

ENTRE O PRESCRITO, O VIVIDO E O NARRADO: A

Problemática da Formação Docente do Curso de Ciências

Sociais na Universidade Regional do Cariri (URCA)

BETWEEN THE PRESCRIBED THE LIVED AND THE NARRATED: THE PROBLEM OF TEACHER TRAINING OF THE COURSE OF SOCIAL SCIENCES AT THE REGIONAL UNIVERSITY OF CARIRI (URCA)

Adriana Maria Simião da Silva (URCA)⁸¹

RESUMO

Este artigo tem como temática central a análise da problemática do currículo prescrito e do currículo vivido na formação docente do curso de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri, com o objetivo de analisar essa formação, a partir do percurso histórico de sua implantação e estudo de sua estrutura curricular para a modalidade da licenciatura, destacando a proposta do estágio supervisionado como eixo de sua sustentação. Além disso, buscou-se discutir a relação ensino e pesquisa enquanto diretriz norteadora das atividades teórica e prática do curso, a partir das experiências e saberes docentes dos licenciados, construídos durante os momentos formativos empreendidos no decorrer do estágio supervisionado, enquanto elemento delineador da identidade profissional, e balizadores da ação docente desenvolvida por eles após conclusão do curso, ao assumirem o magistério como professores de Sociologia no ensino médio. Considero necessário e urgente delinear novas concepções de ensino, aprendizagem e formação, pois, como sabemos nesses espaços de vivências e experiências, muitas vezes a dinâmica do vivido e da construção de saberes da prática é deixada à parte em prol do cumprimento de programas e conteúdos pré-estabelecidos em currículos prescritos, vazios de um entendimento complexo, integrativo e holístico.

Palavras-chave: Currículo; Formação Docente; Estágio Supervisionado; Ensino e Pesquisa; Ciências Sociais.

⁸¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri (URCA). (adrianamsimiao@gmail.com)

1. INTRODUÇÃO

As reflexões aqui contidas são baseadas nos resultados de uma prática reflexiva que venho desenvolvendo na Licenciatura em Ciências Sociais da URCA, por meio das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado.

O intuito maior dessa reflexão é analisar a problemática do currículo prescritivo e do currículo vivido na formação docente do curso. Inicialmente será apresentada uma análise do currículo prescritivo do curso com o intuito de descrever os principais aspectos que caracterizam o Projeto Pedagógico da Licenciatura, destacando a área de Estágio e Prática de Ensino como eixo estruturante da formação docente e por último será feita uma reflexão sobre o que estou denominando de *currículo vivido e narrado*.

Para tanto parto do seguinte questionamento - Quais os desafios e perspectivas da formação docente do curso de Ciências Sociais da URCA diante das mudanças sócio-normativas e organizacionais da licenciatura e do ensino da disciplina de sociologia no ensino médio? Referidos desafios devem estar em consonância com a necessidade de implementação de uma formação humana, dialógica e transformadora das condições vigentes na realidade social, onde se evidencia a urgência de uma formação docente e profissional voltada para “formar-se para a mudança e a incerteza” (IMBERNÒN, 2010, p. 45)

Para aprofundarmos a discussão curricular da formação docente nas Ciências Sociais, faz-se necessário apresentar inicialmente algumas reflexões ou concepções sobre o que se entende por currículo prescritivo.

Segundo Goodson (2007, p.243), a palavra currículo vem do termo latino *currere*, que significa percurso, caminho a ser seguido. Isso nos leva a uma definição de currículo como sendo um “curso a ser seguido ou apresentado” num percurso formativo, caminho predeterminado a ser percorrido. Essa predeterminação relaciona-se tanto ao formato quanto ao modo como se espera que seja executado. Portanto, currículo prescrito “são todos os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc”. (SACRISTÁN, 2000, p. 104)

Denomino aqui por currículo vivido as ações da prática docente, vivenciadas e experienciadas no percurso formativo, as quais vão além do que está estabelecido ou prescrito.

