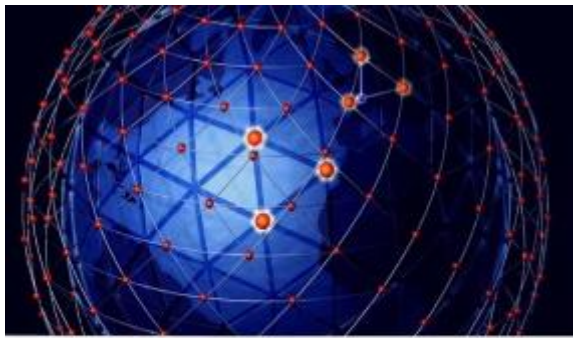




Em  ociedade

# **A licenciatura em Ciências Sociais: percurso de formação na PUC Minas.**

*Andréia dos Santos*

## RESUMO

A licenciatura em Ciências Sociais no Brasil tornou-se relevante a partir do ano de 2008, quando a disciplina de Sociologia passou a figurar nos currículos do Ensino Médio. Em Minas Gerais, o número de universidades públicas e privadas que passaram a oferecer licenciatura em Ciências Sociais demonstrou que a formação de professores para o ensino de sociologia era uma urgência. Para as escolas públicas e privadas, a preocupação foi alocar professores com qualidade de ensino na área específica de formação. A PUC Minas passa a oferecer a formação em Licenciatura em Ciências Sociais a partir do ano de 2009, com o entendimento de que era urgente a demanda de formação de professores que pudessem figurar nos quadros docentes das escolas, além de oferecer um campo de trabalho inovador para os graduandos em Ciências Sociais. Assim, o objetivo desse artigo é traçar um panorama da licenciatura em Ciências Sociais e, também, compreender o processo de implementação dessa habilitação no curso de Ciências Sociais da PUC Minas. Revela-se que, com o passar dos anos, o foco na formação de professores, principalmente em Sociologia, tornou-se uma preocupação constante do curso de Ciências Sociais, ainda mais com a inclusão e participação nos programas de formação iniciante de professores, tais como o PIBID e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica.

**Palavras-Chave:** formação de professor; licenciatura; ensino de sociologia.

## ABSTRACT

The degree in Social Sciences in Brazil became relevant from 2008 onwards, when the discipline of Sociology began to appear in the high school curricula. In Minas Gerais, the number of public and private universities that started to offer a proven degree made it urgent to train teachers to teach sociology. For public and private schools, a concern was to allocate teachers with teaching quality in the specific training area. PUC Minas started to offer training in Social Sciences as of 2009, with the understanding that there was an urgent demand for training teachers who could be part of the teaching staff of schools, in addition to offering an innovative field of work for students in Social Sciences. Thus, the objective of this article is to outline an overview of the degree in Social Sciences and also to understand the process of implementing this qualification in the Social Sciences course at PUC Minas. It turns out that, over the years, the focus on teacher training, especially in Sociology, has become a constant concern of the Social Sciences course, even more so with the inclusion and participation in teacher training programs, such as such as – PIBID and, more recently, the Pedagogical Residency Program.

**Keywords:** teacher training; licensure; sociology teaching



## 1 INTRODUÇÃO

No estado de Minas Gerais, a implantação da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos de Ensino Médio veio sob a forma de cumprimento da Lei 11648/2008. Destaca-se que a implementação da lei no estado foi resultado de uma longa jornada para os cursos de Ciências Sociais em todo o Brasil, uma vez que caracteriza, em princípio, uma nova posição política pedagógica para a disciplina no âmbito da educação básica.

Parte desse desafio tem sido trabalhar com o desejo dos alunos, em diversos cursos de graduação, de ser professor. Nesse sentido, a provocação torna-se ainda maior quando tratamos o desejo dos alunos de cursarem a licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais. Percebe-se que a docência tem sido tratada como profissão menor em nossa sociedade, ser professor tornou-se sinônimo de ser um profissional pouco qualificado e remunerado e ainda carrega um tom de tristeza para aqueles que escolhem tal atividade. No entanto, quando trazemos essa perspectiva para o trabalho no ensino de Sociologia, pouco se conhece sobre a profissão e menos se sabe sobre determinadas escolhas em licenciatura.

Por isso, o tema do artigo aqui apresentado refere-se ao trabalho do Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em propor a licenciatura em Ciências Sociais e os desafios de formar professores em Ciências Sociais/Sociologia para a rede de ensino, e, ainda, pensar nas articulações advindas do processo de formação de professores criadas pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação.

Sabe-se que, sem conhecer quais os perfis de formação de professores no Brasil, tal tarefa seria inócua ou mesmo fadada ao fracasso. Nesse sentido, também é relevante apresentar as iniciativas de formação propostas pelo curso de Ciências Sociais da PUC Minas para que se possa aprofundar nas dinâmicas de conhecimento, e, também, apresentar um breve perfil dos ingressantes e formados nessa área.

Dessa maneira, Moraes (2003) revela que os debates estão presentes desde o Primeiro Congresso de Sociologia e, naquele momento, estavam polarizados da seguinte maneira: de um lado, não se sabe de que maneira aproveitar os conteúdos de sociologia no ensino médio e, de outro, mais amplo, é que a formação docente não é exatamente um tema de discussão entre teóricos da Sociologia brasileira.



Entre acusações de falta de interesse e a intermitência da presença da disciplina Sociologia no ensino médio ou fundamental no Brasil, ressalta-se que o conteúdo está presente nos currículos do ensino médios nas escolas. O autor esclarece que, no breve levantamento que fez sobre aos debates em torno do ensino de Sociologia, percebe-se a defesa da inclusão desse conteúdo de Florestan Fernandes e, ainda, falas sobre alguns problemas em relação à fragmentação do discurso sobre a inclusão da disciplina. Entre esses problemas, destaca-se no texto de Moraes (2003)

Intervenção, tom pessoal, revisão do currículo e objetivos da educação básica, denúncia da ausência de interesse da comunidade acadêmica, bibliografia esparsa, heterogeneidade de opiniões sobre a obrigatoriedade da disciplina, fragmentaridade das pesquisas em termos de dados e da capacidade de interpretação dos mesmos. Moraes (2003, p. 06)

De acordo com Silva (2010), ainda que a reinserção da sociologia nas escolas de ensino médio tenha apresentado certo desinteresse da comunidade acadêmica, a aprovação da obrigatoriedade impôs a necessidade de uma discussão sobre a formação de professores, bem como o apoio ao trabalho realizado em sala de aula. Nesse sentido, o autor aponta que seria necessário uma série de atividades para que o campo estivesse ativo para o trabalho em sala de aula.

