

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

INITIAL EDUCATION OF SOCIOLOGY TEACHERS AND THE CONSTITUTION OF THE TEACHERS AS PROFESSIONAL

Anna Christina de Brito Antunes⁵⁰ (UFSC)

RESUMO

O presente texto é parte dos estudos realizados para o trabalho de dissertação de mestrado em desenvolvimento. A pesquisa centra sua investigação na formação inicial de professores de Sociologia a partir da noção de profissionalidade docente. O artigo apresenta as reflexões iniciais sobre a constituição da profissionalidade presente nos cursos de Ciências Sociais. A escolha por pensar a formação inicial de professores se justifica pela relevância que tal temática vem adquirindo no cenário político, econômico, social e educacional, sendo elemento central de políticas governamentais relacionadas à educação nas últimas duas décadas. No que se refere à formação de professores de Sociologia podemos considerar sua obrigatoriedade no ensino médio um fator fundamental cujo impacto nos cursos de formação de professores de Sociologia deve ser analisado. Desse modo, buscamos problematizar como vem sendo entendida a formação inicial e como as mudanças acima citadas influenciam a formação do futuro professor da Educação Básica. O trabalho se orienta, teoricamente, a partir das contribuições de Dermeval Saviani (2009), que colabora para pensar os diferentes modelos de formação de professores, e José Contreras (2002), cujos conceitos de autonomia e profissionalidade nos servirão para fundamentar nossa reflexão sobre os professores e seu processo de formação inicial. Iniciamos nosso marco teórico assumindo os modelos propostos por Saviani para pensar a formação de professores, e a leitura de Contreras nos permite articular a esse modelo o conceito de profissionalidade, passando a pensar de forma articulada um modelo de formação de professores como um modelo de constituição de profissionalidade docente. O trabalho anunciado é parte da pesquisa em andamento, assim sendo, nossa intenção é apresentar algumas reflexões pertinentes à questão da formação de professores de Sociologia, visando com isso estabelecer diálogos e contribuir para o debate.

Palavras-chave: Formação de Professores de Sociologia, Ensino de Sociologia, Profissionalidade docente, cursos de Ciências Sociais.

⁵⁰ Mestranda em Educação pela UFSC.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é parte dos estudos realizados para o trabalho de dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, inserido na linha de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores, na Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa tem como objetivo investigar os cursos de formação de professores de Sociologia a partir da noção de profissionalidade e como ela se materializa nos currículos. Entendemos que a profissionalidade docente se constitui nas diversas esferas que perpassam a trajetória dos professores das diferentes áreas de atuação. Contudo, consideramos a etapa da formação inicial, a graduação nos cursos de licenciatura, como um momento fundamental no processo de constituição dessa profissionalidade.

O trabalho se orienta, teoricamente, a partir das contribuições de Dermeval Saviani (2009), que colabora para pensar os diferentes modelos de formação de professores, e José Contreras (2002), cujos conceitos de autonomia e profissionalidade, trabalhados por ele nos servirão para fundamentar nossa reflexão sobre os professores e seu processo de formação inicial.

Este texto será desenvolvido da seguinte forma: primeiramente traçaremos um panorama da formação de professores em geral e da formação de professores em Sociologia, em particular. Para isso, abordaremos também a Lei n. 11.684/2008 que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio. Em seguida, apresentaremos a noção de profissionalidade docente e sua relação com a autonomia dos professores, bem como de que forma as diferentes concepções de autonomia se expressam em distintos modelos de professor. Ao final traremos algumas questões para pensar sobre os modelos de formação de professores presentes nos cursos de ciências sociais e quais concepções de profissionalidade docente podem ser evidenciadas. O trabalho anunciado é parte da pesquisa em andamento, assim sendo, nossa intenção é apresentar algumas reflexões pertinentes à questão da formação de professores de Sociologia, visando estabelecer diálogos e contribuir para o debate e não propriamente trazer respostas ou resultados conclusivos para as questões aqui levantadas.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da formação de professores ganha maior visibilidade no Brasil principalmente a partir da década de 1970, tornando-se mais marcante nos anos de 1980 e 1990, sobretudo com o advento da LDB de 1996 (MARTINS, 2010). Atualmente, vemos que a formação de professores é objeto de reflexão de diversos setores, abrangendo instituições e grupos da área da educação e alcançando, também, instituições do setor empresarial, em âmbito nacional e internacional. O movimento gerado por essa centralidade e pela diversidade de atores sociais envolvidos vem mobilizando ações no plano das práticas e também no plano do planejamento e execução de políticas. Essa dinâmica se reflete no cotidiano de trabalho dos profissionais da educação e, por essa razão, qualquer reflexão sobre a formação de professores de Ciências Sociais precisa levar em conta o campo mais amplo no qual se insere.

