobre o comprometimento dos alunos do PIBID em um momento pouco valorizado (segundo os (as) discentes entrevistados (as)) no curso de licenciatura da UFC: a elaboração do memorial, trabalho “equivalente” à monografia no bacharelado. Segundo ela, dentre os seus colegas, os pibidianos foram os que mais demonstraram interesse em apresentar o memorial à turma - embora a apresentação oral não fosse

obrigatória -, justamente porque o maior engajamento na escola durante o curso lhes permitia fazer uma reflexão mais apurada sobre o processo de formação docente.

Gonçalves e Lima Filho (2014) destacam que o grande diferencial do PIBID está em permitir que os licenciandos, desde os anos iniciais do curso, experimentem a realidade escolar em toda a sua complexidade e, passando então a conhecê-la mais de perto, desenvolvam um olhar sociológico sobre seus atores, dinâmicas e relações sociais, incentivando a formação dos discentes para a pesquisa. Assim, promove-se um duplo impacto: em primeiro lugar, permite que professores e licenciandos construam novos conhecimentos a partir da reflexão contínua sobre a prática docente, de maneira a encontrar caminhos para a reformulação e o aperfeiçoamento da própria prática (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016); em segundo lugar, o desenvolvimento de pesquisas pelos sujeitos participantes do PIBID (professores e alunos) amplia o interesse dos Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Sociais em torno de temáticas relacionadas à educação e ao ensino de sociologia (HANDFAS, 2020).

Vê-se, portanto, que as experiências positivas associadas ao PIBID advêm dos eixos norteadores que orientam o programa, quais sejam: a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa e a aproximação entre a universidade e a escola. Apesar de sua abrangência e adesão ter crescido ao longo dos últimos anos nas IES do país, trata-se ainda de uma atividade complementar à formação dos licenciandos. Todavia, o modelo proposto pelo PIBID poderia servir de base para que os cursos de licenciatura repensassem seus currículos e abordagens, buscando superar, por exemplo, alguns dos problemas históricos citados pelos estudantes que entrevistamos. Desse modo, concordamos com Gonçalves e Lima Filho (2014) quando estes citam como os principais desafios postos às licenciaturas no país: garantir que os licenciandos estejam em constante contato com a escola e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades para que desenvolvam pesquisas sobre e neste campo de atuação.

Considerações finais

Conforme já apontamos, uma das principais críticas ao processo formativo da licenciatura em Ciências Sociais na UFC, na perspectiva discente, baseia-se em um sentimento de desvalorização dessa modalidade em relação ao bacharelado. Na percepção dos (as) alunos (as), a estrutura curricular, a falta de incentivo para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à interface entre as áreas da educação e da sociologia/antropologia,

bem como um discurso docente em grande parte alheio às discussões pedagógicas constituem alguns dos elementos que contribuem para reforçar a hierarquia simbólica associada à dicotomia professor/pesquisador. No entanto, os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas sugerem-nos o exercício da pesquisa, com foco na escola, como chave do processo de ensino-aprendizagem.

Dado esse quadro geral de insatisfação, as experiências didáticas mais significativas, relatadas por nossos (as) interlocutores (as), foram vivenciadas em propostas disciplinares que requeriam o contato com a escola e que promoviam uma reflexão orientada sobre a prática docente, com ênfase na contribuição do PIBID. No entanto, percebemos nas entrevistas que as experiências positivas vinculadas às disciplinas cursadas eram pontuais, no sentido de que dependiam muito mais do perfil e da disposição do professor responsável em tentar superar o distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, entre universidade e escola, ao invés de refletir um direcionamento institucional do próprio curso em relação à licenciatura.

Como vimos, esse parece ser um problema que atinge os cursos de licenciatura de modo geral, mas que talvez se torne ainda mais presente no caso das Ciências Sociais devido ao histórico de intermitência da disciplina de Sociologia no ensino básico. Em se tratando particularmente do curso de licenciatura em Ciências Sociais ofertado pela UFC, cabe-nos pensar, a partir das narrativas dos egressos e das discussões propostas, em que medida as reformulações do Projeto Político-Pedagógico nos últimos anos e seus respectivos processos de implementação têm, de fato, conseguido romper com as dicotomias anteriormente citadas.

