UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA MICHELLE DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA UFRN

NATAL-RN
2015

KARLA MICHELLE DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

NATAL-RN
2015

Seção de Informação e Referência
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Oliveira, Karla Michelle de.
Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN / Karla Michelle de Oliveira. – Natal, RN, 2015.
132 f.: il.

Orientadora: Elda Silva do Nascimento Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Formação de professores – Dissertação. 2. Identidade docente – Dissertação. 3. Representações sociais – Dissertação. I. Melo, Elda Silva do Nascimento. II. Título.

RN/UF/BCZM CDU 377.8

KARLA MICHELLE DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo - UFRN
(Orientadora)

_____

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira - UFCG
(Examinador Externo)

_____

Profa. Dra. Ana Laudelina Ferreira Gomes - UFRN
(Examinadora Interna)

_____

Profa. Dra. Geovânia da Silva Toscano - UFPB
(Suplente Externa)

_____

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade - UFRN
(Suplente Interna)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores de Sociologia do Rio Grande do Norte, em especial aos colegas admitidos no concurso de 2011 que estão, paulatinamente, transformando a realidade do ensino de Sociologia no estado. Nossas batalhas, nossas experiências, nossas dificuldades e êxitos fazem parte do processo de consolidação desta disciplina e desta profissão que escolhemos e desempenhamos com muito afinco e dedicação. Costumo dizer que eu não sou feliz sendo professora, minha felicidade está em ser professora de Sociologia por tudo que essa área de conhecimento permite que façamos em sala de aula e na vida de nossos alunos e alunas.

AGRADECIMENTOS

À minha adorada orientadora que confiou e apostou em mim nessa nova e tortuosa jornada, aceitando minha rebeldia, minha inadaptação, me apoiando em todos os momentos e promovendo pequenas-grandes modificações em minha pessoa;

À professora Erika Gusmão pelas opiniões, sugestões, avaliações e preocupações;

À professora Geovânia Toscano pelo apoio e incentivo. Uma pessoa extremamente gentil e acessível, uma raridade.

Aos colegas da base de pesquisa Representações Sociais e Educação, Sheyla, Dorinha, Sílvia, Ademárcia e Giovana por todas as gentilezas a mim dispensadas e, em especial, à Philipe pela companhia nas aulas durante o primeiro ano desse mestrado e pelas maravilhosas discussões que me fizeram amadurecer intelectualmente;

À Natália Potiguara pelo auxílio na transcrição dos dados e Landerson Porfírio que além de transcrever os dados cumpre um papel primordial para minha sanidade mental com sua amizade;

À Patrícia Farias, companheira de trabalho e de bordejadas que tão prontamente atendeu ao meu pedido para traduzir o resumo deste trabalho.

Aos licenciandos e licenciandas que se dispuseram a responder voluntariamente aos instrumentos desta pesquisa;

Aos professores do curso de Ciências Sociais pela cessão dos minutos valiosos de suas aulas para que eu pudesse aplicar os instrumentos de coleta de dados com seus alunos;

Aos companheiros de trabalho, coordenadoras e gestores de minhas duas escolas, E. E. Zila Mamede e E. E. Dom José Adelino Dantas, pelo apoio e compreensão nos

momentos difíceis de escritura dessa dissertação onde não havia a possibilidade de licenciar-me. Amo-os de todo meu coração. Com vocês me sinto em casa.

À minha família e amigos pelo tudo que representam em minha vida, em especial a Lucicléia Miranda que me incentivou e “presenteou” com esse mestrado e Danielle Maria, pelo empréstimo dos textos sobre representação social, pela companhia e cachaças que me permitiram continuar seguindo a trilha.

Aos amigos, colegas e conhecidos do Facebook por aguentarem meus desabafos sem me bloquearem e pelas sugestões a respeito do imaginário do Núcleo Central.

Aos encontros e desencontros que o universo permite e que nos fazem felizes e possibilitam nosso crescimento.

Sem memória o sujeito se esvazia,
vive unicamente o momento presente,
perde suas capacidades conceituais e cognitivas.
Sua identidade desaparece.
Não produz mais do que um sucedâneo de
pensamento, um pensamento sem duração,
sem a lembrança de sua gênese que é a
condição necessária para a consciência e o
conhecimento de si.
(CANDAU, 2011)

RESUMO

A presença hodierna da Sociologia na educação básica brasileira é um elemento novo para os sujeitos que a ela estão relacionados e, para o grupo investigado neste estudo, os licenciandos e licenciandas do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a situação não é diferente. Com o intuito de compreender como os saberes apreendidos durante a formação inicial de professores influenciam o processo de construção identitária, investigou-se as representações sociais que estes sujeitos constroem acerca da identidade docente, buscando depreender como esses representam as professoras e professores de Sociologia. Para tanto, procedeu-se uma comparação entre os elementos que compuseram os núcleos centrais das representações sociais dos licenciandos ingressantes e dos licenciandos estagiários do referido curso, além de um exame sobre o currículo desta licenciatura. Adotou-se a Teoria das Representações Sociais e a Abordagem Estrutural como aporte teórico e da Técnica de Associação Livre de Palavras como recurso metodológico. Ao se proceder a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, tornou-se evidente que a memória, enquanto um conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos, desempenha um papel crucial nos processos de construção representacional e identitário, pois a familiaridade com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio trouxe novos e importantes elementos para a composição do perfil dos atuais ingressantes na licenciatura investigada. Dessa forma, ao associar representações sociais, identidades e formação docente na tríade conceitual que guia essa pesquisa e tendo por elo as vivências anteriores dos sujeitos, o objetivo foi demonstrar como esses elementos compõem partes de processos sociais análogos e indissociáveis. Sem o acúmulo de experiências memoriais não há representação, muito menos identidade. Em contrapartida, os dados demonstram que as discussões, erigidas a partir da recente obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, não encontram eco no cotidiano formativo dos licenciandos permanecendo distantes do currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN. Essa conjuntura repercute em construções representacionais tanto dos licenciandos ingressantes quanto dos estagiários, associadas a uma noção intervencionista da disciplina de Sociologia. Esta noção acaba por tornar nebulosa uma definição clara da representação da identidade docente da professora e do professor de Sociologia para os licenciandos em formação. A intensa relação dessa representação com a disciplina e não com o fazer pedagógico, com a face intervencionista de uma provável transformação e não com a compreensão das problemáticas e jogos sociais revelam que a identidade docente do professor de Sociologia ainda é um objeto que está sendo ancorado por esses sujeitos, que está sendo acomodado a partir de outras representações existentes e que a formação inicial de professores precisa estar atenta a essas representações e adequar-se mais apropriadamente à realidade do ensino de Sociologia que subverte a docência dessa disciplina no Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação de professores. Representações Sociais.

RESUMEN

La presencia hodierna de la Sociología en la educación básica brasileña es un elemento nuevo para los sujetos que a ella están relacionados y, para el grupo investigado en este estudio, los licenciandos y licenciandas del curso de Ciencias Sociales de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), la situación no es diferente. Con el intuito de comprender cómo los saberes aprehendidos durante la formación inicial de profesores influencian el proceso de construcción de la identidad, se investigó las representaciones sociales que eses sujetos construyen cerca de la identidad docente, intentando comprender cómo estos representan las profesoras y profesores de Sociología. Por lo tanto, se hizo una comparación entre los elementos que compusieron los núcleos centrales de las representaciones sociales de los licenciados ingresantes y de los licenciandos en práctica del referido curso, además de un examen del plan de estudios de esa licenciatura. Se adoptó la Teoría de las Representaciones Sociales y el Abordaje Estructural como aporte teórico y de la Técnica de Asociación Libre de Palabras como recurso metodológico. Al llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos durante la investigación, se hizo evidente que la memoria, mientras un conjunto de experiencias del sujeto, desarrolla un papel esencial en los procesos de construcción representacional e identificación, pues la familiaridad con la asignatura de Sociología en la Enseñanza Mediana trajo nuevos e importantes elementos para la composición del perfil de los actuales ingresantes en la licenciatura investigada. De este modo, al asociar representaciones sociales, identidades y formación de profesores en la tríade conceptual que condice esa investigación y teniendo as experiencias anteriores de los sujetos como un enlace, el objetivo fue demostrar cómo eses elementos componen partes de procesos sociales análogos e indisociables. Sin la acumulación de experiencias memoriales no hay representación, mucho menos identidad. Por el contrario, los datos muestran que las discusiones, erigidas por la reciente obligatoriedad de la Sociología en la Enseñanza Mediana, no encuentran eco en el cotidiano formativo de los licenciados permaneciendo alejado del currículo de la licenciatura en Ciencias Sociales de UFRN. Esa coyuntura se refleja en construcciones representacionales tanto de los licenciados ingresantes como de los estudiantes en práctica, asociados a una noción intervencionista de la asignatura de Sociología. Esta noción se convierte nebulosa una definición clara de la representación de la identidad docente de profesora y de profesor de Sociología para los licenciandos en formación. La intensa relación de esta representación con la asignatura y no con el hacer pedagógico, con la presencia intervencionista de una probable transformación y no con la compresión de las problemáticas y juegos sociales demuestran que la identidad docente del profesor de Sociología todavía es un objeto que está siendo basado por eses sujetos, que está siendo ajustado a partir de otras representaciones existentes y que la formación inicial de profesores necesita estar atenta a esas representaciones y adecuarse más apropiadamente a la realidad de enseñanza de Sociología que subvierte a docencia de esta asignatura en Rio Grande do Norte.

Palabras-clave: Identidad docente. Formación de profesores. Representaciones Sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Estrutura representacional do Núcleo Central na formatação quadrante sobre “Ensinar Sociologia”	56
Figura 1 -	Estrutura representacional do Núcleo Central na formatação esférica	58
Gráfico 1 -	Cruzamento entre a idade dos licenciandos ingressantes e os anos de estudo da Sociologia no Ensino Médio	66
Quadro 2 -	Estrutura curricular Ciências Sociais 03D – Licenciatura 2013	69
Quadro 3 -	Estrutura curricular Ciências Sociais 03B – Bacharelado 2013	72
Gráfico 2 -	Razões para a escolha do curso de Ciências Sociais	78
Gráfico 3 -	Razões para a escolha da licenciatura em Ciências Sociais	81
Gráfico 4 -	Tentativas de ingresso em outro curso superior	84
Gráfico 5 -	Pontos positivos da licenciatura em Ciências Sociais	85
Gráfico 6 -	Pontos negativos da licenciatura em Ciências Sociais	87
Gráfico 7 -	Expectativas em relação a licenciatura em Ciências Sociais	89
Gráfico 8 -	Pretensões após a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais	90
Figura 2 -	Estrutura representacional licenciandos ingressantes	94
Figura 3 -	Diagrama relacional do elemento formador do Núcleo Central – licenciandos ingressantes	99
Figura 4 -	Estrutura representacional licenciandos estagiários	102
Figura 5 -	Diagrama relacional dos elementos formadores do Núcleo Central – licenciandos estagiários	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 SER E ESTAR NO MUNDO: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 18
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE 24
2.2 BREVE HISTÓRICIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 32
2.3 UM GRUPO DENTRO DO GRUPO: PROFESSORES DE SOCIOLOGIA 37

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A GRANDE TEORIA 45
3.1 ABORDAGEM ESTRUTURAL: TEORIA E MÉTODO 51
3.2 O NÚCLEO CENTRAL: DOS QUADRANTES ÀS CIRANDAS DE TEIAS 54
3.3 OS SUJEITOS TECEDORES: COMO, ONDE E QUEM 59

4 IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: UM VIR A SER PROFESSOR/A DE SOCIOLOGIA 68
4.1 PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM PERFIL DOS INGRESSANTES NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFRN 75
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS: DIÁLOGOS ENTRE O CENTRO E A PERIFERIA 92

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 120

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS 126
APÊNDICE B – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP) 127
APÊNDICE C – CONJUNTO DE PALAVRAS EVOCADAS PELOS LICENCIANDOS INGRESSANTES E ESTAGIÁRIOS (EVOC) 128
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 132

1 INTRODUÇÃO

Uma das grandes problemáticas que se interpõem aos estudiosos das ciências humanas e sociais é saber como mulheres e homens interpretam suas realidades e dão sentido ao mundo em que vivem. Essa foi uma das questões que guiou Serge Moscovici no percurso de criação da Teoria das Representações Sociais (TRS).

As representações sociais tornam o estranho ambiente social em familiar e concreto, condicionando as relação que se estabelecem entre os indivíduos e as realidades sociais que os circundam e definindo os traços compositores de suas identidades. Dessa forma, os processos de representação social e de construção identitária possuem um entrelaçamento e uma dependência direta da memória, da herança social. Essa intensa relação que se estabelece entre esses três elementos se evidencia ao passo que a necessidade humana de ordenar, compreender e modificar o mundo tem uma dependência indissociável de suas vivências anteriores. O ato de classificar depende e fomenta a construção de memórias, pois de nada serviria o conhecimento, a possibilidade de ordenar o caos, se tais processos não pudessem ser rememorados. Por conseguinte, é decorrente pensar que o ato de representar-se, de construir para si, numa relação de alteridade, identidades depende também de memórias organizadoras que recuperem a história de seu grupo.

No campo da educação a TRS vem sendo utilizada já há algum tempo, em especial no Brasil. O número de estudos que associem a TRS e o ensino de Sociologia como os de Rêses (2004) e Santos (2002) são, entretanto, bastante reduzidos. Dada a recente obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica, pesquisas que investiguem questões relacionadas à identidade docente da professora e do professor de Sociologia também são incipientes. Porém, o ensino de Sociologia vem se tornando um campo cada vez mais estudado nas Ciências Sociais e, especialmente, na Educação.

Essa intensificação de pesquisas na área está atrelada diretamente à recente obrigatoriedade do ensino dessa disciplina na escola básica brasileira, suas problemáticas, desafios e perspectivas. As questões de pesquisa perpassam a formação desses professores, seus currículos e o próprio currículo do ensino médio – nível em que ora se insere o ensino de Sociologia – bem como a própria

estruturação das licenciaturas, o papel das universidades na formação de professores e a relação teoria e prática, academia e escola básica.

Muitas são as demandas que se apresentam e as pesquisas que tentam apontar caminhos mais adequados a serem trilhados na busca pela consolidação da Sociologia no ensino básico. Entretanto, nos deparamos com vários desafios no decorrer desse estudo e os primeiros deles assim se apresentaram: Como estudar as representações de um grupo que, praticamente, acaba de nascer? Como seria possível relacionar a representação social e a identidade docente para um grupo que ainda não é professor? Para sanar essas inquietações que permearam o início das problematizações que deram origem a essa trabalho, a ideia de memória, compreendida como um conjunto de experiências anteriores dos sujeitos e dos grupos aos quais esses pertencem, foi fundamental, pois é por meio da recuperação e construção memorial do ensino de Sociologia e da prática docente nessa área de ensino, fomentada pelos diversos estudos realizados, que se edifica a possibilidade de considerar os licenciandos aqui investigados como um grupo. Nesse sentido, tem-se uma tríade conceitual que guiará toda a construção teórica e analítica dessa pesquisa: as representações sociais, a identidade docente e a formação de professores, tendo como elo entre esses as experiências memoriais.

Dessa forma, o objetivo que se buscou alcançar nessa pesquisa foi perceber a estruturação da representação social que licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) constroem sobre a identidade docente do professor de Sociologia e a relação que essas podem indicar a respeito de suas práticas docentes futuras.