Essa diferenciação é importante porque nos remete ao problema da pesquisa, já que se buscou analisar as implicações práticas e pedagógicas do currículo vivido e narrado perante as prescrições do currículo oficial da Licenciatura em Ciências Sociais da URCA em relação ao processo de aprendizagem construído no decorrer da formação docente.

Diante dessa perspectiva, faço o seguinte questionamento: A forma como tem sido conduzida a aprendizagem significativa frente às experiências vividas no estágio supervisionado tem contribuído para a efetivação de uma aprendizagem vivida no curso? Essa experiência está anunciando um novo cenário de aprendizagem e de currículo no curso de Ciências Sociais da URCA?

Para tecer uma primeira análise reflexiva sobre esses questionamentos foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos oficiais do curso, mais especificamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), observação participante e as narrativas dos licenciados do curso sobre seu processo de formação docente inicial.

Buscou-se identificar elementos que pudessem apontar como o currículo prescritivo e as experiências vivenciadas no decorrer da formação docente são percebidos pelos licenciados através das narrativas reflexivas construídas durante uma atividade de ensino e pesquisa realizada com os licenciados que estão cursando a Especialização em Sociologia⁸². Oportunizou-se o período da realização da disciplina Metodologia do Ensino de Sociologia para motivar um diálogo reflexivo sobre o processo formativo inicial, a partir da construção de narrativas enfocando os referências de aprendizagem da prática docente durante a graduação.

Foi solicitado que os alunos da especialização construíssem um texto narrativo a partir de questões norteadoras que abordavam: formação docente e aprendizagem; teoria e prática; currículo do curso e propostas de ensino-aprendizagem dos professores; aprendizagens além do prescrito e o que não foi possível aprender e vivenciar na formação.

A justificativa para a utilização da pesquisa narrativa se deve ao fato de se considerar que a narração “reconstrói ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (JOVCHLOVITCH; BAUER 2002, p.92), portanto adequada para coleta de dados da pesquisa aqui proposta.

⁸² Pós-Graduação promovida pelo Departamento de Ciências Sociais desde 2012.

Enfatizo a importância das imagens e lembranças vividas, refletidas e ressignificadas nas narrativas educativas como um elemento possibilitador de uma reflexão crítico-analítica da prática de ensino e pesquisa da formação de professores. Dessa forma, exercitar a “reflexão de si” contribui para a reflexão crítica do mundo social. Além disso, essa prática possibilita um intercruzamento de fatos e situações vivenciados no campo de estágio com as significações pessoais refletidas acerca do processo formativo, tanto em relação às instituições de ensino, quanto em relação à construção da identidade docente (OLINDA, 2010).

Para além desses aspectos a serem investigados, considero que uma melhor qualificação do profissional durante seu processo de formação docente possibilitará uma melhor atuação como professores de sociologia no ensino médio, sendo, para tanto, necessária uma pesquisa que busque elementos para pensar e analisar esses pontos de tensão que permeiam a estrutura curricular vigente.

2. A CONCEPÇÃO DE IVOR GOODSON SOBRE CURRÍCULO NARRATIVO

Com o intuito de fundamentar teoricamente a discussão sobre currículo narrativo utilizei uma concepção polissêmica para nortear o embasamento no campo da Teoria de Currículo. A abordagem multidimensional do currículo é uma área que faz fronteiras com a cultura, a história, as mudanças sociais, as práticas, o poder, a identidade, a política e delimitada por Abramowicz (2006, p.9) como “polissêmica, com diversos significados e vista como uma construção em processo”.

Essa abordagem possibilita pensar o currículo a partir de uma perspectiva social, destacando elementos, muitas vezes ocultos, na estrutura normativa dos cursos superiores. Nesse sentido, destaco os estudos de Ivor F. Goodson, professor da Universidade de Brighton, considerado como referência para os estudos curriculares.

Para a fundamentação teórica dessa discussão, foram utilizados os trabalhos de Goodson publicados no Brasil e em Portugal, os quais discutem a história social do currículo (GOODSON, 2008), a importância das histórias de vida dos professores “no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade” (GOODSON, 1995c, p.