Prevíamos que além dos eventos – seminários, congressos, encontros, etc. –, dever-se-ia iniciar um processo de elaboração e divulgação de materiais didáticos e para didáticos que pudessem contribuir para as discussões, preparação e atualização dos professores em atividades ou que entrariam no mercado de trabalho em seguida. (SILVA, 2010, p. 84)

Além de todos esses problemas que continuam sendo discutidos em tempos mais recentes<sup>1</sup>, e observando o problema de mais perto, percebe-se que parte dos professores que ensinam Sociologia (Ciências Sociais) no ensino médio são de outras áreas de ensino, tais como: Filosofia, Artes, Português e até matemática. Não diferente, o estado de Minas Gerais também passa por esse desafio. Isso ocorre parte porque não há professores suficientes formados na área de conhecimento específico e parte porque é preciso

---

<sup>1</sup> Hoje, existe a Associação Brasileira de Ensino de Sociologia (ABECS), criada em 2013 e que prove Congressos Nacionais para discutir práticas de ensino. Além disso, destaca-se os trabalhos desenvolvidos junto ao Blog – Café com Sociologia.



complementar a carga horária dos professores nas escolas em que estão alocados. Cria-se, assim, uma disputa por horas de sala de aula e não de competência de ensino para determinadas áreas. Nas práticas de estágio docente, não é incomum que os alunos se depararem com professores formados em Filosofia, História, Direito – lecionando Sociologia, em função da ausência de profissionais formados.

Buscando a adequação às resoluções publicadas e a ampliação das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, a PUC Minas, no ano de 2009, preparou a inclusão da licenciatura em seu projeto pedagógico, passando a ofertar licenciatura na área.

Num breve histórico da licenciatura no curso de Ciências Sociais na PUC Minas, destaca-se que o curso está vinculado ao Departamento de Ciências Sociais e, também, ao bacharelado. Isso quer dizer que a grade curricular do curso foi pensada atrelada às disciplinas de formação do bacharel. Salienta-se também que, de acordo com (FERNANDES; CUNHA, 2013; FREITAS, 2013; GATTI, 2010; PEREIRA, 1999 apud COSTA, 2015), esse tipo de formação é conhecido como 3+1, ou seja, o aluno cursava as disciplinas do bacharelado nos três primeiros anos de formação e, no último ano de faculdade, ele cursava as disciplinas de licenciatura. O autor revela que esse tipo de formação marcou, por longos anos, a formação docente no Brasil, não sendo diferente na formação de Ciências Sociais e nem na PUC Minas. O autor alerta que,

Desde o início dos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais (2001), dois modelos formativos são majoritários nestes cursos: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados (COSTA, 2015, p. 186)

No Departamento de Ciências Sociais, ao longo do tempo, foram feitas modificações na matriz curricular do curso com base nas reflexões sobre o lugar que as disciplinas de licenciatura deveriam ocupar na grade de formação, mas sempre buscando a modalidade conjunta – oferecendo bacharelado e licenciatura para a formação dos alunos.

Junto com a criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais, também o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, procurou, ao longo dos anos, promover políticas de formação de professores. Isso permitiu que o curso da PUC Minas pudesse construir um sólido caminho de metodologias e didáticas de ensino na área.



Aponta-se aqui as duas iniciativas governamentais de formação de professores – o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PIBID foi criado pelo Governo Federal em 2004 e é oferecido na PUC Minas desde 2007. De forma muito simplificada<sup>2</sup>, pode-se dizer que o programa veio para valorizar e apoiar os professores em processo de formação que estejam nos anos iniciais do curso, funcionando, também, como uma política de permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Para isso, integra educação superior e educação básica, inserindo estudantes universitários no ambiente das escolas públicas através de projetos institucionais realizados pelas IES. Em 2018, chegou o PRP, igualmente com o propósito de integrar as ações entre as IES e escolas da rede pública, para que, de forma prática, possam ser elaborados planos de ensino que aproximem os professores em formação das reais demandas do chão de sala.

Trabalhar com a temática de formação docente se justifica pela necessidade de se compreender como a implementação do curso vem sendo consolidada na Instituição de Ensino Superior e, ao mesmo tempo, de que maneira, ao longo dos anos, a proposta de grade curricular e as discussões em torno das licenciaturas em ensino de Sociologia vão se consolidando, num frágil cenário nacional de formação de professores. Nesse sentido, é importante tratar das discussões em torno da formação de professores e de seus desafios em nosso país, bem como caracterizar os alunos que passaram pela formação da PUC Minas nos últimos anos, além de registrar de que maneira os Programas de Formação de Professores tem repercutido junto aos professores que se formaram na IES. É relevante apresentar dados que consolidem essa trajetória, por isso, a descrição de algumas tabelas que revelam quantos alunos se formaram na instituição e as ações realizadas pelos professores envolvidos com a licenciatura são destaques nesse trabalho.

## **2 DILEMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Há dois percursos necessários para se pensar a formação docente. Um trata de buscar os caminhos mais gerais da formação docente no Brasil e, outro, de pensar de forma mais específica na formação de professores de Sociologia. Parte dessa genealogia

---

<sup>2</sup> Mais adiante vamos trabalhar com a inserção desses cursos no processo de formação de professores.



será tratada aqui, com o propósito de compreender os desafios enfrentados na proposta de qualificação da educação de forma geral em nosso país.