Entende-se que as representações que esses licenciandos tecem sobre os professores e professoras de Sociologia e de si enquanto docentes, interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos no espaço escolar. Portanto, compreender a constituição da representação identitária dos professores permitirá desvelar aspectos relativos às práticas docentes; (re)pensar os cursos de formação de professores, além de propiciar a discussão acerca da melhoria das práticas educativas em sala de aula.

A identidade docente é tomada aqui a partir das representações justificando algumas das críticas existentes de que os licenciandos não são, ainda, professores, estão num vir-a-ser e, portanto, não comungariam dos saberes da experiência que a docência efetiva e o sentimento de classe, bem como a experimentação das

condições objetivas, da infraestrutura que as escolas ofertam, poderiam desencadear, especialmente, se analisada essa condição de formação à luz da distância entre a academia e escola básica. Dessa forma, estudar a identidade docente do professor de Sociologia por meio da Teoria das Representações Sociais se justifica, uma vez que esse objeto, ensinar Sociologia, é um elemento novo e, poder-se-ia dizer, ainda em processo de ancoragem pelos sujeitos investigados. Nesse sentido, essas representações ocupam um lugar privilegiado daqueles que há pouco tempo estavam na escola básica desempenhando o papel de aluno e em um curto espaço de tempo estarão, grande parte, de volta a esse campo no papel social de professoras e professores.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais serve a esse estudo como mediadora na compreensão do processo de construção social da realidade, em específico, em como esses sujeitos constroem as representações que, possivelmente, guiarão suas práticas docentes. Além dos autores das representações sociais aqui utilizados, Moscovici (1978, 2007), Jodelet (2001), Farr (2011), Nóbrega (2001) essa pesquisa guiou-se por meio da abordagem estrutural complementar à TRS através dos escritos de Abric (1998), Flament (2001) e Sá (1996, 1998), das compreensões sobre a memória contidas em Candau (2011) e nas acepções identitárias de Hall (2006, 2013) e de identidade docente de Nóvoa (1992) e Pimenta (1997). Na área de formação de professores destacam-se Gatti (2010) e Tardif (2000, 2013) e no campo do ensino de Sociologia Moraes (2007, 2011).

A pesquisa teve como sujeitos investigados os licenciandos ingressantes na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN nos primeiros semestres letivos de 2013 (2013.1) e 2014 (2014.1) e os licenciandos estagiários matriculados nas duas últimas etapas dos estágios supervisionado de formação de professores durante os mesmos períodos já mencionados. Dessa forma, essa investigação pode ser caracterizada como um estudo comparativo das representações sociais construídas pelos dois grupos de licenciandos. Foram aplicados com esses sujeitos dois instrumentos de coleta de dados, o questionário aberto (apenas com os licenciandos ingressantes) e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicada aos dois grupos. Além disso, procedeu-se também um exame do desenho curricular da licenciatura investigada, em especial das ementas das disciplinas obrigatórias que compõem esse curso, e de uma breve comparação com o currículo do bacharelado.

Para a análise dos dados construídos pela pesquisa utilizou-se o software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS),* para traçar o perfil dos licenciandos ingressantes e quantificar as variáveis gênero, idade, tipo de escola frequentada no Ensino Médio e tempo de vivência com a Sociologia durante essa etapa. Fez-se uso também da categorização proposta por Bardin (2011) para analisar e classificar o conteúdo das respostas informadas pelos licenciandos ingressantes nas interrogativas que compuseram o questionário aberto. Ainda com intuito de analisar os dados utilizou-se o software *Ensemble des Programmes Permetant l´Analyse des Evocations (EVOC),* o qual mapeou as evocações apontadas pelos investigados durante a aplicação da TALP para formação dos Núcleos Centrais (NC) das representações sociais analisadas nessa pesquisa.

Estruturalmente o escrito a seguir está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Ser e estar no mundo: identidades e representações sociais” traz uma aproximação com as categorias conceituais que orientam esse estudo e um breve histórico da formação de professores no Brasil e do ensino de Sociologia; no capítulo seguinte “Teoria das Representações Sociais: a grande teoria” encontrar-se-á uma descrição da TRS e da abordagem estrutural, bem como da metodologia utilizada na pesquisa; finalmente, o último capítulo “Identidades em formação: um vir a ser professor/a de Sociologia” apresenta as análises construídas a partir dos dados coletados tanto por meio da aplicação do questionário aberto quanto da aplicação da TALP.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica trouxe à tona diversas questões que para as outras áreas de ensino já parecem batidas, ou ao menos com um debate deveras amadurecido, porém para as Ciências Sociais onde a docência na educação básica não comunga de um consenso em relação a sua pertinência, as problemáticas advindas desse fato estremeceram os cursos de formação de professores nessa área e, em alguns casos, os forçaram a implementar modificações curriculares e metodológicas na tentativa de aproximar a formação de professores em Ciências Sociais da realidade do ensino de Sociologia na educação básica brasileira.

Alguns espaços formativos, entretanto, ainda não atentaram para a emergência de adequações, seja por não valorizarem a função de formar professores da universidade, por considerarem a licenciatura um espaço menos prestigioso de atuação, ou por não saberem como e por onde devem começar a

realizar as mudanças. Nesse sentido, acredita-se que o conhecimento das representações sociais dos licenciandos – atores que comungam de uma experiência escolar recente, inclusive, já tendo contato com o ensino de Sociologia no nível médio e que se encontram num privilegiado espaço interseccional, no caso dos licenciandos estagiários, entre a formação e a atuação docente – assume uma extrema relevância no direcionamento de novas proposições pedagógicas que aproximem a formação inicial da realidade da educação básica, que seja capaz de fomentar nos discentes caracteres que os identifiquem com a docência e que, consequentemente, auxilie na consolidação da Sociologia na educação básica brasileira e oriente políticas voltadas à formação de professores.

2 SER E ESTAR NO MUNDO: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Classificar, ordenar, organizar o mundo que nos rodeia é uma necessidade patente da humanidade. Explicar os fenômenos que se interpõem sobre a vida em sociedade é uma forma de dar sentido a própria existência. As representações sociais são construções que permitem significar e compreender a realidade na qual nos inserimos e orientar a conduta humana frente aos desafios da convivência coletiva. São definições construídas de modo partilhado com o grupo a que pertencemos e, por esta medida, impensável de ser produzida de forma alienada da dinâmica social.

Nesse sentido, representar supera o caráter essencialmente restritivo de um processo mental individual sobre um objeto exterior e passa a incorporar uma conformação social, não particular a um determinado indivíduo, mas imbuído de um sentido socializado, de um conhecimento compartilhado, de significados, formas e códigos compreensíveis e comuns a grupos de indivíduos dentro de uma mesma cultura. Dessa forma, as representações condicionam as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a realidade, definindo suas práticas sociais e suas interações com os outros, sendo estas sua dupla função.

> Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

A necessidade de compreender o mundo para dominá-lo, ou seja, de criar representações sobre o mesmo para torná-lo familiar e capaz de ser enfrentado é análoga ao processo de tomada de consciência do eu e da construção da própria identidade.

A pontencialidade do aprender e com esse aprendizado se desenvolver aprimorando a vivência em sociedade, é inerente à humanidade. A própria socialização, o maior dos processos educativos, tem como base o ensinamento dos pais aos filhos; dos mais velhos e experientes à formação da juventude. É ao longo do processo de socialização, a que todos os humanos são submetidos, que se

desenvolve a identidade de cada um; a forma independente de distinguir-se do outro.

Conforme Giddens (2005, p. 43), “a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas”. Desse conjunto se diferenciam as identidades pessoal e social. A identidade pessoal distingue e produz sentido aos indivíduos, sendo resultante da experiência dos sujeitos com o mundo; já a identidade social “refere-se às características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros” (GIDDENS, 2005, p. 44). É nesta classificação que se enquadraria o professor e a docência, enquanto uma identidade social.

> Quando falamos identidade social aludimos aos sistemas de referências identitários que são atravessados por representações, práticas sociais, vinculadas a referentes materiais e simbólicos e ainda a expressões corporais, uma vez que se traduz no falar, sentar, gesticular de cada grupo (LIRA, 2004, p. 78).

Embora analisadas de forma distinta, salienta Giddens (2005), essas formas de identidade são intimamente relacionadas entre si, possuindo os indivíduos múltiplas identidades sociais, como por exemplo, a de professora, mãe e sindicalista. Dessa forma, é possível afirmar que as identidades sociais filiam os indivíduos aos outros enquanto partícipes de um grupo, ao passo que a identidade pessoal os separam enquanto indivíduos distintos, sendo ambas resultantes de negociações contínuas com o mundo exterior e com o outro.

Se faz necessário ressaltar que essa multiplicidade de identidades se intensifica com a pluralidade de papéis sociais e dimensões pelas quais transitam os indivíduos, em especial na configuração das sociedades hodiernas. Mediatizados pelo mundo, produzem suas identidades, criando-as e recriando-as em um processo contínuo enquanto dura a existência e a troca de experiências.

Imprescindível nesses processos é a relação de alteridade que se estabelece para que se efetive a construção tanto da representação social quanto da constituição da identidade. Nesse sentido, a relação com o outro não está apenas no oposto, mas pareada com o eu; não apenas um espelho que reflete as distinções, mas, sobretudo, um duplo que intensifica as representações do grupo e reforça caracteres identitários.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais não apenas guiam as condutas humanas e os modos de interpretar e posicionar-se frente ao mundo, mas constroem uma visão consensual da realidade para os grupos, incidindo sobre outros processos, inclusive aqueles que definem as identidades:

> Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Se por identidade compreendemos algo próximo ao que Hall (2006) identifica como a concepção identitária do sujeito na modernidade tardia, ou seja, uma definição histórica, móvel, em deslocamento e em transformação, nos aproximamos ainda mais do diálogo com as representações sociais, uma vez que essas são concebidas para dar conta das transformações modernas, partindo de uma concepção de representação coletiva durkheimiana tomada como homogeneizante e de caráter estável (NÓBREGA, 2001).

Nesse sentido, tal como a noção de representação coletiva pareceu enveredar para uma concepção extremamente coesa e estática da realidade social, destoante do caráter heterogêneo da modernidade, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

O romeno Serge Moscovici, ao revitalizar o conceito de representações coletivas alargando seu espectro de análise e compreensão da realidade social, cunhou a noção e a teoria das representações sociais atualizando a preponderância anterior do caráter homogeneizante:

> Para ele, as representações sociais não são nem homogêneas nem “partilhadas enquanto tais por toda a sociedade”. E uma vez forjadas em condições socialmente desiguais, como resultado da divisão social do trabalho, as representações são, portanto, sociais, já que partilhadas, mas não homogêneas, porque partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social (NÓBREGA, 2001, p. 61).

As transformações intensificadas com a modernidade, e ainda em curso, as novas configuração das atividades produtivas resultantes da divisão social do trabalho, a emergência da ciência, enquanto um novo saber que adquiriu um status superior, bem como, os processos globalizantes que incidem diretamente sobre as noções de tempo e espaço e, consequentemente, sobre a comunicação social, irão

atuar de forma determinante sobre a construção das identidades e sobre o processo de elaboração das representações sociais, como esclarece Nóbrega (2001, p. 64):

> As representações sociais são elaboradas no âmbito dos fenômenos comunicacionais que repercutem sobre as interações e mudanças sociais. A comunicação social é responsável pelo modo como se forjam as representações sociais, assim como determina a formação do processo representacional.

Para Hall (2006, p. 14), "as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades 'tradicionais' e as 'modernas'". Dessa forma, a dinamicidade, o aspecto móvel do social e o caráter de inovação do mundo moderno faz com que a teoria de Moscovici consiga explicar aspectos do real que a teoria durkheimiana não teve contato.

A modernidade, o ritmo das informações, a interconexão entre os povos e os novos arranjos produtivos vão alterando a própria noção de indivíduo e a forma como esse se percebe frente ao cotidiano e aos outros e, ainda, como esse outro percebe o mesmo indivíduo. Essas constantes mudanças atingem de forma direta o trabalho de professores e professoras e a forma como esses se identificam e representam a si e a sua categoria.

Nesse sentido, a efemeridade que permeia esses processos, o lugar ocupado pelos sujeitos e seus grupos e a multiplicidade de referenciais tornam ainda mais a identidade uma "celebração móvel" (HALL, 2006), abandonando qualquer ideia de unicidade.

> Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Torna-se claro, portanto, a relação que se estabelece entre identidades e representações sociais. Ou seja, as representações se constroem na dependência direta do compartilhamento de ideias e esta partilha dota ao grupo um sentido unitário e um sentimento de pertencimento estabelecendo e reforçando o vínculo social entre seus membros e afirmando uma identidade para estes.

Sem olvidar, obviamente, o caráter heterogêneo da constituição das representações sociais, é necessário ressaltar que essa característica também acompanha a memória de determinado grupo e como tal, essa pretensa memória coletiva não será homogênea nem homogeneizante. Dessa forma, ao se falar de identidade docente enquanto uma identidade social compartilhada não se pode, portanto, creditar um pretenso princípio de igualdade onde prevaleceria uma isomeria entre os professores. Ao contrário, o que se estabelece é uma relação de semelhança onde os indivíduos formadores desse grupo compartilham alguns caracteres que os aproximam e os fazem se agregar em torno do sentimento de pertencerem-se.

Estabelecida esta ressalva, o compartilhamento de ideias retrata, não outra coisa, mas o compartilhamento de experiências, de memórias e, por conseguinte, de caracteres identitários.

> Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si (CANDAU, 2011, p. 60).

Nesse sentido, as representações constituem uma estrutura que antecede os indivíduos perfazendo-se em tradições que determinam o que será pensando e, por conseguinte, como isso será representado.

> Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2007, p. 37).

A memória é, portanto, um elemento que se encontra indissoluvelmente ligado tanto às identidades, quanto às representações sociais. Poder-se-ia, inclusive, dizer que ela é base originária de ambos os processos, pois como viu-se, as representações sociais guiam os indivíduos e grupos através de uma visão consensual da realidade tornando o não-familiar em algo familiar através da categorização e da concretização dos objetos, ao passo que a identidade se relaciona com a manutenção, ou seja a permanência, daquilo que é significativo.

Explana Moscovici (2007, p. 63) que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. Analogamente, Candau (2011, p. 84) elucida o processo de construção de identidades:

> É a partir de múltiplos mundos classificados, ordenados e nomeados em sua memória, de acordo com uma lógica do mesmo e do outro subjacente a toda categorização – reunir o semelhante, separar o diferente – que um indivíduo vai construir e impor sua própria identidade.

Conforme esclarece Jodelet (2001, p. 35), “compreende-se que a representação preencha certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados”. É nesse sentido, portanto, que se estabelece uma das funções das representações sociais “a função identitária, que permite salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade” (NÓBREGA, 2001, p. 71).

Sistematizadas por Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções essenciais. Além da mencionada anteriormente, a função do saber, a função de orientação e a função justificadora que explicitam, entre outras ações, a forma como as representações sociais se constituem enquanto uma maneira de compreensão do mundo, um guia de conduta e justificativa para comportamentos e práticas dos sujeitos, funcionando ainda, como elemento definidor das identidades social e pessoal.

Apesar de didaticamente seccionadas, e da mesma forma com que foram apresentadas as identidades pessoal e social, as funções das representações sociais estão invariavelmente relacionadas. Dessa forma, a partir do que está posto, os indivíduos estabelecem uma coerência à realidade; definem identidades compatíveis com seus quadros de referências e agem de forma a terem seus comportamentos justificados pela orientação representacional que estabelecem em seus grupos para situações, objetos e outros indivíduos.

> Enfim, enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social (ABRIC, 1998, p. 30).