Torna-se importante ressaltar que o contexto político e econômico no qual vem ocorrendo a construção das políticas de formação visa influenciar a concepção de docência, que é praticada nos cursos de formação e que chega à escola por meio da inserção dos egressos dos cursos de licenciatura. Um exemplo disso são as concepções de docência que atualmente se fortalecem na busca de racionalização, configurando processos formativos delimitados pelo saber técnico e pela exercitação de competências. Essas tendências separam a etapa de planejamento e elaboração do trabalho docente da etapa de execução, cabendo aos professores aplicar diretrizes e currículos elaborados em outro lugar, por especialistas. Por outro lado, essa tendência é contraposta pela defesa da autonomia dos professores.

Entende-se que a questão da autonomia, compreendida como a capacidade de pensar a atuação docente em todos os âmbitos – político, didático-pedagógico, de gestão do lugar de atuação, entre outros –, não se resolve somente na formação

inicial, mas, sem dúvida, passa por ela. Por exemplo, as condições de trabalho se relacionam de forma estreita com a autonomia. Para um professor com toda sua carga horária em sala de aula, submerso na relação direta com os estudantes, ser um executor do que é elaborado em outro lugar resolve seus problemas imediatos. Temos um sistema que produz um problema para apresentar a sua solução. Esta, por sua vez, gera uma condição docente de perda do controle e do sentido do seu próprio trabalho. Desta maneira, buscamos refletir sobre como a formação de professores de Sociologia pode contribuir para a constituição de condições que potencializem a autonomia, entendida a partir do processo de constituição de profissionalidade docente.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE SOCIOLOGIA

Segundo Handfas (2008), atualmente, dos mais de 20 mil professores que atuam no ensino de Sociologia, somente 12% são formados na área. Para ela, o contexto da obrigatoriedade é marcado por uma série de contradições, entre as quais se destaca a própria formação de professores. Tais desafios não anulam a importância da presença dessa disciplina no currículo escolar, mas colocam a necessidade de desenvolver um conjunto de debates.

A autora apresenta os modelos de cursos de Ciências Sociais oferecidos nas universidades federais brasileiras e constata que se configuram nas instituições três distintos modelos formativos de cursos de Ciências Sociais. O primeiro modelo é o 3+1, bastante conhecido entre as licenciaturas em geral, marcado pelo predomínio do bacharelado somado a disciplinas da Educação. O segundo modelo integra, no mesmo curso, o bacharelado e a licenciatura. A partir da sua escolha, o aluno integraliza o currículo para uma delas. E o terceiro modelo é a separação total dos cursos de bacharelado e licenciatura. Handfas aponta uma tendência em supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura. Para a pesquisadora, esta situação deve-se ao fato da desvalorização do papel de professor em nossa sociedade, consequência da nossa formação social e do processo de escolarização que aqui se deu.

4. O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Durante muitos anos, profissionais e instituições educacionais ligados à área tomaram como luta a defesa de sua permanência na Educação Básica, culminando na homologação da Lei n. 11.684, no ano de 2008, a qual torna obrigatório, a partir de 2009, o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Vivencia-se, desde então, a presença obrigatória da disciplina de Sociologia no currículo desta etapa da escolaridade básica. A partir dessa lei, um campo de atuação se abre para os estudantes em formação ou para os formados egressos dos cursos de Ciências Sociais. Essa inserção nos leva a pensar: quais questões e desafios a abertura desse campo de trabalho coloca para os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais? Considero o momento propício para esta reflexão, especialmente no que concerne à formação inicial dos profissionais que atuarão como docentes nesta disciplina na Educação Básica.