Nesse sentido, nota-se que essa política pública de Formação de Professores vem sendo um desafio a ser enfrentado por diversos governos e propostas de gerência dessa pasta em nosso país. Mas, segundo Gatti (2010, p. 1356), “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”. Assim, a autora aponta que a crise na formação é ampla e atinge as diversas áreas de conhecimento. Revela-se que a discussão em torno da formação de professores está historicamente associada a legislações<sup>3</sup> que, por mais que procurem estabelecer normativas para a formação docente, é sempre muito mais complexa a aplicabilidade das propostas – ainda mais quando prevalece o conteúdo sobre as metodologias de ensino. Assim, ela revela que,

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI, 2010, p. 1358-1359 – Grifo nosso)

A autora assinala, além disso, que são os desafios em torno da formação da carreira profissional que, ultimamente, vêm passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, por permanências neoliberais, pela competição,

<sup>3</sup> Nesse caso citado por Gatti (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) (9.294/96) e também a normativa do Conselho Nacional de Educação de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.



pelo crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática.

Ainda buscando os elementos históricos da formação de professores em nosso país, Saviani (2009) aponta que o debate em torno dessa preocupação emerge a partir do processo de independência, momento em que o autor indica que é possível analisar a articulação entre as transformações sociais e as questões pedagógicas. O autor distingue os seguintes períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

Dessa forma, Saviani (2009) aponta que, ao longo dos anos, a formação educacional no país passou por um processo de mudança que leva em consideração o desenvolvimento social e a necessidade de consolidar a educação como um mecanismo formal de conhecimento. O autor se debruça a examinar, de forma mais detida, os problemas em torno da formação docente, levando em consideração dois modelos contrários de preparo do professor. De um lado, “o 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” (SAVIANI, 2009, p. 147). De outro lado, “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. 149). O autor expõe, de forma breve, sobre cada um desses modelos e como as universidades pouco investem na formação dos docentes, quando levados ao plano de preparo para o efetivo trabalho em sala de aula. O primeiro modelo centra-se na formação



cultural dos professores sem levar em consideração os fundamentos didáticos, que é a preocupação do segundo modelo. Por isso, há a contraposição de formação que não favorece ao conhecimento mais profundo sobre “ser professor”. Ao admitir os dois modelos no processo de formação docente, estaríamos diante de um dilema – “admita-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Se não chegamos a um consenso sobre o processo de formação docente geral, o que impacta as licenciaturas, não seria diferente em torno da formação de professores de Sociologia, que enfrentou uma série de problemas ao longo dos anos, entre eles a intermitência da presença no ensino brasileiro. Silva (2010) aponta que mesmo com essa fragmentação é importante a retomada do ensino de sociologia,

Ter uma história, mesmo que fragmentada e intermitente, ajuda-nos a começar o debate. Ajuda-nos, ainda, a conscientizarmo-nos de nossas origens, percebendo que fazemos parte de uma história maior e que temos pontos de partida para a continuidade do processo de consolidação da disciplina nos currículos e nos projetos político-pedagógicos. Imaginamos ainda que pensar sobre nosso movimento e marcos ao longo da história potencializa nosso repertório de explicações sobre nossa ciência/disciplina diante dos alunos da educação básica. (SILVA, 2010, p. 15)

Além disso, a autora assinala que, no breve histórico da inserção da Sociologia no ensino médio, um dos desafios enfrentados foi em relação à nomenclatura, já que as licenciaturas são de Ciências Sociais e o ensino é de Sociologia (SILVA, 2010). Assim, pode-se concordar que – “o fato é que tradicionalmente nossos cursos de graduação foram organizados e intitulados de Ciências Sociais e nos currículos do Ensino Médio e dos cursos profissionalizantes a Sociologia tem logrado espaço como disciplina”. (SILVA, 2010, p. 16). Revela ainda a necessidade de pesquisa na área de formação, tanto dos professores quanto do ensino de Sociologia, para além das contribuições para a formação de crianças e jovens em nosso país.

Por outro lado, logo na volta da Sociologia no E.M, precisou-se de uma forma de inserção imediata do conteúdo, que se deu para elaboração de livros didáticos que, muitas vezes, revelou-se como material orientador para os professores e para práticas em sala de aula – solução defendida por Saviani (2009). Nesse aspecto, a formação de professores e



a elaboração de material didático tornou-se um campo de trabalho e debate que resultou em diversas produções acadêmicas, didáticas e paradidáticas ao longo dos anos.

Estudo recente realizado por Raizer, Caregnato e Pereira (2021) aponta para os avanços e dilemas em relação aos editais do Plano Nacional do Livro Didático, em que figurava a inserção dos livros didáticos de Sociologia em todas as escolas públicas do Brasil. Um ganho para a frágil área reinserida no campo de aprendizado do ensino médio, mas que vem sofrendo diversos reveses. Segundo os autores,

a disciplina de Sociologia, mesmo legal, não gozava de legitimidade consolidada na educação básica (PEREIRA, 2016), muito pela questão da carga horária mínima semanal (um tempo de aula/período) e da formação do professor que a ministrava (raizer et al., 2017). Outro fator deletério à área foi, conforme destacado, o cenário de avanço conservador e a identificação das Ciências Humanas como “doutrinadoras” ou dispensáveis na formação escolar, que deveria se centrar na formação técnica. (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, p. 61, 2021)

Abriu-se campo de pesquisa para compreender os impactos no processo de formação de professores para atuar na área. Nesse sentido, destaca-se trabalhos sobre o perfil de professores, tal qual de Bodart e Silva (2016), que realizaram pesquisa sobre o perfil do professor de Sociologia com dados do Censo Escolar de 2016 e questionário aplicado a 550 professores de todas as regiões em 2013. Nesse estudo, observa-se que a maioria dos professores que lecionam no país é egressa de instituições públicas e não possui licenciatura específica, e, também, que o maior percentual de professores formados em Sociologia (42%) se concentra na região sudeste. Por fim, nota-se que, de acordo com os dados da pesquisa, a maior parte dos docentes atua no ensino médio regular (77,5%) e tem contrato de trabalho temporário. Pode-se concordar com Raizer, Caregnato e Pereira (2021), citando Raizer (2020), quando apontam que,