Dessa forma, mescla-se uma função à outra de modo a possibilitar a visualização de distintas funções em um mesmo comportamento. Ou seja, a partir do momento em que se encontra um lugar no mundo, as ações do indivíduo serão guiadas de forma a salvaguardar essa posição e a posição de seu grupo. Em se tratando de um grupo profissional essa representação apresentará elementos prescritivos e normativos, por exemplo, que demarquem a representação identitária de um professor, ou de um “bom” professor. Esses elementos, por conseguinte, poderão orientar a prática desse docente ou mesmo demarcar um sentido ideal a essas práticas.

Além disso, a representação social construída pelos licenciandos sobre a identidade docente estará diretamente relacionada à formação a que são submetidos, seja porque essa formação pouco modificará uma representação inicial da profissão; seja porque sua influência será marcante na construção de uma identidade docente para esses licenciandos.

“Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, postula Tardif (2013, p. 17). Portanto, ao serem investigadas as representações sociais sobre a identidade docente que constroem os licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) forjar-se-ão outras chaves para que seja possível compreender algumas problemáticas inerentes à formação de professores de Sociologia, a forma como esses sujeitos concebem o papel do docente de Sociologia e o significado que atribuem à própria disciplina dentro do itinerário curricular da escola básica. Em suma, o desvelamento destas representações poderá indicar o futuro desse trabalho, da prática docente desses licenciandos e da Sociologia.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE

Representações sociais, identidades e memória se relacionam na medida em que para representar algo se faz necessário lançar mão de um arcabouço classificatório que dota sentido ao mundo que circunda os indivíduos. Esses mesmos indivíduos também são representados e criam para si caracteres identitários que os aproximam ou distanciam de outros indivíduos ou grupos. Nesse

sentido, certamente as representações sociais que determinado grupo possui sobre médicos são distintas das que se constroem acerca de professores, por exemplo.

A própria trajetória do magistério no Brasil, ou seja, a memória desse grupo, as relações que se interpõem na formação dos professores e as representações que se estabelecem sobre as professoras e professores brasileiros, em especial aqueles atuantes na educação básica, marcarão seus traços identitários, exemplificando a relação de alteridade que compõe esses processos. Dentro do grupo maior denominado magistério, os professores que hodiernamente lecionam a disciplina de Sociologia se constituem em um ínfimo subgrupo, em especial no estado do Rio Grande do Norte. Portanto, para se compreender a representação de identidade docente desses sujeitos se faz necessário recorrer a própria formação do magistério brasileiro e as problemáticas que se interpõem às licenciaturas, bem como a historicidade e os percalços da Sociologia no itinerário curricular da educação básica e da formação de seus professores.

A formação de professores é uma questão prioritária quando se pensa no âmbito de um projeto nacional de educação capaz de transformar uma realidade, e, atualmente, muito já se tem escrito sobre essa temática na área das ciências da Educação. Entretanto, em uma perspectiva histórica, desde o século XIX até meados da década de 1980, as questões em torno da formação de educadores aparecem modestamente seja nas Conferências de Educação, seja nos documentos oficiais do Estado brasileiro (MARQUES, 2000).

Condutor do desenvolvimento humano, o processo de ensino e aprendizagem, imprescindível para a sobrevivência dos seres humanos, possibilitou que os conhecimentos adquiridos pelos antepassados não se perdessem no tempo e espaço. Dessa forma, a educação se configurou como uma dimensão essencial para a garantia da permanência do gênero humano por meio do acúmulo e posterior transmissão de conhecimentos.

> Ao mesmo tempo em que o gênero humano evoluiu, transformando a natureza através do trabalho, o ser humano também desenvolveu ideias, valores e crenças sobre seu modo de vida. As pessoas não só trabalham, também refletem e representam o mundo em que vivem. Esse fato faz com que o ser humano se preocupe em transmitir suas experiências cotidianas a seus semelhantes. Aquilo que se aprende na prática é veiculado para outras pessoas, o que possibilita que o conhecimento humano sobre a natureza não se perca, mas se acumule de geração em geração. Os mais velhos ensinam aos mais jovens os segredos da sobrevivência e as formas possíveis de entender o mundo em que vivemos (MEKSENAS, 1990, p. 33).

Esse aprendizado, tão antigo e imperativo para o desenvolvimento coletivo pressupõe, em sua contrapartida, o ato de ensinar. Entretanto, a “figura” de um indivíduo institucionalizado e profissionalmente dedicado ao ensino é, bem mais recente, que o processo educativo como um todo. A complexidade da vida urbana impeliu a necessidade de um profissional exclusivo para a educação das crianças e jovens. Pois, conforme preconiza Lutero (2000, p. 18), “[...] para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada”. Esses profissionais eram de tal relevância na sociedade que desempenhariam, para o mesmo autor, o papel de “curas d’alma entre o povo” (p. 40).

A institucionalização do processo educativo toma centralidade tal no cotidiano humano que o ensino escolar e a figura do professor e da professora assumirão preponderância dentro do processo de socialização, consoante afirma Tardif (2013, p. 23):

> Com efeito, o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.).

Segundo Saviani (2007), a educação no Brasil inicia-se com a colonização e o aporte da missão jesuíta destinada a doutrinação da população indígena. Dessa forma, nesta nova terra, a educação estava atrelada aos processos de colonização e catequese.

> [...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas (SAVIANI, 2007, p. 26).

Essa “pedagogia brasílica” formulada e praticada pelos jesuítas se estenderá até 1759 quando os conflitos com a Coroa portuguesa faz com seja decretada a expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras.

Sebastião José de Carvalho e Melo – Marquês de Pombal – por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou “o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (SAVIANI, 2007, p.

82). Nesse sentido, o reordenamento educativo preconizado pelas reformas pombalinas buscou criar, em contraposição à pedagogia jesuíta, uma escola útil aos fins do Estado. Dessa forma, ressalta Saviani (2007) que os primeiros concursos para a admissão de professores régios no Brasil foram realizados em 20 de março de 1979 no Recife e em 7 de maio do mesmo ano no Rio de Janeiro.

Ao tratar a respeito da gênese dos primeiros professores brasileiros, os professores das Aulas Régias, Cardoso (2009) situa historicamente a profissão docente como uma profissão fragmentada. Para além dessa fragmentação, marcada por disputas internas e distinções salariais e de status nos cargos que ocupavam, os primeiros professores não deixavam de formar um grupo com características compartilhadas desde o primeiro momento do exercício da função quando todos eram admitidos por meio de aprovação em concurso e, sobretudo, porque “os professores régios tinham uma consciência profissional, se percebiam como exercendo uma atividade altamente relevante, útil ao Estado, ao Rei, à pátria” (CARDOSO, 2009, p. 177).

Esses professores se representavam como essenciais à consolidação da colônia portuguesa e, dessa forma, construíam para si identidades que transitavam entre o desagrado com as condições objetivas, que desde aquela época já incidiam de forma determinante no que se constituiria posteriormente como a categoria docente, e o prestígio advindo da função de professor.

> De fato, é nessa dinâmica que se percebem exemplos da construção desse processo identitário, ou seja, ao mesmo tempo em que os professores demonstram insatisfação pelas condições precárias de vida que seu trabalho lhes proporcionava, continuam a exercer sua profissão e mesmo se orgulhavam dela (CARDOSO, 2009, p. 168).

Buscar a representação que os licenciandos em Ciências Sociais fazem de si mesmo enquanto um grupo vinculado as mesmas condições sociais, políticas e econômicas e, a partir dessa construção, traçar um perfil identitário desse grupo seria impossível se não recorrêssemos a gênese da formação das representações sociais e das identidades que é a memória. Como exposto no capítulo anterior, memória, identidades e representações sociais estão indissoluvelmente relacionadas.

> [...] a identidade social, em termos simplificados, abarca a construção das imagens de determinado grupo social, a sua negociação com grupos concorrentes, a historicidade do processo e a luta constante pela manutenção dessa identidade, o que envolveria tomadas de posição cotidianas frente aos concorrentes no campo (LIRA, 2004, p. 76).

Recorreu-se também aos professores régios para demarcar que os primeiros professores brasileiros traziam traços que legaram às gerações futuras de professores impressões que marcaram suas identidades. Não obstante, tais professores se configurarem como os primeiros a atuarem em terras brasileiras, suas formações advinham de estudos originários da metrópole portuguesa e tal conjuntura perduraria até pouco depois da independência quando "seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores" (SAVIANI, 2005, p. 12).

> Tivemos, já em 1830, a primeira Escola Normal Pública das Américas. Tais escolas se disseminariam progressivamente (seriam 540, em 1949), ao mesmo passo que se acentuariam os números absolutos e relativos de professores sem habilitação para o magistério (MARQUES, 2000, p. 17).

Desse modo, a formação de docentes para o ensino de "primeiras letras" no Brasil iniciou-se no final do século XIX com a criação das Escolas Normais (GATTI, 2010), tendo essas instituições papel fundamental na profissionalização do magistério brasileiro até a atualidade, sendo responsáveis por promover a formação de professores para atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental[1].

As modificações propostas pela Lei 5.692/71 estabeleceu uma nova estrutura onde desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a habilitação

[1] Mesmo após a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que eleva, preferencialmente, ao nível superior a formação inicial necessária ao magistério, admite-se como formação mínima para atuação docente na educação básica a formação nos cursos normais de nível médio – explicitado em seguida na citação do artigo 62 da LDBEN. Ainda que a mesma lei estabeleça em seu 87º artigo, 4º parágrafo que até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que teria se dado em 2007, a oferta de cursos na modalidade normal do ensino médio continua a existir, ainda que sua valoração social tenha se agravado pelo caráter compulsório da profissionalização desencadeada na década de 1970 e, posteriormente, pelo Decreto Presidencial 3,276, de 06 de dezembro de 1999, tendo a autora, inclusive, lecionado a disciplina de Sociologia da Educação para uma dessas turmas em 2012 na E. E. Professor Luís Antônio.

específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Essa mesma lei previu para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração) (SAVIANI, 2009).

Ante o exposto, ressalta Gatti (2010) que apenas no início do século XX se manifestará uma preocupação com a formação de professores que hoje lecionam no atual Ensino Médio[2] e nas etapas finais do Ensino Fundamental, os denominados professores de disciplinas específicas. Até esse momento, a docência era exercida "por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos" (GATTI, 2010, p. 1356). Da mesma forma, traz à tona Marques (2000, p. 17) a inexistência de espaços formativos ao magistério de ensino secundário: "a formação de professores para o ensino secundário não contou até a década de 1930 com instituições específicas, ficando entregue, conforme o desabafo de Francisco Campos 'ao acaso da improvisação e da virtuosidade'".

Esse quadro se replicava também no ensino de Sociologia, sendo agravado pela entrada inédita do componente no currículo da escola básica em 1925 por meio da Reforma Rocha Vaz que o tornou obrigatório nos anos finais dos cursos preparatórios, como denota a afirmação de Moraes (2011, p. 4):

> É necessário dizer que esse espraiamento do ensino de Sociologia ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência.

De uma lenta progressão na década de 1950, "acelerou-se na década seguinte o processo de expansão dos cursos de licenciatura no país, tornando-se desordenado a partir de 1970, sem que atendessem tais cursos, sequer quantitativamente, à sua missão de formar professores para o ensino secundário" (MARQUES, 2000, p. 18). Essa conjuntura está expressa de forma bastante clara nos documentos oficiais desde 1960 onde a preocupação "era a de reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, junto aos esforços por alijar da universidade as preocupações de ordem político-pedagógica" (MARQUES,

[2] Conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio atual constitui a etapa final da educação básica brasileira, antecedido pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Com duração mínima regular de três anos, é nessa etapa atualmente onde se insere o ensino obrigatório da disciplina de Sociologia.

2000, p. 22). Tal quadro só se metamorfoseará décadas depois quando o movimento de professores organizados em âmbito nacional fomentará a luta pela reformulação dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, os anos de 1980 são emblemáticos nesse estudo, pois também marcam o retorno paulatino da Sociologia aos currículos da educação básica.

Posteriormente, o ano de 1996 será marcado por uma intensa reformulação legislativa educacional quando em 20 de dezembro ocorrerá a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, no que diz respeito aos profissionais da educação, estabelece novas diretrizes para a formação de professores, ficando explícito em seu 62º artigo que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009, p.42).

A necessidade de formação em nível superior constituiu-se, assim, um importante elemento no reconhecimento e legitimação da docência enquanto profissão com domínio específico e na demarcação de um campo de atuação profissional com saberes próprios. Mais a frente, em 2002, serão promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que, além da LDBEN, passou a orientar a organização dos cursos de licenciatura.

Percebe-se uma significativa mudança de perspectiva, ao menos em nível legislativo, a respeito da imprescindibilidade do ensino superior para a formação dos docentes. Entretanto, as licenciaturas comungam ainda, em contraposição aos bacharelados, de um lugar menos prestigioso nas estruturas universitárias e, nas representações construídas no senso comum a respeito da carreira docente.

> Às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapacitadas de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente (MARQUES, 2000, p. 172).

Segundo Tardif (2000), isso se deve ao modelo aplicacionista sob o qual são idealizados os cursos de formação de professores onde pesquisa, formação e

prática constituem três polos separados. O que resulta desse modelo é uma formação fragmentada guiada por uma lógica disciplinar onde as diversas disciplinas não dialogam nem se concentram às realidades profissionais com as quais os licenciandos se depararão quando egressarem da academia.

> Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2000, p. 19).

Essa assertiva de Tardif (2000) é especialmente importante, pois os conhecimentos apreendidos durante a formação dos licenciandos em Ciências Sociais – as disciplinas que atualmente conformam a matriz curricular da licenciatura – serão fundamentais para compreender-se a representação que esses sujeitos estabeleceram sobre a identidade docente, especialmente no que diz respeito a comparação entre a construção representacional de licenciandos ingressantes e licenciandos estagiários e, a distância entre essas representações e a realidade estrutural enfrentada por professores e professoras de Sociologia no Rio Grande do Norte. Além disso, nessa seara há uma aparente hierarquização entre as licenciaturas e os bacharelados que se reflete no trato dos professores formadores para com essas duas habilitações e se concretiza na indistinção de métodos de ensino e abordagens ou mesmo no desinteresse para com a formação de professores.

> De modo geral, os pesquisadores têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutoral ou pós-doutoral, cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário (TARDIF, 2000, p. 18).

Essa conjuntura se intensificará ainda mais quando pensada no âmbito dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais, conforme ressalta Moraes (2009), onde a docência ainda é tomada por muitos como um ofício menor para ser desenvolvido por cientistas sociais.

> [...] entre nós, essa preocupação não aparecia, porque a própria perspectiva de ser professor sempre foi questionada diante do imperativo de formar

> pesquisadores, pelo que o bacharelado se definia (e se define) (MORAES, 2009, p. 19).

Desse modo, se às licenciaturas vem sendo reservado historicamente um espaço menor dentro da estruturação universitária permanecendo essas alijadas muitas vezes do universo da pesquisa, as licenciaturas em Ciências Sociais comungam do desprestígio advindo dos próprios profissionais da área, o que pode ser creditado à intensa intermitência deste componente curricular dentro do itinerário curricular da educação básica brasileira conforme explicitará o breve histórico desenvolvido a seguir.

2.2 BREVE HISTORICIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Um marco da institucionalização da Sociologia enquanto disciplina curricular oficial e do reconhecimento desse saber como científico é o ano de 1887 quando o sociólogo francês Émile Durkheim – reconhecido como o pai da Sociologia moderna – assume a cátedra de Sociologia na Universidade de Bordeaux na França, na Faculdade de Educação, que determinou a inclusão da Sociologia nos currículos dos cursos de Pedagogia (SILVA, T., 2007).