65) e à discussão sobre o currículo narrativo apresentada no texto “Currículo, narrativa e o futuro social”⁸³ (GOODSON, 2007).

Goodson aborda a questão do currículo narrativo baseando-se nas proposições de Zygmunt Bauman, Margaret Mead e Gregory Bateson, referentes ao processo de aprendizagem. A partir desses estudos destaca três diferentes tipos de aprendizagem e busca relacioná-los a modelos curriculares. Os tipos de aprendizagem descritos são: aprendizagem primária, ligada aos conteúdos do currículo formal, prescritivo; aprendizagem secundária, referente ao “processo subterrâneo do aprender a aprender”; e aprendizagem terciária, que se refere ao aprender a romper com as regularidades normativas, prescritivas do currículo (GOODSON, 2007, p. 241)

Dentre outras coisas, Goodson (2007, p. 242) propõe que passemos de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida. Para Goodson o currículo também pode ser entendido como narrativa. Dessa forma, ele aponta para a importância de refletirmos sobre novas especificações para o currículo.

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, P. 251).

De acordo com Goodson (1995c), as narrativas e histórias de vida de professores revelam o poder atualizador da memória, além de possibilitarem um reconhecimento por parte do docente de seu potencial, de suas limitações e de suas projeções em torno de suas práticas e identidade profissional. Nesse sentido, o autor apresenta essa perspectiva como um caminho para a construção dos “currículos narrativos”, pois evidencia educadores e educandos como figuras centrais do processo educativo, muito embora sejam negligenciados por parte das instâncias definidoras das políticas curriculares.

⁸³ Texto apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu/MG ocorrida no período de 15 a 18 de outubro de 2006, publicado na Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

Em relação ao currículo narrativo, Goodson apresenta como exemplo um projeto de pesquisa que estava desenvolvendo na Inglaterra, o qual tinha como principal objetivo abordar a questão do aprendizado narrativo, denominado “Learning Lives” (Vidas que Aprendem). Este projeto buscava compreender o significado do aprendizado informal na vida dos adultos, visando a identificar formas de ajudar a melhorar o processo de aprendizagem (MARTINS, 2007, p. 40).

Segundo o pensamento de Goodson (1995c), as histórias de vida dos professores expressas em narrativas da ação docente podem ser um instrumental de autoformação, ou seja, possibilitador de reflexão e ressignificação da prática educativa, bem como podem ser referenciais para repensar o currículo e sua aplicabilidade.

Em sintonia com a abordagem de Goodson, destaco as considerações que compartilho com Olinda (2010) sobre o uso da narrativa como um instrumental de ensino-aprendizagem e de autoformação. Compreendo autoformação como sendo a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (OLINDA, 2010, p. 14):

- a) Todos os espaços/tempo de interação humana são formadores;
- b) O aprendente é o centro da formação;
- c) A potência narrativa; – ao narrar o sujeito toma consciência de suas escolhas, ancoragens, dos seus referenciais e das aprendizagens desenvolvidas;
- d) As narrativas de vida geram projetos pessoais, familiares, profissionais e formativos;
- e) Para compreender o processo formativo do outro é necessário, antes, compreender o seu próprio processo;
- f) Existem processos inconscientes na formação – “saberes que não se sabem”;
- g) Valorização da experiência – potencial heurístico e formador da abordagem experiencial;
- h) Convite à reflexividade crítica – reflexão sobre o que vivemos para termos clareza do que aprendemos e como aprendemos;
- i) Os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação tomam consciência das aprendizagens experienciais – aprendem que “podem aprender consigo a aprender”;
- j) Potencial transformado – a consciência reflexiva sobre nossas experiências e sobre nosso processo formativo nos permite alterar ideias cristalizadas, superar o modelo escolarizado de formação, abrindo-nos a inovação em diferentes planos: pessoais, sociais e profissionais.