Tais estudos sobre o perfil do professor de Sociologia convergem com a análise de Raizer (2020, p. 287), uma vez que indicam [...] o baixo percentual de professores com a formação adequada lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio; desafios para o reconhecimento e legitimidade da disciplina como componente curricular obrigatório; baixo percentual de professores licenciados na área que lecionam apenas a disciplina de Sociologia; uma faixa etária média baixa dos professores; baixo percentual de professores que realiza curso de formação continuada; maioria dos professores é do sexo feminino; maioria dos professores identifica-se como branco e pardo; maior parte dos professores apresenta vínculo efetivo como concursado; os professores majoritariamente atuam nas redes estaduais de ensino; concentração de

professores na região Sudeste. (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, 2021, p. 62)

Mais recentemente, Bordart e Tavares (2019), continuando os estudos sobre o perfil de professores e as mudanças realizadas no campo de formação, apresentam dados que colaboram com aspectos positivos e desafios enfrentados na inserção da Sociologia no ensino médio brasileiro. Assim, quando se avalia a evolução do número de cursos de licenciaturas no país, percebe-se o aumento ao longo dos anos. A tabela 1, produzida pelos autores, revela como aumentou, entre 1930 e 2020, o número de cursos de Ciências Sociais – tanto bacharelado quanto licenciatura. Dessa forma, observa-se que, entre os anos de 2000 a 2009, foram abertos 41 novos cursos de licenciatura e, ainda nos próximos anos, mais 35 cursos. Mesmo com esse aumento, sabemos que o volume de formatura e formação de professores é baixo para a dimensão continental brasileira.

**Tabela 1 – Número de abertura de cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais no Brasil por década**

| Período          | Curso de Ciências Sociais |                  |             |                 |            |
|------------------|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|------------|
|                  | Licenciatura              | Licenciatura (%) | Bacharelado | Bacharelado (%) | Total      |
| 1930-1939        | 2                         | 40               | 3           | 60,0            | 5          |
| 1940-1949        | 8                         | 50               | 8           | 50,0            | 16         |
| 1950-1959        | 4                         | 66,6             | 2           | 33,3            | 6          |
| 1960-1969        | 13                        | 54,1             | 11          | 45,8            | 24         |
| 1970-1979        | 5                         | 45,4             | 6           | 54,5            | 11         |
| 1980-1989        | 6                         | 50,0             | 6           | 50,0            | 12         |
| 1990-1999        | 10                        | 40,0             | 15          | 60,0            | 25         |
| 2000-2009        | 41                        | 61,1             | 26          | 38,8            | 67         |
| 2010-2017        | 35                        | 83,3             | 7           | 16,6            | 42         |
| <b>Acumulado</b> | <b>124</b>                | <b>59,6</b>      | <b>84</b>   | <b>40,3</b>     | <b>208</b> |

**Fonte:** Elaborado por Bodart e Tavares (2019) a partir dos dados do e-MEC (2018).

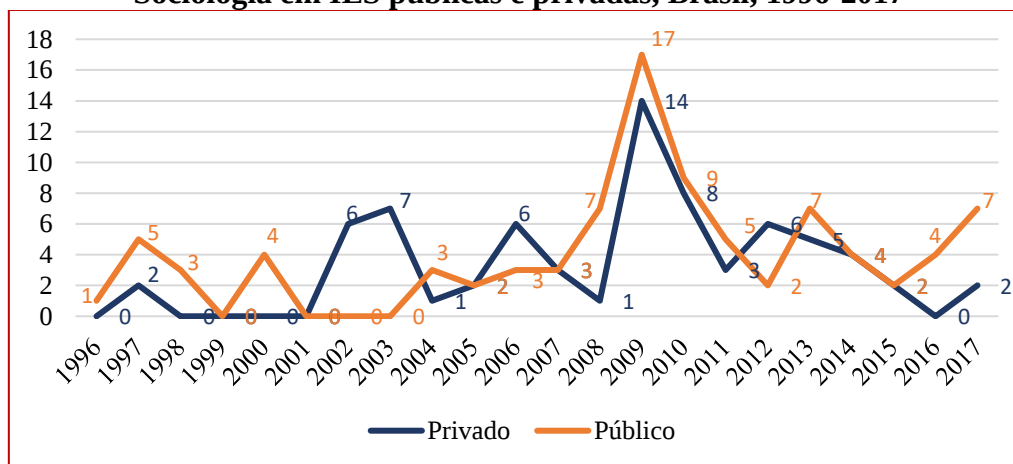
Ao traçar a evolução da abertura de cursos de Ciências Sociais entre os anos de 1996 a 2017 – Bordart e Tavares (2019) apontam para um aumento significativo de cursos em Universidades públicas e privadas. Todo esse crescimento deveu-se a retomada e reinserção do ensino de Sociologia no E.M, que nesses anos precisou, e continua precisando, de professores que possam lidar com os desafios da educação básica brasileira.

A PUC Minas não ficou de fora dessa demanda nacional e também abriu a oferta de formação em Sociologia para os alunos, que já contavam com o bacharelado. A questão que instigou a Pró-Reitoria de Graduação e o Departamento de Ciências Sociais



foi a oferta com qualidade, uma formação para o estado de Minas Gerais, que garantisse, entre outras possibilidades, professores para a rede de ensino pública e privada. Assim, o campo foi aberto a novas concepções de ensino e aprendizagem e também à construção de novas portas para inserir os profissionais formados em Ciências Sociais pela IES.

**Gráfico 1 – Evolução do número de abertura de cursos de Ciências Sociais e Sociologia em IES públicas e privadas, Brasil, 1996-2017**



Fonte: Elaborado por Bodart e Tavares (2019) a partir do Censo do Ensino Superior (2018).

No Gráfico 1, pode-se observar de que maneira houve a evolução do número de abertura de curso de Ciências Sociais e Sociologia no período de 1996 a 2017. Nesses anos, a demanda por professores que atuassem no ensino médio cresceu a partir de 2008, quando se nota o aumento de número de cursos no país. A linha de evolução mantém-se com número zero por anos e muda a medida em que a lei de inclusão do ensino de Sociologia foi aprovada<sup>4</sup>.