Ressalta Silva T. (2007) que no Brasil, desde o final do século XIX, por influência europeia, as ideias decorrentes da nova ciência sociológica haviam penetrado nos círculos intelectuais e fomentavam efervescentes debates, porém, os primeiros pensadores sociais antecederiam essa fase de oficialização construindo registros da vida social no Brasil que, “sem sombras de dúvida, formaram o alicerce com o qual se cimentarão os primeiros estudos tidos como ‘sociológicos’ no país” (SILVA, T., 2007, p. 433).

Na educação brasileira, intermitência é a palavra de ordem com que, geralmente, se define a historicidade da Sociologia e a essa conjuntura poder-se-ia, seguramente, acrescentar que sua gênese está sob a égide de um certo obscurantismo, ou melhor, de uma multiplicidade de fatos. Moraes (2011) define o início da presença da Sociologia na educação brasileira nos pareceres de 1882-1883 de Rui Barbosa; em outro escrito, essa proposição ruibarbosiana retrocede a 1870 quando enseja a substituição da disciplina de Direito Natural pela Sociologia

(MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006). De qualquer maneira, a Sociologia vem traçando um caminho bastante diverso das outras disciplinas que atualmente integram o currículo da educação básica brasileira.

O ano de 1891 também foi considerado como o início da história do ensino de Sociologia por marcar a passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, nos primeiros anos da República. Porém, a Reforma Benjamim Constant, que entre outras coisas tornava obrigatório o ensino da disciplina, não chegou a efetivar-se (MORAES, 2011).

Ao citar Nogueira (1981, p. 193)[3], Silva, T. (2007, p. 440) inclui novos elementos que comporão a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil:

> Segundo Thales de Azevedo, de 1891 aos primeiros anos do século em curso, o spenceriano Leovegildo Filgueiras deu aulas de Sociologia na Faculdade de Direito da Bahia. Por sua vez informa Antônio Cândido que, em São Paulo, em 1897 e 1900, o durkheimiano Paulo Egidio de Oliveira Carvalho, docente da Faculdade de Direito, ofereceu dois cursos livres de Sociologia. Após a proclamação da República houve várias tentativas no sentido de introduzir Sociologia no currículo do curso secundário, o que somente se efetivaria em fins do decênio de 1920, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influencia de Carlos Delgado de Carvalho, na Escola normal do Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e influencia de Antônio Carneiro Leão e, pouco mais tarde, em São Paulo, por Fernando Azevedo.

Malgrado essas iniciativas pontuais, a presença concreta da Sociologia no itinerário da educação básica só se efetivará realmente no século XX, quando "a Sociologia integrará os currículos, especialmente das *escolas normais*, embora aparecesse também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores" (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006, p. 101). Nesse momento, a obrigatoriedade se instaura com o decreto de 1925 da Reforma Rocha Vaz, que inclui a Sociologia nos cursos ginasiais (MORAES, 2011; SILVA, T., 2007).

Em 1931 a Lei 19.890 denominada Reforma Francisco Campos mantém a Sociologia como disciplina obrigatória e de acordo com Silva, T., (2007) esse é o momento que a cadeira ganhará o grau superior das escolas secundárias. Essa

[3] NOGUEIRA, Oracy. A sociologia no Brasil. In: FERRI, Mário Guimarães; MOTOYAMA, Shozo (Org.). **História das ciências no Brasil.** São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979-1981, p. 193 *apud* SILVA, T., 2007, p. 440.

condição perdurará até a Reforma Capanema, de 1942, que marcará o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária.

A partir desse momento, ressaltam Moraes, Tomazi e Guimarães (2006, p. 102) que a intermitência da Sociologia no ensino secundário se intensifica, permanecendo

> no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso "clássico" ou no "científico" praticamente desaparece, visto que aí predominam disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024 de 1961, não interfere na condição da disciplina de Sociologia na educação básica e essa manter-se-á como uma disciplina opcional dentre as mais de uma centena, permanecendo, efetivamente excluída do currículo secundário (MORAES, 2011).

Desde então, enquanto disciplina institucionalmente constituída, a Sociologia foi inserida e excluída dos currículos escolares ao sabor das reformas educacionais empreendidas em diversos momentos históricos e, de forma geral, essa conjuntura se manteve até o ano de 2008 quando foi sancionada a Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008 que alterou o Art. 36 da Lei 9.394/96, atual LDB, instituindo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos que constituem o Ensino Médio.

Até antes da obrigatoriedade nacional do ensino de Sociologia sua atuação no nível médio estava restrita a alguns estados que, a partir da década de 1980, passaram a incluir a disciplina no currículo escolar a partir de uma legislação específica ou em suas constituições estaduais. Fato esse possibilitado pela Lei 7.044 de 1982 que flexibilizava a obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (MORAES, 2011). Nenhum estado da região Nordeste implementou ações nesse sentido. Apenas o Pará, no eixo norte-nordeste tomou iniciativa de incluir a Sociologia no currículo a partir de reestruturações educacionais na década de 1980, conforme explicita Silva, I., (2007). Se faz necessário ressaltar, entretanto, que essa inclusão pontual da disciplina não seguia nenhum critério geral, podendo essa

figurar apenas em uma das séries do Ensino Médio ou ficar a cargo da escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP) sua oferta ou não à comunidade escolar.

> O curso de Sociologia no Brasil voltou a ser ministrado na escola de 2º grau e a ser definido como fundamental na construção do direito à cidadania. Mas o fato de ter sido mantida fora dos currículos escolares por mais de duas décadas, além de ter causado danos irreparáveis às gerações que frequentaram o 2º grau nesse período, leva a que a reintrodução da Sociologia seja um tanto problemática. Um dos grandes desafios da política educacional de hoje é tornar a disciplina obrigatória na escola de 2º grau, uma vez que, como optativa, não é ministrada em todas as escolas. Com isso, o número de aulas de Sociologia ainda é infinitamente menor que o das outras disciplinas, o que leva ser vista por muitos como um conjunto de aulas complementares para professores com outras habilitações que não Ciências Sociais (MEKSENAS, 1990, p.16).

Segundo Figueiredo (2004), no Rio Grande do Norte, em 2001, foi apresentado um projeto (nº 0461/01) pela Deputada Fátima Bezerra que previa a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de Ensino Médio. Porém, aprovado no legislativo, tal projeto foi vetado em 2003, no executivo, pela então Governadora Vilma de Faria.

Com a imprecisão da LDBEN 9.394/1996, cuja redação, posteriormente modificada pela Lei nº 11.684, do Art. 36, § 1º, inciso III, explicita apenas que ao final do Ensino Médio o educando deve obter o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDBEN, 1996, p. 14), se deu uma interpretação do ensino de Sociologia na qual esse poderia figurar na parte diversificada do currículo, ou seja, teria seus saberes diluídos em outras áreas de conhecimento ou comporiam projetos de temáticas transversais. Facultando, nesse sentido, a oferta da disciplina pelas escolas.

Após a promulgação da LDBEN e da frustração advinda da condição assumida pelo ensino de Sociologia no texto apresentado pela lei, ressalta Figueiredo (2004, p. 24) que as expectativas se voltaram, então, ao

> projeto de lei do Deputado Padre Roque (nº 3.178), que atendendo aos pedidos e reivindicações das entidades estaduais e nacionais de sociólogos apresentou-o à Câmara dos deputados no ano de 1997. Este projeto acrescentava a LDB em seu artigo 36, uma redação bastante explícita, a saber: ‘Fica obrigatório o ensino da Sociologia e filosofia em todas as escolas de ensino médio do país’. E na justificativa o projeto ainda integra ‘Dificilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa’.

O projeto do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR) foi aprovado na Câmara e posteriormente no Senado em 18 de setembro de 2001. Entretanto, por ser contrário ao interesse público, conforme consta na justificativa do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi vetado integralmente sua implementação (MORAES, 2011).

Essa situação permanece até 2 de junho de 2008, quando a Lei nº 11.684 tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio brasileiro. A obrigatoriedade fez surgir diversos desafios e preocupações com a reinclusão da Sociologia na escola. Intensificou o surgimento de diversas pesquisas acerca das problemáticas que envolvem o ensino dessa disciplina, sua presença na escola e a formação dos professores que a lecionam.

Entretanto, de acordo com Silva, I., (2007, p. 417), a instabilidade na legislação a respeito do ensino de Sociologia "interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de sociologia não está consolidado". Passados quase seis anos da obrigatoriedade esse espaço ainda carece de consolidação, pois a situação descrita por Meksenas (1990) no final da década de 1980 a respeito do número de aulas e do fato da disciplina ser encarada como um conjunto de aulas complementares para professores não habilitados permanece de uma forma geral e em especial na realidade educacional do Rio Grande do Norte.

Se a intermitência tem sido a tônica da presença histórica da Sociologia no percurso curricular da educação básica, após a obrigatoriedade a sensação que impera é a instabilidade. Ou seja, se por um lado existem ações que tendem a fortalecer a presença da Sociologia, por outro as tentativas de extirpar sua existência ainda subsistem.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no qual a Sociologia foi incluída pela primeira vez em 2012 com a incorporação de dois livros didáticos[4] que os professores que ministravam a disciplina puderam escolher e que, posteriormente, foram distribuídos para todo o ensino médio brasileiro é um dos elementos que convergem para presença efetiva da disciplina na educação básica e para a sua legitimação perante a comunidade escolar, pois, diante da heterogeneidade de

[4] Os livros didáticos selecionados pelos avaliadores entre doze títulos apreciados foram os Sociologia para o ensino médio de Nelson Dacio Tomazi (Editora Saraiva) e Tempos modernos, tempos de sociologia de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros (Editora do Brasil) (BRASIL, 2011).

docente ministrantes dessa disciplina, o livro didático acabou por funcionar, ainda que precariamente, como um currículo mínimo, o material exclusivo de auxílio aos professores, especialmente os não habilitados, ministrantes da disciplina. Em 2015 o número de livros aprovados para a disciplina de Sociologia subiu para seis, o que demonstra a paulatina, mas permanente, consolidação da disciplina enquanto componente curricular.

Em outra frente, é perceptível que a efetiva consolidação da disciplina em nível nacional estar por se conquistada e se apresenta como uma luta cotidiana que deverá ser travada por professores, pesquisadores, licenciandos e instituições representativas e de formação durante ainda alguns anos mais. Pois, em contrapartida a inclusão no PNLD, tem-se, por outro lado, ações que tendem não apenas deslegitimar a presença da Sociologia e de seu ensino na educação básica, mas extinguir sua presença no currículo médio como o Projeto de Lei (PL) Nº 6.003 de 2013 do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) que propunha alterar a LDBEN e, dentre outras medidas, "eliminar a obrigatoriedade de que Filosofia e Sociologia sejam tratadas como disciplinas obrigatórias dos currículos" (FERREIRA, 2013)[5].

Esses fatos são importantes, pois além de ressaltarem a instabilidade da Sociologia e, em decorrência, dos docentes que a ministram, demonstram a fragilidade em que se encontram os profissionais que lecionam atualmente essa disciplina. Nesse sentido, é lógico relacionar estas ações aos elementos que se agregam para convergir a uma representação social da identidade docente dos professores e professoras de Sociologia.

2.3 UM GRUPO DENTRO DO GRUPO: PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

As condições que se impuseram à efetivação da obrigatoriedade advinda da Reforma de 1925, que vigorou até 1942 (Reforma Capanema), é um marco da condição dos docentes de Sociologia hodiernamente, uma vez que os cursos de Ciências Sociais começam a surgir apenas a partir de 1933 com vistas à formação de quadros para a burocracia estatal e pesquisadores (MORAES, 2011). Dessa

[5] Após a rejeição pelo relator deputado federal José Linhares Ponte (PP-CE) na Comissão de Educação e intensa mobilização e repercussão pública, o projeto foi retirado de proposição pelo próprio autor no dia 17 de março de 2014 após a apresentação do Requerimento de Retirada de proposição de iniciativa individual n. 9708/2014.

forma, não havia a preocupação de formar professores e o ensino de Sociologia foi ministrado por profissionais de inúmeras áreas, dentro e fora das ciências humanas.

A aversão de alguns cientistas sociais à obrigatoriedade do ensino de Sociologia quiçá possa ser creditado a uma forte reação defensiva daqueles que veem na docência exercida pelo cientista social na educação básica um desvirtuamento de suas atribuições enquanto profissional. Tal concepção, também pode ser atribuída a uma noção de ameaça que o professor de sociologia possa estar representando à identidade mais universalizada que é a do sociólogo comungada por esse grupo, ainda que a esse seja permitido o ensino de Sociologia Geral ou Especial conforme determinado pela Lei 6.888/80 que regulamenta a profissão de sociólogo (BRASIL, 1980).

> Desta mentalidade, surgem algumas práticas e crenças que mesmo neste contexto de crescimento da disciplina, ainda são entraves para que a formação do profissional para atuar na sociologia do ensino básico, seja de fato uma opção da academia. Entre elas, a percepção de que dar aula pra o ensino básico é um demérito, um desvio na formação do cientista social. Nessa linha de raciocínio, desqualifica-se a atuação no ensino básico com uma visão equivocada de que o professor deste segmento não é cientista social como qualquer outro. Haveria, então, duas classes de cientistas sociais, os que atuam na universidade ou em atividades de pesquisa, e os que atuam nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio (LIMA, 2009, p. 201).

De certo, a obrigatoriedade não legou uma identidade aos professores de Sociologia, mas fortaleceu quantitativamente e qualitativamente um grupo de professores que possuem especificidades próprias advindas da disciplina que lecionam, mas que, em última instância, não deixam de ser professores. Dessa forma, é reconhecível o papel da mais recente obrigatoriedade na recuperação da memória da disciplina de Sociologia e dos cientistas sociais com a docência, condição essa primordial para que haja uma identificação com o ensino nessa área e que se consiga compreender os desafios que se interpõem nessa possível identidade.

Esse fato se torna fundamental, pois a pretensão aqui estabelecida é relacionar representação social e identidade por meio de um elemento que possa interligar esses dois processos, ou seja, a memória. Uma situação, objeto ou pessoa só pode ser representado se for conhecido e só será tornado familiar se estiver em oposição ou pareado com outros objetos que constituam um mesmo sistema de

classificação. De forma relacional, é a partir de uma categorização, um processo memorial que o indivíduo vai construir e impor sua identidade.

As identidades para Hall (2013, p. 108)

> não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que eles não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Ou seja, a identidade não é dado acabado, muito menos um vir-a-ser. Ela não se constitui, no caso dos professores de Sociologia, unicamente na formação inicial nem é exclusividade dos momentos de prática profissional. Os licenciandos quando ingressam à universidade já possuem suas representações sobre docência e ensino que incidirão sobre suas identidades docentes e a forma como representam a docência, tanto quanto os saberes que serão adquiridos durante sua formação. A depender da formação, as representações anteriores poderão, inclusive, sobrepor-se ao repertório de saberes apreendidos durante a formação. Por outro lado, fica evidente o papel da historicização no processo de construção identitária e mais uma vez torna-se relevante todo o arcabouço memorial levantado após a obrigatoriedade do ensino de Sociologia para a construção da identidade docente desses profissionais.

Na mesma linha processual que Hall (2013) atribui às identidades, Nóvoa (1992, p. 14), acrescenta:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

O retorno da Sociologia à escola média se deu, paulatinamente, a partir de 1980, porém a obrigatoriedade regressa apenas em 2008. Nesse ínterim, os avanços advindos da legislação que nortearam a profissão docente no Brasil desde o século XVIII, bem como as preconizações clássicas que indicam certa identidade aos professores passaram, em certa medida, em brancas nuvens, quando se

investiga as condições dos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia, especialmente no Rio Grande do Norte.