Como acredito e vivencio essa realidade, fiz uma escolha teórico metodológica para o levantamento dos dados apresentados aqui, os quais fazem parte de uma pesquisa que venho realizando acerca da formação docente no curso de Ciências Sociais da URCA. Portanto, optei por trabalhar com narrativas reflexivas

como instrumental de ensino e aprendizagem, assim como de pesquisa, as quais passo a analisar buscando um entendimento da forma como os licenciados do curso compreendem o processo formativo, a partir de suas percepções sobre aprendizagem docente, currículo e as propostas de ensino aprendizagem dos professores do curso.

Antes de focar mais especificamente as narrativas, apresento uma análise do currículo prescritivo do curso de Ciências Sociais da URCA e posteriormente faço uma discussão, ainda em construção, do currículo vivido e narrado no curso, expresso nas narrativas reflexivas.

3. ENTRE O PRESCRITO, O VIVIDO E O NARRADO

3.1 Currículo Prescrito

O curso de Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura) possui regime didático semestral, totalizando oito semestres, sendo que para a modalidade da Licenciatura perfaz uma carga total de 2.805 horas de atividades didáticas pedagógicas regulares⁸⁴. Para o Bacharelado a carga é de 2.415 horas. O horário de funcionamento é diurno, sendo a maior parte das disciplinas ofertadas no período vespertino, com entrada anual para quarenta alunos.

O desenho curricular em vigor tem estrutura única para ambas as modalidades até o 4º semestre, com ênfase nos três eixos que formam a identidade do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, além de disciplinas complementares, sobretudo: Filosofia, História, Geografia, Economia e Psicologia. Há, portanto, elementos da estrutura curricular que são comuns à formação do bacharel e do licenciado e outros que são específicos da formação docente. Ao se decidir pela licenciatura, o aluno passa a cursar disciplinas da área pedagógica, da prática docente e realiza estágio supervisionado em instituições de ensino da região.

É importante destacar que um dos objetivos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da URCA é formar o professor-pesquisador. Para tanto, procura desenvolver competências e habilidades na área de conhecimento pedagógico,

⁸⁴ Em obediência a proposta da legislação em vigor nas Resoluções CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002.

didático e metodológico voltadas para o ensino de sociologia no Ensino Médio. Aliadas a isso, busca desenvolver competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ou seja, formar um profissional que consiga cumprir as exigências concernentes à função de professor em consonância com as atribuições de um pesquisador.

Analisando a estrutura curricular atual do curso de Ciências Sociais da URCA (em vigor desde 2010), percebe-se que as disciplinas das três ênfases (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) correspondem a 48% da carga horária total das disciplinas obrigatórias do curso. Quando consideramos a carga horária total da estrutura curricular de 2.805 horas, a carga horária de disciplinas específicas fica em torno de 31%; já a carga horária das disciplinas da licenciatura fica em torno de 38% e das demais disciplinas em 13%. O que possibilita considerar uma estrutura curricular bastante equilibrada entre as áreas que compõem a identidade do curso independentemente da modalidade (Licenciatura ou Bacharelado). Além disso, destaca-se a carga horária destinada à licenciatura, que apresenta um diferencial em relação aos currículos de outras Instituições. Com 38% de disciplinas obrigatórias para a licenciatura, tem-se uma formação docente mais consolidada, integrando elementos da prática pedagógica com os elementos teórico-metodológicos da formação do Cientista Social. Tal circunstância reforça a opção por uma estrutura curricular para licenciatura com o mesmo rigor e peso do bacharelado.

Esse quadro leva a alguns questionamentos fundamentais da presente proposta de pesquisa, a saber: em que medida o currículo igual até o quarto semestre para licenciatura e bacharelado favorece a formação docente? Até que ponto a ênfase teórico-metodológica de formação do Cientista Social enquanto pesquisador pode ser adaptada ao contexto de formação do professor pesquisador? Considerando que as disciplinas de Prática de Pesquisa em Ciências Sociais estão voltadas para a formação do pesquisador enquanto bacharel, não se percebe nessas disciplinas um olhar teórico metodológico enfocando a pesquisa em educação, assim como na escola enquanto instituição social, ou como pontua Rui Canário (2005) – “um olhar sociológico da escola”, ou mesmo um enfoque de investigação voltada para a sociologia da educação nos seus diversos aspectos.