No entanto, ficou a demanda de formação de novos professores e, ainda, de pensar no perfil de formação para essa renovada área profissional. Era necessário pensar em cursos de licenciaturas que pudessem, ao mesmo tempo, atender à demanda de professores para todo país e ainda formar profissionais com qualidade para a educação brasileira. Faltava, também, material didático, planos de ensino e orientação para as aulas. Quantas aulas por semana e o que ensinar depois de tanto tempo afastados desse campo de trabalho? Costa (2015) aponta que,

O retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas três séries do ensino médio tem provocado muitos debates no campo sociológico, pois trata-se de

<sup>4</sup> Lei 11. 684 (BRASIL, 2008)



um novo *locus*, tanto de pesquisa quanto de atuação profissional. Se por um lado, a obrigatoriedade do ensino da disciplina em território nacional representou uma conquista, por outro, na busca por uma legitimidade escolar e social da disciplina, os desafios são enormes e variados. (COSTA, 2015, p. 188)

Com essas dúvidas em mente é que se lança os desafios do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro. Logo, o conteúdo passou a integrar o cotidiano das Secretarias Estaduais de Educação, foram criados os Currículos Básicos Comuns de Sociologia<sup>5</sup> e o trabalho em sala de aula passou a disputar o interesse de diversos pesquisadores e professores universitários, que contribuíram (e contribuem) para o debate e para criar um campo de estudos sobre o tema.

### **3 INICIATIVAS PÚBLICAS, FORMAÇÕES PRIVADAS – PIBID E RP NO ENSINO DE SOCIOLOGIA DA PUC MINAS**

Mesmo com essa iniciativa de formação, a área manteve-se com poucos professores que ensinam no curso e que possuem a licenciatura como graduação. Houve, segundo Bordart (2020), pouco interesse na área de licenciatura durante os anos, justamente porque não haveria campo de trabalho. Na PUC Minas, com a mudança recente, apenas quatro professores do curso de Ciências Sociais possuíam formação específica na área. Não houve, ao longo do tempo, o investimento em formação de licenciatura. Com isso, a área foi sendo concentrada nesses professores que se tornaram referência de formação de professores para o ensino médio.

Um dos processos mais importantes na formação de professores é oferecer um campo de estágio que permita aos licenciandos compreender de que maneira pode-se construir o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Oliveira e Barbosa (2013, p. 146) apontam, citando Takagi (2007), que “os professores da rede oficial de ensino constituem um referencial de experiência para a construção dos planos pelos licenciandos, pois vivenciam o exercício da docência a partir do contanto com os alunos e as dificuldades materiais de algumas escolas”. Os autores revelam que, se de um lado o estágio é um campo que permite a compreensão de lacunas existentes no processo de

---

<sup>5</sup> Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006); Currículo Básico Comum de Sociologia – Minas Gerais.



tornar-se professor de Sociologia no E.M<sup>6</sup>, por outro, a observação inicial de estágio deve ser realizada de forma crítica, partindo do processo de convivência nas escolas, reconhecendo os espaços escolares, comunidade escolar, os desejos de ser professores, compreensões sobre como a Sociologia se integra na vida dos estudantes e deve ser pensado como campo de pesquisa para os licenciandos, deixando de lado uma postura passiva, para uma observação crítica do ambiente escolar.

Na busca de melhoria dos índices referentes à educação básica, tal como o SAEB, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou duas iniciativas, o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação<sup>7</sup> e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tais iniciativas tinham a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica, que permitiu a criação do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID) (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013).

Na esteira de qualificar os licenciados de todas as áreas, em 2007, a PUC Minas aderiu PIBID e, no ano de 2018, anuiu aos chamados de participação de outra iniciativa de formação inicial à docência – Programa Residência Pedagógica. Ambos os programas com o propósito de melhoria na qualidade de ensino e de inserção dos jovens professores na realidade escolar, de maneira mais orgânica, acompanhados por professores da rede de ensino, participando do cotidiano, observando, propondo atividades, lecionando. Os alunos de licenciatura puderam se valer de aprendizados práticos para construir a sua trajetória como professores, vivenciando as experiências em sala de aula bem antes de se formarem.

Tanto o PIBID quanto o RP são programas que procuram dar ênfase a propostas de atividades que busquem aproximar a licenciatura, o campo da formação profissional, da escola, o campo do trabalho profissional, em um exercício de Inter formação (GARCIA, 1999) de professores e licenciandos. Para isso, a universidade terá que

---

<sup>6</sup> Os autores indicam como principal processo “sua intermitência no currículo escolar, atrelada à ausência de um número significativo de pesquisas sobre a temática, não possui um vasto conhecimento acumulado em torno de suas metodologias do ensino, produção e utilização de materiais didáticos, elaboração e correção de atividades avaliativas próprias para a educação básica.” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 148).

<sup>7</sup> Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.



reconhecer que a escola é efetivamente lugar de construção de saberes profissionais e não mero espaço de aplicação de saberes que são construídos nas licenciaturas.

Como outra vantagem, os dois programas oferecem bolsas para os professores das Universidades, professores da rede de ensino pública e para os licenciandos, sendo uma forma de permanecer nos cursos de licenciatura<sup>8</sup>. Nesse sentido, os professores orientadores/coordenadores de área, juntamente com as equipes de trabalhos, criam estratégias de aproximação, discutem estratégias de didáticas e formas de trabalhar com os conteúdos de ensino de maneira a transpor o conteúdo por meio de propostas inovadoras, seja por projetos, seja pela aplicação de atividades, rodas de conversas e, ainda, conhecendo profundamente a comunidade escolar e oferecendo debates para solucionar e acompanhar problemas referentes ao universo das escolas.

Nesse sentido, considerando que os objetivos dos Programas PIBID e RP – se voltam ao propósito de promover uma elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, podemos pensar que, de alguma forma, tais iniciativas contribuem para explicitar a necessidade de mudanças e também para fomentar processos reflexivos entre diferentes sujeitos.