Por muito tempo, a condição básica estipulada pelos clássicos e posteriormente pela legislação para a admissão de professores foi negligenciada no que diz respeito aos professores que lecionavam, bem como aos que hoje lecionam a disciplina de Sociologia, sobretudo no que concerne a necessidade de habilitação específica para o ensino da Sociologia. Dados nacionais dessa problemática divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são expostos por Handfas (2009) e indicam que o Brasil tem 20.339 professores de Sociologia atuantes na educação básica, dos quais apenas 2.499 são licenciados, um percentual que corresponde somente a 12% do total de professores.

Lennert (2012), ao problematizar a formação do professor de Sociologia utilizando dados do Censo Escolar de 2010, identifica que 23,8% dos professores da educação básica são professores do Ensino Médio. Por sua vez, ressalta a autora que o Censo Escolar de 2007 apresenta a área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) com 25% do total de professores do Ensino Médio. Destes, os professores de Sociologia representam apenas 6%, a menor porcentagem em comparação com as outras disciplinas.

Em pesquisa realizada em 2010, apenas 23,6% dos docentes que lecionavam Sociologia no Rio Grande do Norte possuíam formação especializada (GOMES et al., 2011). Em 2011 houve o primeiro concurso para contração de professores de Sociologia após a obrigatoriedade de 2008[6], até a admissão desses professores habilitados, à frente da disciplina estiveram profissionais das mais diversas áreas, como Matemática, Física, Biologia, Educação Física e Enfermagem. O mais alarmante é que apenas 3,4% dos docentes consultados declararam ter tido algum tipo de treinamento ou capacitação para lecionar a matéria. Portanto, nada muito destoante da situação explicitada por Meksenas (1990) décadas antes da obrigatoriedade atualmente vivenciada.

[6] Concurso público para provimento dos cargos de professor e de suporte pedagógico constante no EDITAL Nº 001/2011 - SEARH/SEEC, publicado no D. O. de 15 de outubro de 2011 que ofertou 76 vagas para o componente curricular Sociologia em todo o território estadual.

> [...] em grande parte das escolas, a Sociologia não é ministrada por licenciados em Ciências Sociais, o que leva a que o conteúdo não seja desenvolvido em sua especificidade. Se é ministrada, por exemplo, por licenciados em História ou Pedagogia, há o risco de, no desenvolvimento do conteúdo, o peso maior recair em uma concepção histórica ou pedagógica das relações sociais. para garantir sua especificidade é necessário que a disciplina Sociologia seja ministrada por um especialista da área – que requer que ela se torne obrigatória no currículo da escola de 2º grau, entre outras coisas. (MEKSENAS, 1990, p. 16).

Os quantitativos apresentados anteriormente demonstram a recente institucionalização da Sociologia, o grande número de profissionais não habilitados lecionando a disciplina e a parca carga horária dessa no itinerário curricular da educação básica – no Rio Grande do Norte a disciplina conta com uma aula semanal de 50 minutos nos turnos diurnos durante todo o ano letivo e uma aula semanal de 45 minutos no turno noturno durante apenas metade do ano letivo. Nessa conjuntura, professores e professoras de Sociologia não passam, no turno noturno, mais de 15 horas anuais[7] com seus alunos na tentativa de construir o conhecimento e desenvolver os conceitos, os temas, e as teorias sociológicas, conforme preconizam Moraes, Tomazi e Guimarães (2006) no documento das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (OCN).

Dessa forma, mesmo após a obrigatoriedade, fato que garantiria para Meksenas (1990) a especialização da docência de Sociologia, percebe-se que a construção identitária – processo em que a habilitação toma um lugar preponderante, pois não se pode falar de identidade docente do professor de Sociologia se não há um grupo que se identifique em suas práticas e métodos e nesse sentido, a habilitação é imprescindível – assume cada vez mais as características preconizadas anteriormente por Nóvoa (1992) como um lugar de lutas e conflitos, especialmente, dentro do contexto da docência de Sociologia. Diz-se, especialmente, pois a identidade docente do professor de Sociologia é conflituosa, uma vez que nesse contexto identificar-se como professor assume por

[7] Proposta curricular criada pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) por meio da estrutura curricular do Ensino Médio Noturno Diferenciado e implementada em todas as escolas estaduais com oferta de Ensino Médio noturno no ano letivo de 2014 com o objetivo de "possibilitar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a partir de um currículo com identidade própria com ênfase nas especificidades dos estudantes desse turno de ensino". Perseguindo esse intuito, a carga horária de Sociologia e de outras disciplinas do currículo foi reduzida para a implementação da disciplina *Formação para o Trabalho* orientada a desenvolver temáticas que "busquem envolver o estudante trabalhador não somente no mundo do trabalho, mas também no universo da cidadania". SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Orientações gerais**: ensino médio noturno. Natal: [s.n.], 2014. CD-ROM.

vezes uma característica desprestigiosa, negando sua identidade primeva de cientista social.

Essas condições adversas explicam e ao mesmo tempo reforçam a posição ocupada pela Sociologia e, por conseguinte, por seus professores no imaginário social. Enquanto profissionais, os cientistas sociais são poucos conhecidos por nossa sociedade. Assim, se são poucas as imagens que se tem das Ciências Sociais no senso comum, o espaço destinado à Sociologia enquanto disciplina escolar e seus professores é ainda nebuloso. Berger (1986) ao estudar a Sociologia nos Estados Unidos ressalta que essa não ocupa um espaço significativo na imaginação popular como a Psicologia. No Brasil, essa situação não é muito diferente e basta adentrar uma sala de aula do ensino médio, seja enquanto professor titular, seja enquanto estagiário, que surgirão as mesmas indagações: para que serve a Sociologia? Por que eu tenho que estudar isso? Essa disciplina reprova? Questões que fazem parte do cotidiano docente daqueles que lecionam uma disciplina quase desconhecida pela comunidade escolar e sem o prestígio das cadeiras tradicionais conforme explicitam Paim e Santos (2009, p. 126):

> As dificuldades que envolvem o ensino de sociologia são para desestimular qualquer estudante de graduação a se tornar professor de educação básica, pois não temos a tradição ao nosso lado que as disciplinas canônicas, como a biologia, educação física, química, entre outras, carregam; não temos o *glamour* de determinadas áreas, como o espanhol, informática educativa; não “caímos” no vestibular; não temos material didático de qualidade e ainda contamos com a ignorância de alunos e também de professores sobre a misteriosa disciplina de sociologia: *Para que serve isso? O que se aprende em sociologia? O que eu ganho estudando esta disciplina? Por que a escola ao invés de ensinar essas coisas, não prepara para o mercado de trabalho?*

Pouco a pouco alguns dos elementos levantados pelos autores vão sendo superados como a questão dos materiais didáticos que teve uma considerável mudança com a inserção da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a ampliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, embora não tenha um espaço considerável para questões de Sociologia, apresenta uma proposta de redação muito próxima das problematizações que a disciplina permite que se estabeleçam em sala. Essas questões, entretanto, são muito mais próximas dos professores que já atuam como docentes de Sociologia do que para os professores ainda estão em formação.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 1997, p. 7).

Nesse sentido, se a identidade é um espaço de construção, o primeiro contato com a formação profissional é um momento de especial despertar aos vínculos e a formação da identidade docente. Enquanto construção paulatina e histórica, em dependência e interrelação com a memória social do grupo, vivências, lembranças e experiências com a docência em Sociologia já estariam impregnados nos estudantes em formação inicial, seja pelo contato anterior com a disciplina e com os professores que lecionaram essa disciplina, ou mesmo pela representação que esses estudantes constroem sobre ser professor e sobre a Sociologia.

Porém, tecer representações sobre a docência ou mesmo sobre a docência em Sociologia não é construir representações identitárias que permitam que esses licenciandos se imbriquem nesses processos representacionais e identitários. A formação inicial é um especial momento, um primeiro momento de construção de elos entre os licenciandos e a prática docente que esses, possivelmente, irão desenvolver ao sair da academia.

Mesmo diante das problemáticas e desafios que permeiam o campo do ensino de Sociologia, é possível afirmar a existência de um grupo compartilhando vínculos sociais, ainda que esse grupo esteja em formação e suscetível de reordenações em suas representações e traços identitários recorrentemente. O que interessa, portanto, é compreender em que sentido essa formação inicial fomenta ou não a aproximação dos licenciandos de Ciências Sociais com a docência em Sociologia e, por sua vez, com elementos que poderiam convergir para que pudesse ser apontada uma representação da identidade docente construída por esses sujeitos.

Uma vez que se estará comparando possíveis traços identitários entre o grupo dos discentes ingressantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN e o grupo dos estagiários (concluintes) dessa mesma licenciatura, será provável a influência da realidade investigada por Gomes et al. (2011), bem como com as mudanças advindas da contratação de professores habilitados em decorrência do concurso público de 2011.

Essas comparações serão melhor analisadas no último capítulo. Por ora, se faz necessário estabelecer mais aprofundadamente o percurso metodológico desta pesquisa e demonstrar como a Teoria das Representações Sociais (TRS), e em especial a abordagem estrutural, serviu de aporte teórico e instrumental para que fosse possível desvelar as representações dos licenciandos sobre *Ser professor(a) de Sociologia* e, em consequência, os elementos que se afiliaram para indicar uma provável construção identitária docente para os sujeitos investigados.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A GRANDE TEORIA[8]

Viu-se no capítulo anterior relação existente entre identidades, memória e representações sociais. De forma a tornar mais claro esse complexo relacionamento, poder-se-ia dizer que a necessidade humana de ordenar, compreender e modificar o mundo tem uma dependência indissociável de suas memórias. O ato de classificar depende e fomenta a construção de memórias, pois de nada serviria o conhecimento, a possibilidade de ordenar o caos, se tais processos não pudessem ser rememorados. Por conseguinte, é decorrente pensar que o ato de representar-se, de construir para si, em comparação com o outro, identidades depende também de memórias organizadoras que recuperem a história de seu grupo.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que em seus processos constitutivos elege a experiência, a memória, a história dos grupos e indivíduos como elementos geradores de sua existência e tem por uma de suas funções assegurar as identidades, encontra sua origem com a publicação da tese de doutorado do psicólogo social romeno Serge Moscovici em 1961, embora suas raízes conceituais remontem aos clássicos da sociologia e da antropologia, como Durkheim, Mauss, Weber e Lévy-Bruhl[9].

> Do ponto de vista sociológico, Durkheim é o autor que primeiro trabalha explicitamente o conceito de *Representações Sociais*. Usado no mesmo sentido que Representações Coletivas, o termo se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim afirma que essas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em *fatos sociais* passíveis de observação e de interpretação (MINAYO, 2011, p. 73-74, grifos da autora).

Ao eleger Durkheim enquanto o ancestral epistemológico da teoria das representações sociais, Moscovici demarca a clara continuidade entre o estudo das representações coletivas do sociólogo francês e seu estudo mais moderno sobre representações sociais (FARR, 2011). Contudo, Moscovici revitaliza aquele conceito

[8] Expressão utilizada por diversos autores para se referirem a teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici e situá-la em relação as teorias complementares que surgiram de seus desdobramentos como a teoria do núcleo central desenvolvida por Abric e grupo do *Midi*. Seu emprego pode ser verificado em Sá (1996,1998), Trindade, Santos e Almeida (2011), que atribui tal nomenclatura a uma referência de Willem Doise, entre outros.

[9] Piaget, Freud e Simmel são também apontados como inspiradores de Moscovici ao revitalizar o conceito de representações coletivas e transmutá-lo em representações sociais. A esse respeito, consultar Almeida e Costa (1999), Farr (2011) e Lahlou (2011).

ao agregar elementos que questionam uma noção exacerbadamente homogeneizante atribuída a Durkheim e se ocupam em entender o papel dos novos fenômenos de comunicação de massa na produção das representações sociais:

> As representações sociais comportam novas distinções a partir das respostas à interrogação sobre as razões para a sua designação como "sociais", e não mais como "coletivas", contrariando Durkheim, a fonte explicitamente assumida por Moscovici quando da retomada daquele "conceito perdido". A rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos (SÁ, 1996, p. 38).

Ao procurar transpor a essência homogeneizante presente na concepção durkheimiana acerca das formas de pensar e agir humanas e criticá-lo a respeito da não abordagem da pluralidade de modos de organização do pensamento, Moscovici recorre a outro sociólogo clássico para construir sua teoria.

> Tendo Durkheim como um ancestral, a teoria das representações sociais, de maneira mais que adequada, cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade. Há agora a necessidade de um ancestral de status comparável a Durkheim, para cobrir o quanto o indivíduo muda a sociedade. Weber é exatamente um ancestral de tal status (FARR, 2011, p. 45).

É, portanto, no âmbito da irredutibilidade entre o social e o individual que Moscovici situa os estudos de representações sociais. Em suas palavras: "não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível" (MOSCOVICI, 2011, p. 11).

> [...] consideramos que não existe um corte *dado* entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Ao incrementar e atualizar o conceito de representações coletivas, as representações sociais se ocuparão do estudo de diversos fenômenos sociais em interface com distintas áreas do conhecimento, transformando-se elas próprias em objetos de estudo como se pretendeu nessa pesquisa ao analisar as representações sociais do ser professor/a de Sociologia.

Dessa forma, ainda que se tratando de um fenômeno extremamente complexo, a concretude das representações sociais no cotidiano é constatável, pois essas impregnam as relações sociais e as comunicações entre indivíduos e grupos. Entretanto, ressalta Moscovici (1978), que o conceito não comunga dessa tangibilidade característica do fenômeno, uma vez que ocupa uma "posição 'mista', na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos" (MOSCOVICI, 1978, p. 41). Para esclarecer essa distinção, é necessário ressaltar que representações sociais podem designar concomitantemente a teoria e os objetos estudados, o fenômeno e o conceito. Por essa condição interseccional e ambígua, a noção de representação social se apresenta fugídia e de difícil conceituação e essa encruzilhada onde se situa o conceito de representação social marcará a grande dificuldade da compreensão epistemológica do termo, bem como a resistência à *grande teoria* que é agravada quando essa se ocupa de saberes produzido no âmbito do senso comum.

> Antes do advento da teoria das representações sociais, o pensamento das massas, correntemente denominado **"o senso comum"**, era considerado como um *corpus* de conhecimento "confuso", "inconsistente", "desarticulado" e "fragmentado" (NÓBREGA, 2001, p. 62, grifos da autora).

Essa concepção do senso comum como um saber menor carrega resquícios da transposição desmensurada de ideias evolucionistas para a compreensão da dinâmica social que, entre tantos outros preconceitos fomentados, fez com que se difundisse uma compreensão errônea dos saberes e das tradições populares normalmente colocados em contraposição ao conhecimento científico. Além de opor-se veementemente a uma natureza individualizante da psicologia social, a um caráter essencialmente homogeneizante das representações e a uma noção de sujeito passivo, a tomada dos saberes populares como um conhecimento pré-lógico é um dos pressupostos que a teoria das representações sociais deseja romper.

> Através da teoria das representações sociais, Moscovici define os parâmetros de uma análise científica do que se chama o senso comum, atribuindo uma lógica científica a esse conhecimento que tem uma "organização psicológica autônoma" - não mais correspondendo ao que se interpretava como bizarro, caótico e fragmentário (NÓBREGA, 2001, p. 63).