O que ocorre é uma adaptação feita nas disciplinas do estágio supervisionado visando a englobar a perspectiva da pesquisa sobre ensino, formação docente, escola e instituições sociais voltadas para a educação não formal. O que gera um acúmulo de demandas teóricas e práticas, que ao mesmo tempo em que favorecem a contemplação da teórica e da prática enquanto atividades de ensino e pesquisa tomam o tempo dedicado ao estágio para o aprendizado da prática docente como finalidade maior.

A proposta curricular do Estágio Supervisionado do curso tem um total de 405 horas de atividades teóricas e práticas, distribuídas em quatro momentos distintos, porém complementares, no decorrer de quatro semestres consecutivos. O primeiro momento é denominado de Estágio I – Diagnóstico da escola, o qual tem como objetivo problematizar os diversos saberes que integram o universo da docência na área das Ciências Sociais, e a realização do diagnóstico da instituição de ensino escolhida pelos estagiários para o desenvolvimento das atividades concernentes à prática docente a partir de um “olhar sociológico da escola” (CANARIO, 2005).

O segundo e o terceiro momento referem-se aos Estágios II e III realizados no ensino médio na disciplina de Sociologia. Ambos têm como objetivo oportunizar situações de observação da prática docente do professor titular da disciplina acompanhada e a elaboração e execução do Projeto de Estágio.

O quarto momento é constituído pelas experiências vivenciadas no Estágio IV, desenvolvido em instituições que realizam atividades socioeducativas em espaços de educação não formal.

Esse cenário de formação acadêmica e docente me leva a questionar: Como ir além das propostas de transposição didática dos conteúdos apreendidos e tomar os processos educacionais em sua complexidade sociocultural, colocando-os também como objeto de reflexão, pesquisa e intervenção?

Como seria um currículo “ideal” que atendesse às exigências formativas atuais de professores de sociologia para o ensino médio, levando em consideração a finalidade do ensino que, segundo Morin (2001), seria ensinar a *condição humana*, enquanto estratégia de viver e conviver em sociedade; ensinar a enfrentar a incerteza e aprender a se tornar cidadão?

3. 2 Currículo Vivido e Narrado

A prática docente na licenciatura tem me levado a fazer constantes reflexões sobre o processo formativo empreendido nessa modalidade do curso, principalmente ao que diz respeito às aprendizagens docentes. Diante disso, comecei a perceber na fala dos alunos que estavam vivenciando os estágios supervisionados algumas considerações sobre o processo formativo, algumas positivas e outras pontuando lacunas.

Com base nessas observações, que venho fazendo desde 2008, fui construindo alguns questionamentos e reflexões sobre esse processo, principalmente nos pontos de tensão entre o que está prescrito no currículo e o que efetivamente é vivenciado e narrado pelos alunos. Essas observações me levaram a buscar informações mais específicas a partir da fala dos licenciados do curso matriculados no Curso de Especialização em Sociologia. Optei pelo depoimento desses alunos por serem uma amostra representativa dos alunos graduados da primeira e segunda turma, e por ter acompanhado o processo formativo de todos eles e atualmente acompanhar o trabalho por eles desenvolvido nas escolas públicas e privadas da região, em virtude serem eles os supervisores atuais dos alunos inseridos nos estágios supervisionados. Além disso, decidi nesse primeiro momento da pesquisa por me deter nos relatos de quem já concluiu a licenciatura, portanto com um olhar mais complexo e distanciado dos itinerários formativos.

A partir das narrativas reflexivas sobre o processo formativo solicitadas no decorrer da disciplina de Metodologia do Ensino de Sociologia, como exposto na introdução desse texto, selecionei duas categorias para analisar nesse primeiro esforço de sistematização dos dados coletados: Primeira categoria - Vivência e aprendizagem no processo formativo; e segunda categoria - Percepção dos licenciados sobre o currículo prescritivo do curso e as propostas de ensino-aprendizagem dos professores.