A ideia de que o PIBID e RP possibilitam articulações entre os conhecimentos aprendidos nas licenciaturas e aqueles que lhes são exigidos na prática profissional aparece nos estudos de diversos autores e também nos relatos de experiência apresentados em congressos e locais acadêmicos que promovem o compartilhamento de depoimentos de bolsistas. (SANTOS; SANTOS, 2016; SANTOS, 2020)

Embora as avaliações sobre o Programa sejam, em geral, muito positivas e ressaltem sua importância na afirmação da escolha pela docência, sabe-se que os Programas, por si só, não garantem as necessárias alterações nas condições de trabalho docente, fator de fundamental importância para a entrada e permanência no campo profissional, assim como para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Por isso, ao lado de avaliações extremamente positivas sobre os programas, também encontramos análises críticas e um certo desalento com as políticas públicas de valorização do magistério.

---

<sup>8</sup> Os valores, em 2022, permanecem os mesmos desde a criação, a saber: R\$ 400,00 para os residentes (PRP) e bolsistas de Iniciação Científica (PIBID); R\$ 765,00 para os professores preceptores (PRP) ou de área (PIBID) e R\$ 1.400,00 para os professores coordenadores de área (PIBID) e professores orientadores (PRP).



Numa breve apresentação dos números referentes à formação dos alunos nos programas de formação inicial à docência, pode-se observar que as participações foram intensas por parte dos alunos e professores, que puderam construir uma concepção de professores por meio das discussões promovidas com os alunos do ensino médio, na rede pública de ensino.

Conforme as Tabela 2 e 3, destaca-se que o PIBID foi o primeiro a ser ofertado como formação docente e que, por isso, está há mais tempo no cenário de concepção dos alunos para a formação inicial de professor. Somente no ano de 2020 não foram ofertadas as vagas de iniciação à docência, porque estava indicado, no edital do Programa, somente a participação de cursos considerados pela CAPES como área prioritária de formação<sup>9</sup>. Ainda que o trabalho até aqui seja feito com responsabilidade na formação docente com os licenciados, uma fragilidade deve ser apresentada. São poucos os professores do Departamento de Ciências Sociais que possuem a formação em licenciatura. Tão pouco há interesse efetivo na formação dos discentes nessa área, já que as discussões em torno da formação ficam sempre voltadas para o bacharelado, sendo a licenciatura uma formação com “menos qualidade”. Muito desse desinteresse na formação docente pode ser compreendido a partir das reflexões de Oliveira e Barbosa (2013), que apontam para questões referentes aos processos legislativos brasileiros que, ainda que fossem importantes para o processo de democratização brasileira, no caso específico da formação de professores de Ciências Sociais, as inserções e retiradas do conteúdo de Sociologia trouxeram desafios para os cursos que ainda hoje são sentidos. Costa (2015) reforça a perspectiva da formação profissional em Ciências Sociais dizendo que

o único profissional reconhecido, legal e socialmente, seria o sociólogo, pois formar-se para ser professor da educação básica representa ausência de profissão – este seria uma espécie de “resíduo” do curso de Ciências Sociais. Os modelos de formação existentes, rigorosamente, são modelos que têm o bacharelado como o centro do processo formador. A licenciatura é vista como uma “alternativa de emergência”; daí emerge a percepção de que dar aula para o ensino médio é um demérito, um desvio na formação do cientista social. (COSTA, 2015, p. 193)

Ainda assim, o curso possui bolsas integrais e de 50% do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – para os alunos oriundos do Ensino Médio da rede pública de ensino.

<sup>9</sup> Em função da metodologia de distribuição de vagas e bolsas adotada pela CAPES, que teve como critério oferecer bolsas para áreas prioritárias de ensino – Matemática, Biologia, Português, Pedagogia, Física – a PUC Minas não pode ofertar bolsas para outras áreas de formação docente.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, com suas subsequentes versões em 1971 e em 1996 (atualmente em vigor), a formação de professores passa a ganhar substrato legal para a sua discussão, tornando-se um elemento importante para a compreensão do próprio processo de democratização da sociedade brasileira (WEBER, 1996). No que tange à formação de professores de Ciências Sociais esse tem sido um tema negligenciado historicamente pelos departamentos de ciências sociais, como nos aponta Moraes (2003), o que se liga, dentre outros fatores, à própria intermitência da sociologia nos currículos escolares, aprofundando questões que estão postas nas licenciaturas de um modo geral. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 143)

Em relação às escolas que participam dos Programas, atende-se as exigências do edital de que sejam públicas, possuam índices baixos de Índice De Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) – e que possuam professores efetivos da rede ensino, ou seja, professores que são concursados para lecionarem a disciplina de Sociologia. Alguns ciclos têm sido observados ao longo do processo de formação dos licenciandos. Já chegam na graduação os primeiros alunos do E.M que foram alunos de egressos da Licenciatura em Ciências Sociais na PUC Minas. Assim, o que é aprendido na Universidade é levado aos professores das redes, em forma de novas práticas de ensino, e acaba, também, levando como possibilidade o ingresso no ensino superior para os alunos da rede pública de ensino.

Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005) qualificam o saber docente como plural, estratégico e desvalorizado socialmente, constituindo-se em um amálgama de saberes que têm origens e naturezas diversas e que comparecem de forma também diferenciada no ofício de professor(a). Enfatizando o caráter social dos saberes docentes, Tardif (2002) alerta para a necessidade de se considerar os atores individuais, sua personalidade e experiências pessoais e profissionais, que se concretizam na realização de seu trabalho cotidiano, assentando-se em “transações constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*”, entre o *ser* e o *agir* (TARDIF, 2002, p. 16). O autor enfatiza a importância de considerar diferentes dimensões da identidade dos sujeitos para melhor compreender a dinâmica, evolução e características da atividade docente, o que deve ser feito em diálogo com as próprias situações de trabalho que, muitas vezes, são compartilhadas nas reuniões realizadas tanto no PIBID quanto no PRP de Sociologia da PUC Minas. O autor aponta esses relatos como uma forma de aprendizado, uma vez que o saber dos professores só pode “ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de



aula” (TARDIF, 2002, p. 16), posto que “o saber está a serviço do trabalho”, é mediado pelo trabalho, produzido e modelado no e pelo trabalho. O que aponta esse autor é inspirador do trabalho desenvolvido na PUC Minas, onde identidades dos sujeitos e aspectos da atividade docente muitas vezes são compartilhadas nas reuniões realizadas tanto no PIBID quanto no PRP de Sociologia da PUC Minas.