Ao romper com o exacerbamento hierarquizante de saberes e orientada de forma a compreender o modo como os indivíduos constroem suas realidades, a

Teoria das Representações Sociais impulsiona uma compreensão de mundo ancorada num processo de construção social que busca apreender os saberes construídos por mulheres e homens comuns em suas vidas cotidianas, nas esferas por onde circulam e através de suas experiências de mundo. Desse modo, é possível entender de forma prática como os indivíduos representam a realidade, ou em outras palavras, como eles a "verdadeiramente" constituem.

A compreensão da realidade enquanto um construto social toma corpo mais robusto nas Ciências Sociais com a obra de Berger e Luckmann (2004) onde a Sociologia assume um novo papel, muito mais próximo das considerações que se tem tecido aqui a respeito da Teoria das Representações Sociais.

> [...] a sociologia do conhecimento deve ocupar-se com tudo aquilo que passa por "conhecimento" em uma sociedade, independentemente da validade ou invalidade última (por quaisquer critérios) desse "conhecimento". E na medida em que todo "conhecimento" humano desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais, a sociologia do conhecimento deve procurar compreender o processo pelo qual isto se realiza, de tal maneira que uma "realidade" admitida como certa solidifica-se para o homem da rua (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 14).

Percebe-se também o alargamento da noção de conhecimento válido, de forma a conceber-se o senso comum como um espaço social de produção de saberes que constituem e revelam a realidade construída socialmente.

Ressaltada a complexidade do fenômeno representativo, descrever univocamente as representações sociais é tarefa quase que impossível frente as possibilidades abertas pela amplitude dos processos e dinâmicas sociais e cognitivas que afetam a construção, estruturação e desenvolvimento de uma representação social. Entretanto, é mister dentro dos estudos da teoria tomar-se a caracterização de Jodelet (2001) como uma definição consensual das representações sociais que as compreende como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". (JODELET, 2001, p. 22).

Para Moscovici (2007), as representações sociais possuem duas funções, primeiramente, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram e, posteriormente, prescrevem aos sujeitos imagens determinadas previamente pela sociedade. Em outras palavras, esclarece o autor que as representações sociais "são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de

uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações" (p. 37).

Ver-se pois que, se são transmitidas e resultam de elaborações de gerações sucessivas, as representações sociais estão relacionadas, portanto, à faculdades memoriais e às experiências vivenciadas pelos indivíduos e compartilhadas com os grupos.

> Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido. É aí que se encontra uma diferença radical entre a memória humana e aquela dos computadores. [...] A memória humana é representativa, a dos computadores é simplesmente presentativa, incapaz de escolher entre lembrar ou esquecer (CANDAU, 2011, p. 61-62).

Desse modo, mais do que processos análogos, tem-se assertivamente uma interdependência entre memória e representação, de forma que a realidade vivida não é outra que a realidade lembrada, a realidade representada. Ou seja, o que importa nessa pesquisa não é problematizar a realidade *per si*, mas a representação humana desse dado, pois serão essas representações que guiarão a práxis, suas ações e vivências nessa realidade, conforme esclarece Abric (1998, p. 27):

> Nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

Nesse sentido, torna-se mais clara a escolha pelo estudo das representações da identidade docente e não do fenômeno identitário diretamente. Especialmente, porque o grupo aqui investigado não pode ser estabelecido, no momento, como um grupo de professores. Os licenciandos ainda estão em processo formativo e compreender as representações que ora esses estabelecem é entender a influência dessa formação e dos saberes anteriores a essa formação na práxis docente futura desses sujeitos.

Portanto, a realidade concreta a cada indivíduo e grupo é reelaborada, reconfigurada, filtrada. Dessa forma, o conhecimento do senso comum resultante dessa reconfiguração é elaborado a partir de dois processos de apropriação do saber denominados de ancoragem e objetivação.

A dupla função aludida anteriormente diz respeito ao processo através do qual o indivíduo torna o desconhecido familiar objetivando esse algo ou alguém e dando-lhe um estatuto de realidade; ao tornar o dado real, a categorização desse em um sistema de pensamento já estabelecido se caracteriza como o processo de ancoragem. Objetivar e ancorar são, portanto, dois processos fundamentais na construção das representações sociais.

Segundo Moscovici (1978, p. 111) “objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo”. Nesse sentido, a objetivação torna a realidade concreta e acessível por meio de três movimentos: a seleção e a descontextualização, na qual o indivíduo, a partir de experiências anteriores, seleciona algumas informações do objeto a ser representado; a formação de um núcleo figurativo, ou seja, a transformação do desconhecido numa imagem concreta e dotada de sentido e a naturalização dos elementos, onde os caracteres sociais e históricos dos elementos são naturalizados e transformados em características inatas e a-históricas.

> Naturalizar, classificar – eis duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido, se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui. (MOSCOVICI, 1978, p. 113).

A ancoragem também pode ser seccionada em momentos distintos: a atribuição de sentidos a partir dos valores já existentes; a instrumentalização do saber, na medida em que é utilizada para a compreensão da realidade social e o enraizamento no sistema de pensamento, ou seja, uma acomodação de novas representações num sistema pré-existente e a possibilidade desse novo modificar o já estabelecido.

Tanto a objetivação quanto a ancoragem não podem ser dissociadas, são parte de um único processo que compõe a construção das representações sociais. Sinteticamente, poder-se-ia dizer, portanto, que a marca das representações sociais é tornar o estranho familiar, dando-lhe um lugar e significância perante outros elementos já conhecidos. Dessa forma, é possível estabelecer uma analogia com a identidade docente nas Ciências Sociais. Mesmo após seis anos de obrigatoriedade

nada parece menos familiar, pelo menos no contexto pesquisado, ao fazer científico do sociólogo, do antropólogo ou o cientista político do que a docência na educação básica. Nesse contexto, há sentidos em buscar a representação social do ser professor/a de Sociologia junto a grupos de licenciandos, uma vez que trata-se de um objeto de extrema pertinência ao grupo, embora de parco contato durante sua formação, ou seja, ainda estranho ou em vias de familiarização, ainda ao nível do senso comum.

3.1 ABORDAGEM ESTRUTURAL: TEORIA E MÉTODO

Disseminada sob a égide de um campo em aberto, a teoria das representações sociais construída por Moscovici fomentou o desenvolvimento de diversas outras micro-teorias, abordagens complementares à grande teoria que auxiliaram na consolidação do campo e, especialmente, das metodologias específicas ao seu intento. Sá (1998, p. 65) enumera as três correntes principais complementares a obra de Moscovici destacando suas especificidades.

> [...] uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence.

A abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central (TNC) compõe esse rol de estudos que desdobram e enriquecem a grande teoria e parte da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric defendida em 1976 a respeito da organização interna das representações sociais (LIMA, 2013). Formulada por um grupo de pesquisadores franceses que reunia, além de Abric, Claude Flament e Pierre Vergès, conhecidos como Grupo do Midi, a abordagem estrutural busca estudar as representações sociais a partir da noção de que essas constituem sistemas estruturados em torno de dois subsistemas distintos, porém interdependentes: um sistema central e um sistema periférico. Segundo Sá (1998), essa proposição organizacional do conteúdo de uma representação com características e funções distintas é a principal contribuição da abordagem estrutural à grande teoria das representações sociais.

A concepção do núcleo central encontra sua gênese mais tardia na noção de núcleo figurativo que acompanha o processo de objetivação presente na constituição de uma representação social.

> Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos (SÁ, 1996, p. 65).

A ressalva a ser feita trata-se apenas da distinção necessária entre imagem e estrutura. O núcleo central não tem caráter imagético, mas de uma estrutura que organiza os elementos de uma representação social e lhe dá sentido. O ponto principal da abordagem estrutural das representações sociais é que esses fenômenos estão organizados em torno de um núcleo central e um sistema periférico, como já fora mencionando. O núcleo central, responsável por determinar a significação e a organização interna da representação, pode ser relacionado ao universo consensual dos sujeitos, àquilo mais intrinsecamente compartilhado pelo grupo, ao aspecto mais social da representação.

> A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade / rigidez / consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável / flexível / individualizado, de modo que o primeiro proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população (SÁ, 1998, p. 77).

Nesse sentido, o núcleo central guarda em si duas funções essenciais, a de gerar sentido à representação, bem como aos outros elementos da estrutura periférica; e a de organizar a relação entre os vários elementos que compõem a representação, dando estabilidade aos caracteres mais ressaltados pelo grupo. É a existência desse componente central que determina como o objeto é representado e, por sua vez, orienta o comportamento daqueles enredados com a representação.

Além da concepção de que toda representação é organizada em torno de um núcleo central construída por Abric, o Grupo do Midi, por meio das contribuições de Claude Flament, acrescentou a esse núcleo elementos periféricos que cumprem um papel fundamental no funcionamento e estruturação de uma representação, pois servem como um escudo protetor ao núcleo central, ou seja, à noção mais

coletivamente disseminada sobre o objeto representado, salvaguardando a identidade desse grupo de interferências externas.

> Em torno do núcleo central e organizados por ele, encontram-se elementos periféricos. Não se trata de um gradiente de centralidade; os elementos periféricos estão fora do núcleo central – mas podem estar bem distantes, ou muito próximos (FLAMENT, 2001, p. 177).

A primeira vista, a nomeação desses elementos como a periferia da representação pode erroneamente sugerir que tais significâncias possuem menor importância na estruturação da representação. Entretanto, é por meio desse que a representação se relaciona com o contexto social vigente, cumprindo assim um papel funcional. Por ser relacionar de forma mais direta à realidade vivenciada pelo grupo, o sistema periférico também se encontra num espaço bem mais propício a interferências que o núcleo central. Nesse sentido, as análises desses elementos podem revelar se uma representação está passando por transformações ou não, conforme o trânsito das significâncias de uma representação entre o núcleo central e o sistema periférico.

De forma simplificada, pode-se perceber que a teoria do núcleo central busca compreender como se organizam as representações sociais de indivíduos e grupos. Entretanto, sugere também a "existência de um componente central que determina como a situação é representada e orienta os comportamentos das pessoas" (LIMA, 2013, p. 30).

> Portanto, se uma representação social é uma "preparação para a ação", ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Tomando como fundamento a grande teoria, a abordagem estrutural reaviva essa relação entre representações sociais e prática social. É, portanto, tal hipótese que anima a eleição desta abordagem teórica e metodológica como norteadora dessa pesquisa. Nesse sentido, a teoria do núcleo central servirá como guia para que seja possível compreender quais os elementos que estruturam as representações sociais dos licenciandos em Ciências Sociais acerca da condição do

docente de Sociologia, se fazendo extremamente útil para que se possa comparar se há representações distintas entre os ingressantes e estagiários e sob quais aspectos se constitui essa diferenciação.

Mais profundamente, por tomar as representações sociais como guias para a ação, a compreensão dessa organização representacional poderá indicar pistas à construção de percursos formativos que fomentem práticas docentes e caracteres identitários fundamentados por esses significados representacionais.

3.2 O NÚCLEO CENTRAL: DOS QUADRANTES ÀS CIRANDAS DE TEIAS

Vários métodos de levantamento do núcleo central foram construídos a partir da disseminação da abordagem estrutural junto aos pesquisadores das representações sociais. Uma das grandes questões a ser resolvida por esses métodos é a de não apenas realizar um levantamento quantitativo dos possíveis elementos formadores do núcleo central, mas conseguir dar conta da significância desses elementos e suas inter-relações, ou seja, exprimir o caráter social das representações. A dificuldade não é despropositada, dado o espaço interseccional em que se localizam as representações, entre o individual e o coletivo. Nesse sentido, os métodos utilizados para seu levantamento necessitam dar conta do caráter individual difusor das representações, mas, sobretudo, enfatizar a comunicação intersubjetiva dos indivíduos e grupos, destacando o caráter coletivo enquanto processo gerador dessas representações.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) se apresenta como um desses métodos de levantamento e “consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor [...] apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhe tenham vindo imediatamente à lembrança” (SÁ, 1996, p.115). Esse recurso, que de acordo com Melo (2009), possibilita uma incursão no universo linguístico e simbólico dos sujeitos, é “bastante utilizado na apreensão das representações sociais por ser de fácil aplicação e dirimir possíveis interferências dos sujeitos quanto à manipulação dos dados” (MELO; DOMINGOS SOBRINHO, 2005, p. 111). A TALP consiste, então, em, a partir de um termo indutor, estimular o pesquisado a apontar palavras que se relacionem ao estímulo dado.

Se Abric pode ser creditado como o criador da Teoria do Núcleo Central e Flament como o responsável por apontar a preponderância dos elementos

periféricos na construção de uma representação social, Pierre Vergès é o responsável por aliar o método de associação livre com uma técnica que combina a frequências das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados com a ordem hierárquica tomada por esses mesmos sujeitos. Dessa forma, se obtém não apenas os elementos que caracterizam dado objeto ou situação, mas, sobretudo, o quão fortemente esses caracteres estão disseminados pelo grupo e quais os que possuem maior saliência conforme a ordem de significância atribuída pelos sujeitos.

Para o desenvolvimento desse estudo utilizou-se tanto a abordagem estrutural como aporte teórico, com o intuito de buscar compreender a estruturação da representação social do ser professor/a de Sociologia, bem como possíveis transformações entre as representações de dois subgrupos acerca do mesmo objeto, ou seja, a docência em Sociologia. A TALP foi utilizada como método de levantamento de dados e técnica de sistematização de evocações, conforme propõe Vergès. Dessa forma, na aplicação da TALP alia-se as respostas ao termo indutor, com a hierarquização das evocações apontadas. Desse modo, o investigado deve hierarquizar as palavras relacionadas e justificar sua escolha e ordem de importância (ver apêndice B).

> [...] a partir da interseção da frequência média de evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem (SÁ, 1996, p. 117).

Nesse sentido, o esquema imagético de disposição desses elementos é, tradicionalmente, apresentado em forma de quadrantes conforme demonstrado em trabalhos anteriores (ver quadro 1, a seguir) onde o quadrante superior esquerdo equivale ao núcleo central da representação, o quadrante superior direito aos elementos intermediários mais próximos ao núcleo central, ou seja, àqueles que possuem uma frequência relevante, em relação ao núcleo central, e que se situam hierarquicamente nas primeiras posições evocativas. No quadrante inferior esquerdo se situam os elementos com frequência relevante, mas hierarquicamente distante na ordem de importância atribuída pelos sujeitos e, finalmente, o último quadrante conforma os elementos da periferia. Ou seja, aqueles com frequência menor, coletivamente menos compartilhados, mas que se apresentam em posições relevantes após a hierarquização dos entrevistados. Se faz necessário ressaltar que

essa periferia funciona como um cinturão protetor aos elementos mais arraigados ao imaginário dos sujeitos e que constituem o núcleo central de uma representação. Teoricamente, em uma situação de mudança, serão os primeiros elementos a serem diluídos ou rearranjados na representação.

A seguir, explicitamos um exemplo de apresentação estrutural do núcleo central de uma representação e seus elementos intermediários e periféricos. Ressaltamos que o quadro apresentado faz parte de pesquisa anterior a este trabalho (OLIVEIRA, 2011) e apresenta a organização de uma representação social que tinha como objeto ensinar sociologia.

Quadro 1 – Estrutura representacional do Núcleo Central na formatação quadrante sobre “Ensinar Sociologia”

NÚCLEO CENTRAL OME<2,1			**ELEMENTO INTERMEDIÁRIO I OME>=2,1**		
DESAFIO	12	2,083	CRITICIDADE	9	2,444
frequência >=9			frequência >=9		
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II OME< 2,1			**ELEMENTOS PERIFÉRICOS OME >=2,1**		
CIDADANIA	7	1,714	COMPREENDER	3	2,667
CONHECIMENTO	7	1,857	IMPORTANTE	8	2,125
CONSCIENTIZAR	6	1,500	PRAZEROSO	4	2,750
DESCONSTRUIR	4	1,250	REFLEXÃO	4	2,250
ESSENCIAL	3	1,333	TRANSFORMAR	6	2,833
NECESSÁRIO	4	1,250			
PROVOCAR	3	1,667			
frequência <9			frequência <9		

Fonte: OLIVEIRA (2011, p. 32).