3.3 Vivência e aprendizagem no processo formativo

A partir das narrativa reflexivas, foi possível perceber alguns pontos comuns na percepção dos licenciados, tais como: o distanciamento entre teoria e prática; a valorização dos momentos vivenciados no estágio como oportunidade de aprendizagem da prática docente e como forma de conhecer a realidade das escolas e da disciplina de sociologia no ensino médio; as limitações e dificuldades

vivenciadas nesse período em relação ao ato de lidar com os alunos do ensino médio; a questão da indisciplina; as questões referentes ao como fazer; e o material didático.

Em relação ao distanciamento entre teoria e prática, afirmam que:

Muito do que foi visto em sala de aula, durante a formação docente, de início, me pareceu obsoleto, em ver que autores, vistos na academia, não condiziam com a realidade na qual estava inserido, uma escola de periferia, com muitas dificuldades, estrutura física e familiar, onde a imagem que eu tinha da educação, era o que posso colocar como “romântica” (Narrativa B).

Uma frase que há muito ouvi, dizendo que “na prática, a teoria é outra”, e de fato o é. Nos graduamos e (pensamos nós) saímos “preparados” para exercer a profissão, porém quando passamos para o próximo passo que é colocar em prática o que aprendemos, percebemos a disparidade que é (Narrativa G).

Uma das dificuldades encontradas foi a partir do momento em que chegamos no período dos estágios da licenciatura. Durante esse período, houve um “desencantamento” com a profissão e com o seu papel diante da sociedade, por perceber que grande parte daquilo que foi visto na teoria se tornava muito difícil de ser colocado em prática (Narrativa H).

Sobre o que foi possível aprender destacam:

O estágio na escola foi de extrema importância na medida em que me proporcionou o contato com a realidade da instituição escolar: como acadêmico de sociologia pude perceber os desafios da prática docente, mas também pude perceber quanto ainda estamos impregnados no senso comum (Narrativa C).

No meu processo de formação docente aprendi a aprender, dimensionei o ser estudante e o ser professor principalmente nos estágios, buscando meus limites e até onde podia alcançar ao transmitir conhecimentos. Na minha formação, aprendi que as pessoas possuem capacidades de aprendizagem e que o professor como mediador do conhecimento deve fazer as melhores escolhas metodológicas para que o conhecimento seja alcançado pelo educando e refletido por ele (Narrativa F).

Foi ressaltado, também, que os aprendizados construídos no período da graduação foram marcados pela experiência vivencial, principalmente as relativas à parte prática do estágio enquanto possibilitador de uma preparação para a realidade do ensino na Educação Básica. Segundo as narrativas, hoje, a partir de um olhar distanciado, percebem a importância das discussões pedagógicas envolvendo uma abordagem humanista e crítico-reflexiva sobre a realidade educacional no ensino médio.

A graduação proporcionou perceber que cada professor possui uma maneira própria de ensinar, a forma como transmite o conteúdo, as posturas em sala de aula demonstram quem são e seus conhecimentos, muitos conteúdos ao serem transmitidos despertaram um aprendizado para a vida, foram mais que conhecimentos acadêmicos (Narrativa A).

Ao longo da formação docente, diversas experiências me auxiliaram a pensar a minha prática como docente. Penso que a mais importante foi a ida a campo, me inserir no meio educacional, realizar atividades pedagógicas, saber que existe imprevisto e o docente deve estar preparado, procurar aliar a teoria à prática, perceber os desafios que a educação nos proporciona, estar procurando novas formas de melhorar a relação ensino/aprendizagem (Narrativa C).

No período de estágio supervisionado foi quando identifiquei o meu potencial para a carreira docente, pois percebi que queria ser o professor que nunca tive a oportunidade de ter. Aprendi a respeitar todo o conhecimento adquirido até então na academia, aprendi a utilizar esse conhecimento de forma metodológica, e também aprendi algo mais importante em uma caminhada intelectual - Aprendi que é possível compreender uma teoria e ensinar essa teoria aplicando ao nosso cotidiano, e se fazer entender (Narrativa D).

A aprendizagem vivencial foi referida em todas as narrativas, principalmente pelos aspectos subjetivos, ligada ao aprender a ser e o aprender a conviver, como parte fundamental para a aprendizagem docente.