Considerando que uma das características da formação docente consiste na relevância desse aprendizado que se dá em situações de prática profissional, compreende-se algumas das razões que levam autores a considerar o caráter exitoso desses programas. (SANTOS; SANTOS, 2016; SANTOS, 2020)

**Tabela 2 – Edições do PIBID em Sociologia – PUC Minas – 2012 a 2022.**

| <b>Ano</b>  | <b>Número de participantes</b> | <b>Coordenadoras de área</b>                        | <b>Número de escolas</b> |
|-------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>2012</b> | 24                             | Myriam Alvares, Adriana Simões e Andreia dos Santos | 3                        |
| <b>2014</b> | 24                             | Andreia dos Santos                                  | 3                        |
| <b>2016</b> | 24                             | Andreia dos Santos                                  | 3                        |
| <b>2018</b> | 24                             | Rita Fazzi                                          | 3                        |
| <b>2020</b> | -                              | Não houve oferta                                    | -                        |
| <b>2022</b> | 16                             | Projeto multidisciplinar                            | 2                        |

**Fonte: Elaboração própria**

No Programa de Residência Pedagógica, também voltado para a formação docente nas Instituições de Ensino Superior, tivemos a inclusão de residentes (bolsista que recebem para atuar em sala de aula em consonância com o Estágio Docente) a partir do primeiro edital, no ano de 2018. Ainda com desconfiança, já que era um novo programa, que deveria ser compreendido e esmiuçado em suas regras, a participação e adesão de professores e alunos, bem como da rede de ensino, foi massiva na PUC Minas. O departamento de Ciências Sociais participou dessa e de outras edições com a contribuição de colegas que orientaram os alunos em suas práticas docentes e também com a Coordenação Institucional de uma professora do Departamento<sup>10</sup> que vem desempenhando tal atividade, sob demanda da Pró-Reitoria de Graduação.

<sup>10</sup> Professora Andreia dos Santos – Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica – PUC Minas.



**Tabela 3 – Edições do Programa Residência Pedagógica em Sociologia – PUC Minas – 2018 a 2022.**

| Ano  | Número de participantes | Coordenador de área                                                                       | Número de escolas |
|------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 2018 | 24                      | Professora Myriam Alvares                                                                 | 3 escolas         |
| 2020 | 16                      | Coordenação compartilhada<br>Adriana Simões e Maria Flor de<br>Maio Benfica <sup>11</sup> | 2                 |
| 2022 | 15                      | Myriam Martins Alvares                                                                    | 3                 |

**Fonte: Elaboração própria, 2022.**

Ao observarmos os números de inclusão de alunos que participam do PRP e do PIBID como programas de formação, podemos perceber que a lacuna entre o espaço de formação nas Universidades e o campo da prática, tem tentado diminuir o problema apontado por Zeichner (2010), tem se reduzido ainda de forma lenta. O autor também aponta a criação de espaços de conexão como sendo uma excelente estratégia para aproximar os conhecimentos da formação ofertados nas IES e do trabalho efetivo do professor. Por outro lado, alerta que tal estratégia acarreta mudança da epistemologia da formação docente, superando o modelo tradicional, que posiciona o conhecimento acadêmico como principal fonte do conhecimento sobre o ensino, “para uma situação na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica gozam da mesma importância” (ZEICHNER, 2010, p. 488).

Como já mencionamos anteriormente, a adoção de políticas públicas de inclusão e permanência dos alunos nas graduações de licenciatura foi um marco decisivo para os cursos de formação de professores. No caso específico da PUC Minas, a manutenção do curso se deve a iniciativas já apontadas (PIBID e PRP), mas também a uma forte construção de campo de estágio remunerado para os alunos. Em alguns casos, alunos já formados e que trabalham em projetos, ONG’s, iniciativas privadas, são os principais interessados por essas vagas.

Todavia, o reconhecimento do campo de trabalho da sala de aula se faz também pela consolidação de campo de estágio docente, que, para além das atividades do PIBID e PRP, procuram inserir os alunos no cotidiano escolar como forma de aprendizado das práticas e transposições didáticas. O estágio docente é ofertado em três semestres, num primeiro estágio, em que os alunos estão em contato com a escola, num processo de

<sup>11</sup> Professora do Curso de Letras da PUC Minas, que aceitou orientar os alunos com a mediação da professora do curso de Ciências Sociais, permitindo, ao mesmo tempo, a participação dos alunos de Letras-Inglês e também de Ciências Sociais.



reconhecimento dos alunos, espaços e professores. Num segundo momento, os alunos devem observar as práticas de sala de aula, conversar com alunos e professores, compreender os aspectos de inserção no mundo da escola. Somente no último estágio, sob a supervisão de um professor do ensino médio (nem sempre formado na área de Sociologia) é que eles devem ministrar conhecimentos e transposições didáticas, que são preparadas e discutidas com o professor de estágio. Muitos licenciandos não conseguem esse intento, alguns porque o professor regente não permite a experimentação e outros porque a rotatividade de professor é tão grande que eles devem assumir diversas funções na escola. Essa prática acaba por ir ao encontro das discussões de Costa (2015, p. 192), quando aponta que a dicotomia presente bacharelado-licenciatura embaça a construção de saberes voltados para a prática docente.