5. PROFISSIONALISMO X PROFISSIONALIDADE

O trabalho de pesquisa busca refletir sobre a questão da profissionalidade docente a partir do conceito desenvolvido por José Domingos Contreras, no livro *A autonomia de professores* (2002). Nesta obra o autor desenvolve sua teoria sobre a autonomia de professores, relacionando à questão da profissionalidade docente. Analisa, também, o processo de proletarização dos docentes e apresenta a diferença entre noções de “profissionalismo” e “profissionalidade”. Desta forma, faz uma análise crítica e desveladora do caráter ideológico impregnada na noção de profissionalismo amplamente difundida atualmente.

Para Contreras, o processo de proletarização dos professores está relacionado às transformações das características específicas do trabalho dos professores, aproximando-os dos demais trabalhadores. Para o autor, “a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do

controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Portanto, a proletarização dos professores consistiria na degradação das condições de trabalho e na perda de qualidades próprias da docência, como a articulação entre a elaboração e a execução do que deve ser ensinado. O principal elemento a ser considerado para compreendermos a complexidade do processo de proletarização dos professores é o aspecto ideológico. Segundo o autor, mesmo que ocorra a recuperação de determinado controle, nada mais é do que uma forma mais sutil de controle ideológico.

O profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção (CONTRERAS, 2002, p. 67).

Na intenção de maior reconhecimento, valorização e *status* por parte dos professores, têm-se reivindicado o aspecto profissional da docência. Nesse sentido, o *profissionalismo* é levantado como consigna diante das condições reais por eles vividas. Porém, o profissionalismo, como é entendido comumente, não combate de forma consequente a proletarização. O profissionalismo como ideologia tem como tendência a despolitização. E, para entendermos o trabalho do professor como profissão educativa, é necessário considerar a autonomia como qualidade educativa e não como qualidade profissional (CONTRERAS, 2002, p. 70). O autor considera que a noção de profissionalismo, tal como está sendo utilizada no discurso pedagógico, serve para legitimar políticas e intenções que corroboram com a lógica proletarizante da condição docente.

Contreras problematiza ao trazer elementos que são importantes para os professores, além do *status* e valorização profissional, como:

[...] maior e melhor formação, capacidade de enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. Essas exigências oferecem um caráter muito

especial ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Para isso, é preciso dispor da “capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ela tenta se realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Nesse sentido, reafirma o uso do conceito de *profissionalidade* docente na intenção de diferenciar-se do profissionalismo, pois considera que este carrega consigo valores ideológicos de aspiração de *status* e privilégios, com os quais não concorda. E também, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Assim, desenvolve a noção de profissionalidade a partir das contribuições de Hoyle e Gimeno Sacristan.

A partir dessas duas definições, poderíamos concordar que a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (...). Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Para entender como o problema da autonomia se coloca em diferentes modelos de professor, o autor identifica três dimensões da profissionalidade docente, as quais, dependendo de como são concebidas e combinadas, terão diferentes entendimentos sobre autonomia. São elas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Por *obrigação moral* entende-se o compromisso de caráter ético, uma consciência para quem o realiza, o qual está acima de qualquer contrato formal de emprego. O aspecto moral do ensino está relacionado à dimensão emocional. Esse aspecto traz juntamente a autonomia, pois, “apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se

entender a obrigação moral” (CONTRERAS, 2002, p. 78). O *compromisso com a comunidade* é a dimensão que compreende a relação entre os professores, o ensino, a comunidade e considera o aspecto político e social existente. E a *competência profissional* refere-se aos aspectos das competências mais complexas “que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Este conhecimento não diz respeito somente ao conhecimento disponível, mas sim à capacidade de desenvolvimento de análise e reflexão sobre a prática profissional.

6. OS MODELOS DE PROFESSORES

A concepção de profissionalidade docente está intimamente relacionada ao modelo de professor presente nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, Contreras apresenta três modelos principais de professores.

a. O professor no modelo da racionalidade técnica

Este modelo se caracteriza por atender aos valores da racionalidade técnica. Tem como ideia básica “que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). Intimamente ligada à concepção positivista de ciência, a autonomia nesse modelo é assim definida por Contreras:

O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada (CONTRERAS, 2002, p. 101).