Vivenciei aprendizagens nos estágios que não estavam prescritas no currículo e ementas das disciplinas, eles me mostraram a ser responsável pelo outro (Narrativa F).

A licenciatura permite que vivenciemos outras aprendizagens além das propostas pela grade do curso, pelas ementas, pois a prática faz com que tenhamos contato com diversas realidades diferentes (Narrativa H).

Nesse sentido, percebe-se claramente a importância atribuída a conteúdos “ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, como sensibilidade pessoal e social” (PIMENTA, 2012, p. 13). Este tipo de conteúdo compõe o campo de conhecimentos necessários à docência, juntamente com os conteúdos específicos, os conteúdos didático-pedagógicos e os referentes ao campo teórico da educação.

Vale ressaltar que é justamente esse conjunto de conteúdos que tornam uma formação docente completa, pois engloba o profissional e o pessoal, valorizando tanto os aspectos teóricos quanto os conteúdos e experiências da prática, que devem ser mediados por um movimento dialético de ação-reflexão-ação, possibilitando, assim, a transformação da relação entre teoria e prática numa práxis docente.

Destacaram, ainda, os momentos de “choque” diante da realidade da sala de aula como momento marcante de ressignificação do magistério, desconstrução de imagens idealizadas e conseqüentemente aproximação com o cotidiano da escola e do fazer educativo do professor de sociologia no ensino médio.

As vivências foram inúmeras, principalmente durante o período dos estágios (ensino fundamental, ensino médio e organizações sociais). Foi neste momento que pudemos associar e perceber na prática a importância de toda a formação até ali adquirida teoricamente. Em primeiro momento o choque, a surpresa de estar diante de uma realidade que não está colocada no que aprendemos a partir da perspectiva freiriana. A vivência e a descoberta que só é possível a partir do “estar lá” e não do “ouvi dizer”, encarar a realidade tal qual como é, e de uma certa maneira desiludindo-se (Narrativa G).

4. PERCEPÇÃO DOS LICENCIADOS SOBRE O CURRÍCULO PRESCRITIVO DO CURSO E AS PROPOSTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

Em relação ao currículo prescritivo do curso foi unânime nas narrativas que no decorrer do curso não tinham conhecimento de sua estrutura e finalidades pedagógicas, o que dificultava uma visão do que estava sendo ofertado.

Em relação ao PPP considero não ter acesso a ele nem conhecimento, principalmente pelo fato de pertencer à primeira turma do curso, a grade sofreu mudanças e não foi disponibilizada (Narrativa A).

Em um primeiro momento não, só fui ter esse contato quando participei da elaboração do novo PPP do curso, isso já no meio do curso, sabia da disciplina a partir de relatos dos outros alunos, o que criava uma certa ansiedade em torno de cada semestre (Narrativa C).

Eu nunca tive contato com o que constava no currículo prescritivo do curso, mas hoje sei que este é de fundamental importância para a estrutura interna do curso/escola e seu funcionamento (Narrativa F).

Destacaram, porém, certa discrepância entre o que era proposto nas ementas e o que efetivamente era apreendido no processo de ensino aprendizagem.

No início do curso eu não conseguia identificar a proposta dos professores, não sabia quais seriam os professores, muitos não tinham uma metodologia clara, muitos não informavam a ementa, outros não tinham uma proximidade com os discentes, isso dificultava na compreensão das disciplinas, muitos professores criticaram a turma sem propor métodos diferenciados como se a culpa do aprendizado fosse apenas dos discentes, isso acabava gerando um desânimo e uma dificuldade na aprendizagem do discente (Narrativa C).

Em relação aos aspectos negativos pontuados acerca das propostas de ensino-aprendizagem dos professores, foi destacada a falta de clareza dos objetivos de aprendizagem e metodologia adotada, desinteresse ao transmitir a material assim como a falta de interação na relação professor-aluno.