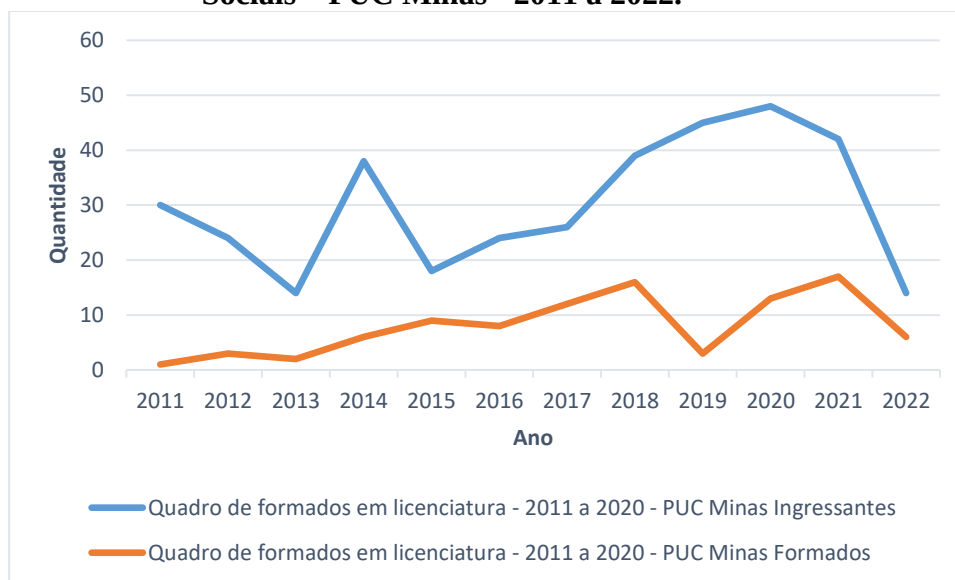
Por sua vez, a formação de professores, chamada muitas vezes – senão sempre – de a parte pedagógica reduz-se a um mínimo de disciplinas. São cerca de cinco, variando um pouco para mais ou para menos: duas didáticas; uma ou duas psicologias da educação; uma de legislação educacional; além dos estágios supervisionados e/ou práticas de ensino. (COSTA, 2015, p.192)

Destaca-se que o autor ainda acrescenta que a formação de professores em Ciências Sociais, de modo geral, está comprometida, já que existe uma subvalorização da licenciatura frente ao bacharelado, faltando investimento na formação de professores e que, associada à ausência de práticas de consolidação do conteúdo no Ensino Médio, reforçam ainda mais a dicotomia de ser professor e ser pesquisador. Isso acontece também na PUC Minas, que vem adotando percursos formativos para professores de Ciências Sociais que não superam a divisão entre teoria e prática na formação docente.

Os elementos apontados provavelmente explicam, em grande parte, a evasão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Para conhecer a sua dimensão na PUC Minas, consideramos relevante comparar os números de ingressantes e de formados desde a primeira turma em 2011. Mesmo a Licenciatura sendo ofertada desde 2009, o fluxo de entrada e saída de alunos somente pode ser comparado com os dados de 2011, pois foi quando se identificou a efetiva entrada de estudantes que optaram pela formação docente. Entre 2011 e 2022, pode-se observar que muitos ingressam e poucos se formam na licenciatura de Ciências Sociais (Gráfico 3).



**Gráfico 3 – Número de Ingressantes e Formados em Licenciatura em Ciências Sociais – PUC Minas - 2011 a 2022.**



**Fonte: Elaboração própria.**

Destaca-se ainda que não foi alvo de pesquisa o aprofundamento das discussões em torno das licenciaturas como um todo. Para tanto, deve-se detalhar o número de alunos ingressantes bolsistas e ainda analisar outros impactos do processo de evasão, mesmo com a oferta das bolsas do PROUNI.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como proposta a discussão em torno da formação docente em Ciências Sociais, levando em consideração as práticas de ensino e incentivos propostos para os licenciandos do Departamento de Ciências Sociais da PUC Minas. Nesse sentido, os dados apresentados sobre a licenciatura em Ciências Sociais e os desafios nela contidos são parte da compreensão sobre os processos de formação docente.

Destaca-se, em relação aos programas públicos de formação docente, que permitem, entre outras coisas, que os licenciandos possam se manter na IES, a predominância de avaliações bastante positivas sobre o PIBID e PRP, indicando evidências de que se trata de programas de formação docente bem-sucedidos. Falta ainda saber se essa iniciativa se mostra eficaz para os egressos do curso, que incrementaram sua formação passando por tais programas. Dessa forma, tem-se um campo aberto de



possibilidades e compreensões sobre a formação específica desses profissionais que optaram pela docência.

Os desafios são para o Curso de Ciências Sociais, que precisa equilibrar as demandas legislativas, qualidade de ensino, programas de formação, propostas disjuntivas entre teoria/prática para formar profissionais que estejam aptos a ingressar em sala de aula e enfrentar os desafios cotidianos que o aguarda nas escolas.

Sabe-se, por outro lado, que a permanência em uma profissão é resultado de uma série de fatores, em que depende um jogo de pesos e medidas, que incluem a satisfação pessoal e as condições efetivas de garantia de sobrevivência e qualidade de vida e trabalho. Uma geração de professores que tem acesso a uma elevação da qualidade de sua formação pode ser também uma geração mais exigente do ponto de vista profissional e das condições de trabalho.

Os esforços do curso de Ciências Sociais da PUC Minas que estão sendo empreendidos até aqui procuram atender às diversas frentes de formação e discussão docente para que os licenciandos possam obter êxito em suas atividades de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

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

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, 2019. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2019.55.2.10](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.2.10) Acesso em: 21 ago 2022.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações. **Cadernos de Educação**, n. 64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/17540>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei. N. 11.648 de 02 de junho de 2008. Planalto. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/) acesso em 23 de novembro de 2022.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE*. MEC, 2007.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, Florianópolis. v. 12, n. 2, ago. /dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/> Acesso em: 22 de novembro de 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Níge Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 6 ago 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.



MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum de Sociologia**. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2012.

MORAES, A.C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, julho a dezembro de 2013. Disponível em: Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID | Revista Inter-Legere (ufrn.br). Acesso em: 28 ago.2022.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; MOCELIN, Gustavo Daniel; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O ensino da disciplina de sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021.

SANTOS, Andreia (Org.). **Os caminhos do Programa Residência Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

SANTOS, Lorene dos; SANTOS, A. A opção pela docência e os aprendizados da prática profissional: percursos formativos de estudantes participantes do Pibid em Minas Gerais. **Educação em Foco** (Belo Horizonte. 1996), v. 19, p. 211-239, 2016.

SANTOS, Lorene dos; SANTOS, A; MARINHO, S. P. P.; NORONHA, V. Formação inicial de professores, Pibid e a opção pela docência. **Educação & Linguagem**, v. 19, p. 97-124, 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectiva. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 – *Coleção Explorando o Ensino*. v. 15, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez. 2010.