b. O modelo do professor reflexivo

Nas últimas duas décadas o modelo do professor reflexivo vem sendo amplamente discutido e reivindicado como alternativa frente ao modelo do profissional técnico. Podemos compreender essa situação se consideramos o contexto mais amplo, em que o professor atende às demandas e exigências da racionalidade técnica. Então, nesse contexto, o professor reflexivo tem um apelo interessante – o da prática profissional reflexiva. Esta perspectiva entende o professor como parte da situação, sendo assim, a prática profissional integra necessariamente as consequências sociais que desencadeia, mantém o diálogo com o contexto social. Porém, Contreras nos chama a atenção para os limites dessa reflexão, os quais reside no fato de que a prática é desprovida de orientação, conteúdo. O que propõe não é uma delimitação da reflexão do professor, porém, atenta que na reflexão estão contido valores, e esses valores não representam somente emancipação, mas também dominação (BERNSTEIN, 1983, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 149). E completa:

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade, ou se, da mesma maneira, ao se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p. 149).

c. O professor como intelectual crítico

Para Contreras, este é o modelo que mais condições têm para alcançar a autonomia dos professores e o que entende o professor como intelectual crítico. Para desenvolver sua reflexão, trabalha com a concepção de professor como intelectual, de Henry Giroux, que por sua vez baseia-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais no processo de produção e reprodução da vida social. Este modelo supõe que a reflexão ocorre de *“uma forma crítica”* que possibilite questionar

as estruturas institucionais que trabalham os professores (CONTRERAS, 2001, p. 162) e está relacionada à ideia de “*autoridade emancipadora*”, a qual compreende que os professores têm como obrigação

[...] tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos (CONTRERAS, 2002, p. 158).

As ideias de liberdade, igualdade e democracia estão presentes nesta concepção de autoridade. A escola é concebida como uma “*esfera pública democrática*”, em que o ensino seja para transformação social e os alunos aprendam e lutem pelas condições de “*liberdade individual e capacitação para a atuação social*”, onde os professores são entendidos como “*intelectuais transformadores*” e a comunidade e demais grupos e setores da sociedade participem (CONTRERAS, 2002, p. 159). Contudo, Contreras constata limitações neste modelo, pois a teoria apresenta como deveria ser a situação dos professores como intelectuais, porém, não aprofunda a questão no caso dos professores que estão inseridos nas condições de sua sala de aula. Então, Contreras explica que:

A transformação do ensino para torná-lo [a educação] mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas” (CONTRERAS, 2002, p. 186).

7. OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Para fundamentar teoricamente nossa reflexão, referenciamos-nos, sobretudo, em dois autores: Dermeval Saviani e José Contreras. Saviani (2009) contribui para pensar os diferentes modelos de formação de professores. Os conceitos de autonomia e profissionalidade, trabalhados por Contreras (2002) nos servirão para fundamentar nossa reflexão sobre os professores e seu processo de formação inicial. O processo de profissionalização tem como um dos seus momentos constitutivos a formação inicial. Incorporar esse conceito em nosso marco teórico nos permite enriquecer o modelo de análise, entendendo os cursos de formação de professores como processos de constituição de profissionalidade. Iniciamos nosso marco teórico assumindo os modelos propostos por Saviani para pensar a formação de professores, enquanto a leitura de Contreras nos permite articular a esse modelo o conceito de profissionalidade, passando a pensar de forma articulada o modelo de formação de professores como um modelo de constituição de profissionalidade docente.

Saviani, no texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* (2009), apresenta, entre outras contribuições, dois modelos para pensar a formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O autor não se propõe a posicionar-se sobre qual deve prevalecer, pois entende que é justamente nessa contraposição que reside o problema. Essa dicotomia contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo. O desafio não é, portanto, ter que escolher se “o que ensinar” é mais importante do que “como ensinar”, ou vice-versa, mas sim pensar em como articular essas dimensões muitas vezes contrapostas. Neste

sentido, perguntamos: Considerando tais modelos, como os cursos de licenciatura em Ciências Sociais estão configurados hoje? Existe, a partir da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica, alguma mudança na forma como os cursos se configuram? Em que medida os modelos de formação, por meio dos currículos dos cursos, contribuem para a constituição da profissionalidade docente? Como os cursos de Ciências Sociais entendem a docência na Educação Básica?