Dentre os aspectos positivos levantados, destaca-se o caráter aprofundado das discussões teóricas, principalmente em relação às disciplinas que formam a identidade do curso e as experiências práticas, como aulas de campo, seminários temáticos, e as vivências do aprendizado docente no decorrer dos estágios, principalmente em relação às observações e às experiências de regência, tanto em forma de oficinas pedagógicas, minicursos quanto em aulas ministradas no período regular da disciplina.

A didática e a prática foram exercitadas na graduação ao apresentar seminários, participação no movimento estudantil ou durante os estágios realizados. Desde então já iniciava a análise da teoria para aplicação na prática, bem como o contrário ao tentar usar a prática para levantar questionamentos e textos para repensar a teoria absorvida em sala (Narrativa E).

Os seminários eram o momento de construir novos saberes, de desconstruir-reconstruir e lapidar novos conhecimentos, as rodas de conversas nos possibilitava expor ideias construir outras e aprender algo importante, que é a valorização das opiniões dos companheiros, sabendo que estamos em constante aprendizado no contato com outros (Narrativa F).

Fica evidente que a percepção dos alunos sobre seu processo formativo anuncia uma aprendizagem vivencial construída em consonância com as propostas didático-pedagógicas da estrutura curricular; é possível que a forma como esses aprendizados estão se processando pode estar delineando uma nova perspectiva curricular no curso.

5. CONCLUSÃO

As reflexões feitas consistiram em uma análise inicial do projeto político-pedagógico, nos níveis prescritivo, vivido e narrado, a fim de conhecer a perspectiva de formação docente desenvolvida na licenciatura em Ciências Sociais da URCA, a partir da percepção dos licenciados do curso.

Com base nos dados coletados e a partir de minha experiência como docente do curso, considero que os níveis vividos e narrados estão evidentes no cotidiano

das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo formativo. Entretanto, é preciso um aprofundamento nas reflexões e análises sobre essa perspectiva, de forma que fique claro o que efetivamente está sendo vivido e narrado, para além do que está prescrito.

Com a reinserção da Sociologia na condição de disciplina obrigatória para o ensino médio, torna-se necessário repensar as concepções teórico-metodológicas que estruturam a formação de professores dessa área, com o intuito maior de aproximar a Sociologia do ensino médio, e, em consonância com esse processo, estabelecer possibilidades de construção de um novo paradigma na formação de professores de Sociologia. Uma formação docente mais engendrada com a cotidianidade e o vivencial do fazer docente, comprometida com o entendimento das subjetividades, com o respeito à trajetória pessoal e profissional de cada um, uma vez que “ser professor/educador” está relacionado diretamente com a formação de outros sujeitos e com nossa própria formação inicial e continuada.

Nesse sentido, acredito que a formação docente pode contribuir para a efetivação e consolidação da Sociologia no ensino médio, através de uma nova configuração das propostas do estágio supervisionado como componente curricular obrigatório.

É justamente no espaço/tempo do estágio supervisionado que o licenciando vai construir e viver uma série de relações sociais, inclusive de conflito e de estranhamento da realidade vivenciada nas construções e desconstruções dos aprendizados da prática docente. Portanto, considero necessário e urgente delinear novas concepções de ensino, aprendizagem e formação, pois, como sabemos nesses espaços de vivências e experiências, muitas vezes a dinâmica do vivido e da construção de saberes da prática é deixada à parte em prol do cumprimento de programas e conteúdos preestabelecidos em currículos prescritos, vazios de um entendimento complexo, integrativo e holístico (YUS, 2002).

Considero que o educador, independente de sua área de ensino, deve ser preparado para a ação pedagógica nessa perspectiva e ser capaz de fazer um movimento dialético de ação-reflexão-ação necessário a uma prática docente humana e dialógica comprometida com uma práxis libertadora (FREIRE, 1982) de condicionantes sócio-históricos, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio**. Recife: Bagaço, 2006.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. RJ: Paz e Terra, 1982.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995c.
- _____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 14)
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [tradução de Pedrinho A. Guareschi]. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**. V. 18, n. 2(53) – maio/ago, 2007.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLINDA, E. M. B de. **Artes do Fazer: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- PIMENTA, S. G; LIMA, S. L. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.