O quadro acima exemplifica a tradicional representação do núcleo central na forma de quadrantes. Oliveira (2011) ao investigar a representação de estagiários em Ciências Sociais sobre ensinar Sociologia apontou como elemento formador do núcleo central a palavra DESAFIO. Como elementos intermediários e protetores do núcleo central encontravam-se as evocações elencadas nos quadrante superior direito e no quadrante inferior esquerdo e, por último, a periferia no quadrante inferior direito.

Na presente pesquisa, entretanto, optou-se por apresentar os dados constituintes do núcleo central a partir de um diagrama esférico, pois compreende-se que esta formatação está mais de acordo com o imaginário criacional de uma

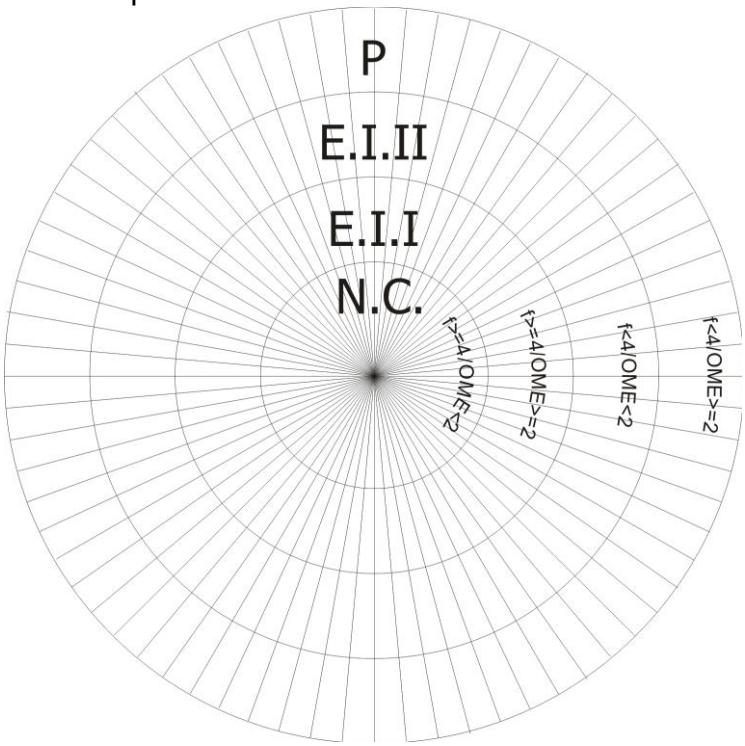
estrutura nucleoide e periférica a que se remete a acepção “núcleo central”, bem como seria de melhor compreensão para aqueles não familiarizados com a teoria[10].

Simbolicamente falando, quando é mencionada a denominação núcleo central, a imagem a que comumente se remetem os indivíduos é a uma estrutura esférica. Tal processo associativo, descrito na Teoria das Representações Sociais, como ancoragem cumpre a função de tornar familiar o estranho à realidade vivenciada pelo sujeito. Pode-se não saber com segurança do que se trata um núcleo central dentro da teoria estrutural ou mesmo como esse é representado. No entanto, a experiência de cada um acomodará esse elemento no que já é conhecido pelo sujeito.

Seja uma associação atômica ou celular, uma gema circundada por sua clara, um núcleo ferroso rodeado por um magma incandescente, ou ainda o formato circular que é associado ao nosso planeta, a imagem que se constrói de um núcleo central pode tomar várias associações, a depender das experiências anteriores do indivíduo. Entretanto, permanece a relação dessa denominação com características esféricas na imagem construída pelos sujeitos. Dessa forma, para tornar compreensível a apresentação dos dados dessa pesquisa e ser fiel ao imaginário simbólico dos sujeitos leitores, optou-se por uma estruturação esférica do núcleo central conforme está representado na figura abaixo (ver figura 1).

[10] Ressalta-se que essa opção estrutural não é inédita. A própria Bardin (2011) já utiliza estruturação semelhante ao apresentar as frequências resultantes da aplicação de um teste de associação de palavras. Também a capa do livro de Sá (1996) faz uso desse recurso simbólico ao apresentar aos leitores brasileiros a teoria do núcleo central.

Figura 1 – Estrutura representacional do Núcleo Central na formatação esférica



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa estruturação esférica, o círculo menor representa o Núcleo Central (NC), e todas as palavras que estiverem contidas nele estarão associadas aos elementos mais compartilhados pelos sujeitos investigados. Na esfera seguinte, figurarão as evocações que comporiam, na estruturação de quadrantes, os Elementos Intermediários (EI.I) mais próximos ao núcleo central e na sequência, os Elementos Intermediários mais próximos à periferia (EI.II). Finalmente, na esfera mais ampliada e distante do núcleo central estão os elementos periféricos (P), cumprindo de forma mais visual a sua função de defesa do núcleo central. Quando comparada à estrutura tradicional de quadrantes apresentada anteriormente, o NC equivaleria ao primeiro quadrante esquerdo, o segundo círculo ao quadrante superior direito e assim por diante. Logo, a mudança que ora se apresenta é exclusivamente na forma como são apresentados os dados mantendo-se todos os elementos da forma tradicional de quadrantes.

As fórmulas situadas ao lado direito da estrutura esférica informam ao leitor a frequência mínima de palavras consideradas ao construir o núcleo central e a ordem média de evocação (OME)[11] dessas palavras, se aparecem mais em primeiro,

[11] A OME é o calculo matemático, neste caso realizado pelo software EVOC, e que revela a importância hierárquica que o sujeito investigado atribuiu a cada uma das palavras por ele elencadas.

segundo ou terceiro lugar, conforme a hierarquização dos sujeitos informantes. Esses dados são obtidos quando os elementos evocados são submetidos ao software *Ensemble des Programmes Permetant l´Analyse des Evocations (EVOC)* criado por Pierre Vergès.

Optou-se por preencher essas circunferências com linhas que guiarão o olhar do leitor do núcleo central até a localização da evocação na sua esfera de pertencimento. Essa eleição gráfica teve o objetivo de imbuir essa estruturação de um sentido análogo ao de uma teia, onde cada circunferência e cada evocação estariam ligadas, umas as outras, por caminhos de sentidos que conformariam a representação social para os sujeitos investigados. Evidenciando, dessa forma, a noção de que o núcleo central e o sistema periférico funcionam como uma entidade interligada de sentido, na qual cada uma dessas facetas possui seu papel específico, mas que apenas podem existir em uma relação de complementaridade. Não apenas um fio, mas cada elemento dessa tessitura se interliga formando uma teia de significância, de sentido, construída pelos sujeitos e grupos ao representar determinado objeto ou fenômeno.

3.3 OS SUJEITOS TECEDORES: COMO, ONDE E QUEM

Ainda que o número de escritos sobre o ensino de Sociologia tenha aumentado vertiginosamente, em especial, após a obrigatoriedade da disciplina, em 2008, poucas pesquisas que associam a Teoria das Representações Sociais e o ensino de Sociologia foram realizadas no Brasil. Dentre estas, pode-se destacar a pesquisa de Rêses (2004) que investigou a representação social dos alunos do Distrito Federal sobre a disciplina de Sociologia e, a pesquisa de Santos (2002) que tomou como sujeitos os professores da rede pública também do Distrito Federal e suas representações sobre a Sociologia no Ensino Médio.

Embora semelhantes na associação entre a Teoria das Representações Sociais e o ensino de Sociologia enquanto objeto de pesquisa, Rêses (2004) e Santos (2002) desenvolveram suas pesquisas em um contexto anterior a obrigatoriedade nacional. Além disso, suas escolhas metodológicas não seguiram a

---

No caso dessa pesquisa que trabalhou com três evocações a OME irá informar o lugar ocupado por cada uma dessas evocações, se mais próximo dos primeiros lugares ou mais próximos às terceiras classificações.

abordagem estrutural aqui eleita. Rêses (2004), ao investigar o que pensavam 79 alunos sobre a Sociologia e qual a percepção desses sobre o papel da disciplina em suas formações fez uso de grupos focais como recurso metodológico e guiou-se pela abordagem societal vinculada à Willem Doise. Santos (2002), por sua vez, investigou 24 professores sobre suas representações a respeito da Sociologia no Ensino Médio. Seguindo também a abordagem societal. Este, se ocupou de, através de entrevistas coletivas organizadas com base nos princípios da técnica do grupo focal, compreender as representações sociais construídas por professores com formação em Ciências Sociais e professores habilitados em outras áreas que estavam lecionando a disciplina de Sociologia.

Nesse contexto, enveredar por um caminho complementar a esse prisma e inserir, juntamente com os alunos e professores de Sociologia, os licenciandos em Ciências Sociais e suas representações sobre a identidade daquele que leciona a Sociologia é ampliar o espectro de análise desse fenômeno que pode ser encarado ainda como uma novidade, embora deveras complexa, dentro das escolas de educação básica e das instituições formadoras. Nesse sentido, a pesquisa aqui exposta seguiu-se a um estudo preliminar desenvolvido durante o trabalho monográfico para a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais quando a investigação teve como sujeitos os estagiários licenciandos e suas representações sobre ensinar Sociologia. Ao nos depararmos com questões que traziam à tona problemáticas formativas desses licenciandos e que se desvinculavam da realidade do ensino de Sociologia enfrentada por professores e professoras dessa disciplina do Rio Grande do Norte, enveredamos por uma investigação comparativa que se propôs a analisar as representações sociais desses licenciandos sobre a identidade docente e a influência que o percurso formativo inicial tem sobre a construção desses caracteres de afiliação a essa possível identidade.

> [...] lembremos a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados (SÁ, 1998, p. 24).

Dessa forma, os sujeitos dessa pesquisa foram os licenciandos em Ciências Sociais da UFRN que estavam ingressando no curso durante os primeiros semestres

letivos dos anos de 2013 e 2014, além dos licenciandos estagiários que estavam matriculados nas atividades de estágios supervisionados durante os semestres relatados anteriormente. O objeto representacional investigado foi a docência em Sociologia com foco na representação da identidade docente por parte dos licenciandos.

Tem-se, portanto, um grupo estruturado, unidos por um laço institucional que se construiu a partir da eleição de cada um deles pela licenciatura em Ciências Sociais. Ao se proceder a análise do perfil desses licenciandos, exposta no próximo capítulo, ficará evidente que esses sujeitos são oriundos de classes ou frações de classes distintas, mas que se agregam sob um mesmo signo que é o da formação inicial. Esse relacionamento interindividual é imprescindível para marcar a noção de grupo que se ocupam os estudos de representação social.

> De fato, em uma concepção forte de representação social, não deveríamos nos ocupar senão de grupos orgânicos ou estruturados. Mas, outros conjuntos sociais, cujos membros não se encontrem em uma relação face a face ou contratual, tais como as mulheres, os professores, os jovens, etc., podem apresentar algumas das propriedades dos grupos reais, como, por exemplo, interesses comuns e um mesmo senso de identidade. É, pois, plausível que tenham representações razoavelmente compartilhadas, dependendo da natureza dos objetos (SÁ, 1998, p. 56).

Tomando por base essa orientação grupal de Sá (1998), compreende-se que a recente ligação entre os indivíduos investigados nessa pesquisa não interferirá no objetivo final de conhecer a organização interna de suas representações sobre a identidade do/a professor/a de Sociologia. Pois, além de manterem uma interação face a face, a eleição dos mesmos pelas Ciências Sociais ou pela licenciatura marcam pontos de intersecção entre esses sujeitos que permitem que os mesmos sejam agregados em torno de uma definição grupal.

Considerando ainda que suas origens e vivências anteriores poderão contribuir na estruturação de suas representações, o objeto investigado terá ou deveria ter uma nova reconfiguração a partir do percurso formativo vivenciado por todos os licenciandos. Essa condição será investigada na medida em que forem comparadas as representações dos licenciandos ingressantes com as dos licenciandos estagiários, que se encontram ao final do percurso formativo. Esse intento comparativo vem a justificar ainda mais a escolha pela abordagem estrutural como metodologia desse trabalho, uma vez que suas contribuições a respeito do

estudo das transformações e comparações entre representações sociais são marcantes na teoria.

> Quanto à comparação entre as representações mantidas por dois grupos distintos ou por um mesmo grupo em diferentes momentos, a teoria proporciona o seguinte critério: elas serão diferentes se – e apenas se – os seus núcleos centrais tiverem composições significativamente diferentes; se não, tratar-se-á de estados diferencialmente ativados da mesma representação, em função das situações específicas em que se encontrem os dois grupos ou, no caso de um mesmo grupo, do estágio em que se encontrem o processo de transformação da sua representação (SÁ, 1998, p. 77-78).

A eleição da abordagem estrutural enquanto base teórica para a construção dessa pesquisa já foi informada e esclarecida no tópico anterior. Em função dessa escolha teórica, os recursos metodológicos utilizados para o levantamento dos dados representacionais dos sujeitos investigados foram a TALP e o questionário aberto (ver apêndice A) construído para compreender as motivações de escolha dos licenciandos ingressantes pela área das Ciências Sociais e da licenciatura e delinear o perfil desses sujeitos. Nesse sentido, ressalta Sá (1998, p. 89) que "a espontaneidade não é uma garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ter, ao contrário, o efeito de encobri-las". Dessa forma, elegeu-se o questionário em detrimento da entrevista como instrumento metodológico para complementar a TALP que já possui um caráter projetivo e em certa medida espontâneo.

Além dessas ferramentas, fez-se uso também da análise e comparação das estruturas curriculares em vigor no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN com as respostas apontadas pelos licenciandos no questionário aberto e com o núcleo central resultante da aplicação da TALP. Vale ressaltar que a TALP além de possibilitar que os entrevistados evoquem os elementos que conformarão o núcleo central, conta também com um espaço destinado a justificativa da eleição de tais elementos. Essas justificativas foram também analisadas e utilizadas como fonte para se perceber a construção representacional desses sujeitos.

Esses instrumentos utilizados para a coleta de dados foram aplicados com os licenciandos ingressantes e estagiários nos primeiro e segundo semestres letivos de 2013 (2013.1 e 2013.2) e no primeiro semestre de 2014 (2014.1) privilegiando os semestres iniciais dos licenciandos ingressantes para a aplicação do questionário aberto e o semestre seguinte para aplicação da TALP. Esses instrumentos foram

aplicados em sala de aula com as turmas investigadas e a partir da anuência do professor regente. Nesse momento também foram observadas as aulas onde seriam aplicados os instrumentos, bem como procedeu-se conversas informais com os licenciandos a despeito da problemática investigada. Essa dinâmica se deu em função do processo de ambientação que o novo universitário passa em seus primeiros meses no curso superior. Nesse sentido, como o termo indutor da TALP – *Ser professor(a) de Sociologia é...* – para ter sentido aos investigados necessitava ter um mínimo de familiaridade, optou-se por sua aplicação apenas no segundo semestre. Se dispuseram a responder ao questionário durante o período letivo de 2013.1 vinte e três sujeitos e durante 2014.1 dezoito sujeitos, o que totaliza quarenta e um licenciandos ingressantes. Submetidos a TALP foram vinte e nove licenciandos.