A partir das discussões traçadas, entendemos que a superação do modelo tradicional de aprendizagem nos cursos de licenciatura, até então baseado na justaposição e não na articulação dos saberes necessários à formação docente, passa necessariamente por tornar eficaz a concepção de prática como componente curricular, isto é, por criar espaços de ressignificação do conteúdo teórico e do saber acumulado para o exercício do magistério que transcendam as disciplinas de estágio. Por sua vez, a experiência trazida com o PIBID mostra que a criação desses espaços de prática é ainda mais potente quando permite a vivência dos estudantes no ambiente escolar desde os primeiros anos de formação. Trata-se, em suma, de estreitar a relação dos licenciandos com a escola, experimentando-a enquanto prática e tornando-a objeto de reflexão socioantropológica.

Referências:

BOMENY, Helena. A quantas anda o ensino de Sociologia na graduação? In: BOMENY, Helena (org.). *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: AnnaBlume, 2017, p. 7-15.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1/2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

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

CÂNDIDO, Antônio. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. *Anais do I congresso brasileiro de sociologia*. São Paulo-SP, de 21 a 27 de junho de 1954, p. 117-130.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária 6*. USP. Pró-reitoria de graduação. Setembro 2008. p. 1-41.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O PIBID no processo formativo das Licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 81-100, jan/jun de 2014.

HANDEFAS, Anita. O ensino de sociologia e a escrita acadêmica. In: BRUNETTA, Antônio; BODART, Cristiano; CIGALES, Márcio (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 286-291.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto:* Caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, n. 44, p. 21-36, Porto Alegre, 2015.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, nº3, p. 404-411, set./dez., 2016.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/ como Educação*. Tradução Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez., 2015.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciados em ciências sociais no Distrito Federal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075 -1099, out./dez., 2017.

LEITE^a, Eliana; RIBEIRO, Emerson; LEITE^b, Kécio; ULIANA, Márcia. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educ. Soc.*, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul-set, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia Universitária 11*. USP. Pró-reitoria de graduação. Outubro 2009. p. 1-42.

LIMA, Rogério Mendes de. O ensino de Sociologia e a pesquisa de campo. In: BRUNETTA, Antônio; BODART, Cristiano; CIGALES, Márcio (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 291-295.

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

NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia; PASSOS, Laurizete. Formação docente e sua relação com a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n.2, p. 09-34, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; AQUINO, Rosimere da Silva; NASCIMENTO, Carolina. O ensino em sociologia como prática: diferenças e clivagens nos distintos espaços institucionais. *Revista Linhas*. v. 21, n. 45, p. 183-204, Florianópolis, jan/abr. 2020.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 215-253.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. 175 f.. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. *Cadernos de Pedagogia Universitária 3*. USP. Pró-reitoria de graduação. Abril 2008. p. 1-40.

SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patrícia; GATTI, Bernardete. Referências e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, nº 160, p. 286 – 311, abril/jun., 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A formação continuada de professores/as de sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação *stricto sensu*. *Revista Teoria e Cultura*, v. 12, n. 1, Juiz de Fora, jan. a junho de 2017, p. 35-49.

STECANELA, Nilda. A metodologia da pesquisa em sala de aula na formação e atuação docente. *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, maio/ago. de 2015.

VERAS, Hermes de Sousa. Pensando a etnografia como aprendizagem. *Kula: Antropologia y Ciencias Sociales*, n. 22, p. 53-64, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais*. Coordenação do Curso de Ciências Sociais. Departamento de Ciências Sociais. Centro de Humanidades. Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/ciencias-sociais-licenciatura-e-bacharelado-diurno-fortaleza/>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

Recebido em 02 de novembro de 2020

Aceito em 10 de maio de 2021