Em relação à obra de Contreras (2002), buscamos nos referenciar na noção de profissionalidade docente. O modelo de análise proposto é enriquecido pelos conceitos de profissionalidade e de autonomia. O autor aborda a questão da profissionalidade docente sob a perspectiva da autonomia, isto é, analisa as diferentes perspectivas da questão da profissionalidade em relação à sua contribuição ou não para a autonomia dos professores. Por autonomia o autor compreende:

[...] a independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola.

(...)

Tudo isto poderia parecer uma recuperação do argumento anteriormente rejeitado da autonomia, não ingerência e decisão unilateral da educação por parte dos professores. Entretanto a diferença reside agora em que a autonomia, no que tem de distanciamento crítico, se apoia na defesa de certos valores educativos e sociais, os quais compõem uma visão política da escola, um compromisso com determinado horizonte utópico para a sociedade e um propósito educativo para o ensino. Sob a configuração de um ideal e de uma prática democrática para toda a sociedade, e não só para a escola, se propõe hoje a necessidade de uma autonomia profissional (CONTRERAS, 2002, p. 204).

Essa autonomia relaciona-se, portanto, com a emancipação intelectual, pessoal e política instituída no processo de profissionalização. Contreras, assim,

interroga a profissionalidade com base no conceito acima exposto de autonomia. Tal abordagem da autonomia profissional se materializa na defesa de uma concepção de docência, do professor como *intelectual crítico* (CONTRERAS, 2002, p. 192).

A leitura de Contreras nos permite articular ao modelo de formação de professores proposto por Saviani o conceito de profissionalidade, passando a pensar de forma articulada um modelo de formação de professores como um modelo de constituição de profissionalidade docente.

Dessa forma, a análise a partir dos modelos de Saviani (2009) ganha novas categorias teóricas, permitindo-nos perguntar, em relação aos cursos de formação de professores em Ciências Sociais: Qual profissionalidade é ali constituída? Como essa profissionalidade se relaciona com a construção da autonomia dos professores? Qual perspectiva de profissionalidade orienta esses cursos e como se relaciona com a autonomia?

Em relação à proposta de Contreras (2002), valeria a pena indicar dois elementos a serem buscados no desenvolvimento da pesquisa. O primeiro é como pensar a constituição da profissionalidade docente quando esta acontece no mesmo lugar de constituição de outras profissionalidades associadas à mesma área do conhecimento. No caso das Ciências Sociais, como a constituição da profissionalidade docente se constitui nas tensões com as profissionalidades do sociólogo, do cientista político, do antropólogo, produzidas muitas vezes em um mesmo curso? Em que medida não se trataria de um modelo de constituição de profissionalidade docente alicerçada fora da docência, isto é, não só relacionada a algo que não é docência, mas fundamentando seu próprio sentido fora da docência?

Outra questão é em que medida a ausência de uma disciplina escolar, correspondente a esta formação docente em Ciências Sociais, não está relacionada com essa profissionalidade docente precária. A profissionalidade docente se faz também antes e depois da formação inicial, na escola. Portanto, tomar como referência a presença da Sociologia como disciplina escolar decorre da importância dessa presença para a constituição da profissionalidade docente. A ausência da correspondência a uma disciplina escolar estaria relacionada a um processo de

constituição de profissionalidade docente precária que se alicerça fora da docência. Nesse sentido, o que muda com a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio?

Com isso, estabelecemos, em nosso entender, algumas indicações iniciais que nos permitem esboçar um modelo de análise para os cursos de formação de professores em Ciências Sociais. Valeria a pena identificar durante o processo de investigação como esse modelo pode ser enriquecido para nos fornecer um quadro adequado para a análise do impacto da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio nos cursos de formação de professores em Ciências Sociais.

REFERÊNCIAS

- BAZZO, Vera. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades.** Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2007.
- BRASIL. Lei n. 11.684/2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Área Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 1999.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- HANDFAS, Anita. **Formação de professores de Sociologia:** reflexões sobre os diferentes modelos formativos. UNAM, 2008. Disponível em: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje205/441%20-handfas.pdf>.
- HANDFAS, Anita; Oliveira, Luiz Fernandes (Orgs.). **A Sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- HANDFAS, Anita. **O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica:** um levantamento preliminar da produção acadêmica. Inter-Legere. n. 9 (jul/dez), 2011.
- MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 05- 20, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.