O questionário aberto foi aplicado exclusivamente com os licenciandos ingressantes, pois continham questões a respeito da motivação pela escolha do curso que poderiam não fazer mais sentido aos estagiários, uma vez que esses já se encontram em fase de finalização da licenciatura. Tal instrumento era formado por um perfil inicial e sete questões abertas que versavam a respeito da motivação para escolha das Ciências Sociais e da licenciatura até as perspectivas dos licenciandos após a conclusão do curso. Para a interpretação desses dados utilizou-se a análise de conteúdo e categorização proposta por Bardin (2011) conforme será descrito no próximo capítulo. Dessa forma, foram aplicadas com os estagiários apenas as TALP. Entretanto, a técnica continha também um perfil do sujeito, o mesmo que iniciava o questionário, para posterior comparação entre os dois grupos. Nesse perfil constavam questões a respeito de gênero, idade, renda familiar e perfil do ensino médio e superior, dados fundamentais para que fosse possível referendar os sujeitos investigados enquanto um grupo com interesses comuns e um possível senso de identidade. Os dados construídos a partir desse perfil foram submetidos ao software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e compõem as análises que serão apresentadas a seguir.

No total foram aplicadas quarenta e quatro técnicas de associação livre de palavras com os licenciandos matriculados nas atividades de Estágio Supervisionado de Formação de Professores III e Ensino Médio[12]. A escolha pelas

[12] Conforme o estabelecido na Portaria nº 09/2008, de 10 de junho de 2008 que institui o Regulamento das Atividades Especiais Coletivas Estágios Supervisionados de Formação de

últimas duas etapas do estágio supervisionado se deu em função de que nessa fase os licenciandos se encontram em contato direto com a docência, seja auxiliando o professor tutor na condução das aulas e preparação do material didático, seja exercendo a regência diretamente. Dessa forma, foi possível analisar as representações dos licenciandos comparando-as a partir das duas etapas extremas da formação inicial desses sujeitos.

Por último, se faz necessário ressaltar que todos os sujeitos implicados no levantamento dos dados necessários a esta pesquisa se dispuseram voluntariamente a participar do estudo e suas participações foram autorizadas apenas mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice D).

Conforme aludido anteriormente, entre os períodos letivos de 2013.1 e 2014.1, investigou-se os discentes que adentraram a licenciatura em Ciências Sociais. Tal investigação objetivou construir dados que pudessem indicar um perfil identitário desses futuros professores de Sociologia. Os alunos que desejaram participar voluntariamente da pesquisa foram submetidos a dois instrumentos. Com o intuito de elucidar mais claramente quem eram esses sujeitos investigados, serão apresentados, nesse momento, os resultados adquiridos com a aplicação do questionário aberto, especificamente o perfil com cinco questões fechadas destinadas a traçar características gerais deste aluno ingressante. No próximo capítulo aprofundar-se-á essa análise com a interpretação das sete questões abertas que visavam investigar as razões da escolha e pretensões futuras desses estudantes, em busca, principalmente, de traços que pudessem indicar um padrão identitário desses licenciandos. Os dados construídos a partir do perfil preenchido pelos licenciandos ingressantes foram submetidos ao software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* que gerou as frequências e percentuais que compõem as tabelas apresentadas a seguir, bem como os gráficos resultantes do cruzamento dessas variáveis.

Professores nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do campus central. Cada uma dessas quatro atividades é denominada, em ordem crescente, por Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio. Nas licenciaturas que formam professores apenas para o Ensino Médio o Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental é substituído pelo componente curricular denominado Estágio Supervisionado de Formação de Professores III.

A licenciatura em Ciências Sociais conta com uma entrada anual de cinquenta estudantes. Se dispuseram a responder ao questionário durante o período letivo de 2013.1 vinte e três sujeitos e durante 2014.1 dezoito sujeitos, o que totaliza quarenta e um licenciandos e corresponde a 46% no primeiro ano e 36% no segundo e 41% dos alunos que ingressaram na licenciatura durante os dois anos que durou a pesquisa.

Dessa amostra de licenciandos ingressantes 51,2% se disseram do gênero feminino, contrariando o fenômeno da massiva feminização da docência a que alude Gatti (2010); no tocante a renda familiar, 29,3% informaram possuir renda mensal entre 03 e 05 salários mínimos e a maioria, 53,7%, possui idade entre 15 e 20 anos, o que indica um público bastante jovem e, provavelmente, com vivências anteriores da Sociologia no nível médio, dado evidenciado na tabela 1, que segue:

Tabela 1 – Idade dos licenciandos ingressantes

IDADE			
	Frequência	Percentual	Percentual Cumulativo
ENTRE 15 E 20 ANOS	22	53,7	53,7
ENTRE 21 E 25 ANOS	3	7,3	61,0
ENTRE 26 E 30 ANOS	4	9,8	70,7
ENTRE 31 E 35 ANOS	3	7,3	78,0
ENTRE 36 E 40 ANOS	3	7,3	85,4
MAIS DE 40 ANOS	6	14,6	100,0
Total	41	100,0	

Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito do perfil educacional de nível médio, 46,3%, dos licenciandos, disseram ter cursado o Ensino Médio integralmente em escolas da rede pública de educação, enquanto que 53,7% cursaram o nível médio integral ou parcialmente em instituições da rede privada, fato que descaracteriza o padrão dos discentes das licenciaturas que é em sua grande maioria oriunda do ensino público[13]. Quanto a vivência da Sociologia durante essa etapa da educação básica, 34,1% dos entrevistados afirmaram ter cursado a disciplina nas três séries do Ensino Médio, conforme apresenta a tabela 2.

[13] Ver, por exemplo, o estudo de Gatti (2010) acerca da formação de professores no Brasil e os dados apresentados sobre as licenciaturas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

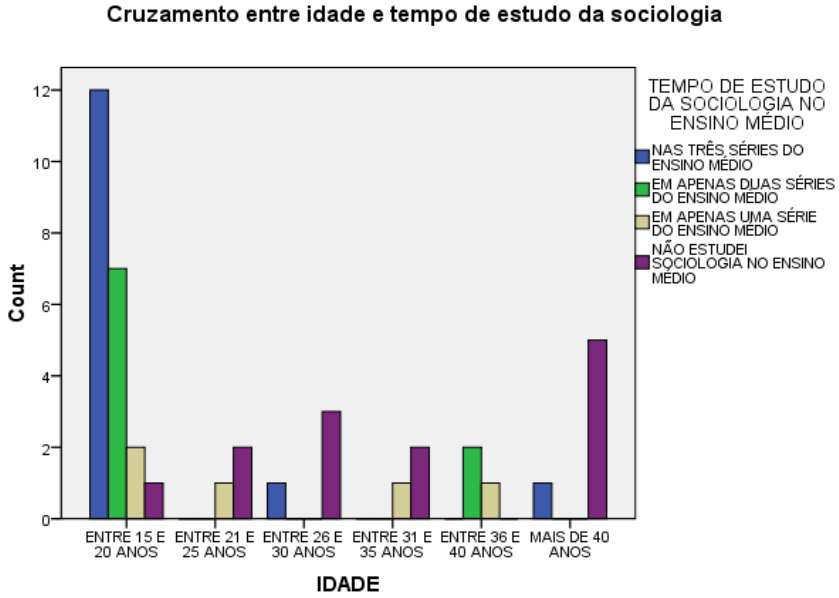
Tabela 2 – Tempo de estudo da Sociologia no Ensino Médio

TEMPO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO			
	Frequência	Percentual	Percentual Cumulativo
NAS TRÊS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO	14	34,1	34,1
EM APENAS DUAS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO	9	22,0	56,1
EM APENAS UMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	5	12,2	68,3
NÃO ESTUDEI SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	13	31,7	100,0
Total	41	100,0	

Fonte: Elaborada pela autora.

Evidencia-se nessa amostragem a parca idade dos alunos que ingressaram na licenciatura em Ciências Sociais durante a vigência da pesquisa, bem como os anos de vivência da Sociologia no Ensino Médio, de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Cruzamento entre a idade dos licenciandos ingressantes e os anos de estudo da Sociologia no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse cruzamento de variáveis evidencia que uma parte considerável dos ingressantes na licenciatura em Ciências Sociais, ou seja, 68,3% tiveram contato com a Sociologia em pelo menos uma das séries do nível médio. Nessa conjuntura, é possível afirmar que a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina cumpre uma função primordial de fomentar o acesso dos alunos do ensino médio aos temas,

teorias e conceitos das Ciências Sociais e sua presença na educação básica se constitui um auxílio fundamental na consolidação e difusão das Ciências Sociais na sociedade brasileira e no imaginário dos sujeitos.

Conforme ressalta Moraes (2007, p. 401), a presença da Sociologia na educação básica é condição para a existência dos próprios cursos de Ciências Sociais e para a sua democratização:

> O que está em discussão é a formação do pesquisador, do professor de nível superior e da educação básica, do técnico e do administrador público que os cursos de ciências sociais vêm efetivando. Mas essa formação não passa apenas por esses cursos, depende também da presença do ensino de ciências sociais no nível médio. Devemos entender a função desse nível de ensino marcada pelo *slogan* ou enigmático truísmo "formar o cidadão crítico" ou podemos reconhecer sua potencialidade para a produção de talentos ou revelação de vocações? A intervenção da comunidade científica mais ampla na explicitação dos objetivos do ensino médio, e dentro dessa, os cientistas sociais, é condição para que os cursos superiores ultrapassem dois limites de sua democratização: o elitismo e a evasão. (MORAES, 2007, p. 401).

Essa constatação só é possível, neste trabalho, a partir da análise das respostas dos sujeitos investigados às questões abertas do questionário aplicado aos ingressantes, cujas questões e análises serão apresentadas no capítulo seguinte.

4 IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: UM VIR A SER PROFESSOR/A DE SOCIOLOGIA

Evidenciou-se anteriormente a interdependência entre as representações, a construção das identidades e as faculdades memoriais. Essa conexão que ora se tenta estabelecer de forma mais intensa entre esses três elementos não se apresenta apenas na esfera individual daquele sujeito que necessita acessar suas experiências anteriores para representar algo ou faz uso de uma bricolagem de caracteres para criar uma identidade para si ou Outro. A memória é imprescindível também para a identidade de um grupo, sua autorrepresentação, e marca de distinção com relação a outros que não corroboram de seus aspectos.

Com relação ao percurso da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira, viu-se que sua trajetória é marcada por uma forte intermitência no itinerário curricular desse nível de ensino. Extensivamente, esses caracteres de fragmentação e não linearidade são herdados pelo grupo de sujeitos que formam atualmente os docentes de Sociologia. Essa descontinuidade da disciplina de Sociologia gerou efeitos intensos na identidade tanto dos sujeitos ora atuantes como professores dessa disciplina, como dos futuros professores, os licenciandos, que se preparam nos cursos de formação inicial de professores.

O objeto ou situação que se pretende conhecer, a partir da representação social, necessita ter relevância ao grupo em questão, ser pensado e compartilhado coletivamente. Ao se remeter à disciplina de Sociologia, ao seu ensino ou mesmo àqueles que a lecionam, é possível localizar um momento de especial transição para que esse objeto possa ser construído em termos de uma representação social. Esse momento se localiza nos instantes que precedem a obrigatoriedade da disciplina no qual as questões, preocupações e desafios decorrentes desse fato passam a figurar no cotidiano acadêmico e escolar das instituições formadoras, dos licenciandos e das escolas. A obrigatoriedade do ensino de Sociologia e, antes disso, as batalhas travadas por sua reinserção trouxeram à tona uma série de pesquisas, levantamentos e estudos que estão cumprindo uma função primordial para a construção de uma identidade da disciplina e para os atores que a ela estão relacionados por meio do resgate da memória e trajetória da Sociologia na escola básica.

Entretanto, ainda que intensos, nesse momento em que vive a Sociologia, esses diálogos pouco alcançam o cotidiano dos licenciandos que estão sendo formados no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN. Essa conjectura se torna mais evidente quando se analisa a estrutura curricular em vigor do referido curso, onde, contrariamente a vários outros perfis[14], pouco se percebe o fomento ou mesmo o direcionamento à docência.

Quadro 2 – Estrutura curricular Ciências Sociais 03D – Licenciatura 2013

1º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0136	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0120	INTRODUCAO A CIENCIA POLITICA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0121	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
FIL0001	FILOSOFIA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
LET0301	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
CH Total: 300hrs.			
2º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0201	TEORIA ANTROPOLOGICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0050	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0243	TEORIA POLITICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0244	TEORIA SOCIOLOGICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
HIS0065	HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
CH Total: 300hrs.			
3º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0301	TEORIA ANTROPOLOGICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0019	SOCIOLOGIA DO BRASIL - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0346	TEORIA POLITICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0347	TEORIA SOCIOLOGICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
LET0306	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
CH Total: 300hrs.			
4º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0008	ANTROPOLOGIA BRASILEIRA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DAN0403	TEORIA ANTROPOLOGICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0404	TEORIA POLITICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0405	TEORIA SOCIOLOGICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
PEC0683	DIDÁTICA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
CH Total: 300hrs.			
5º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0508	PLURALIDADE CULTURAL E EDUCACAO - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
DCS0025	OFICINA I DE MÉTODOS QUALITATIVOS - 60h	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA

[14] Tal observação se evidencia quando se procede a uma comparação entre as práticas curriculares explicitadas por Silva (2010) na Universidade Estadual de Londrina e Handfas (2012) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde além do estágio supervisionado, os licenciandos deverão cursar a prática de ensino e oito laboratórios de pesquisa.

	(4cr)		
DCS0506	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
FPE0682	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
PEC0173	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I (CIÊNCIAS SOCIAIS) - 100h (0cr)	ESTÁGIO	OBRIGATÓRIA
CH Total: 340hrs.			
6º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
EST0246	MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
FPE0087	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
FPE0500	FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA APRENDIZAGEM - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
PEC0174	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES II (CIÊNCIAS SOCIAIS) - 100h (0cr)	ESTÁGIO	OBRIGATÓRIA
PEC0501	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
CH Total: 340hrs.			
7º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0016	OFICINA II DE MÉTODOS QUALITATIVOS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
PEC0175	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES III (CIÊNCIAS SOCIAIS) - 100h (0cr)	ESTÁGIO	OBRIGATÓRIA
CH Total: 160hrs.			
8º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
CCS0806	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS - 200h (0cr)	ATIVIDADE INTEGRADORA DE FORMAÇÃO	OBRIGATÓRIA
CCS0812	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 160h (0cr)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	OBRIGATÓRIA
DCS0604	PARTICIPACAO POLITICA E EDUCACAO - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA
PEC0176	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO (CIÊNCIAS SOCIAIS) - 100h (0cr)	ESTÁGIO	OBRIGATÓRIA
CH Total: 520hrs.			

Fonte: Adaptado de https://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf. Acesso em: 11 ago. 2014.

O curso de Ciências Sociais da UFRN teve sua origem na Faculdade de Sociologia e Política da Fundação José Augusto, órgão de cultura, ligado ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Na UFRN, foi criado e autorizado pelo Decreto Federal 74.211 de 24/06/1974, e reconhecido pelo Decreto Federal 77.363 de 01/04/1976, tendo se vinculado ao então Departamento de Estudos Sociais. No primeiro ano de sua existência, o curso funcionou apenas como Licenciatura Plena.

Em 1975 ampliou sua estrutura com a criação do Bacharelado, com habilitações em Antropologia, Ciência Política e Sociologia[15]. Em seguida, bacharelado e licenciatura tornaram-se ramificações possíveis, habilitações de um único curso, sendo este o modelo que vigorou até 2005 quando a entrada passou a ser separada pela modalidade eleita pelo candidato na escolha do vestibular.

O Departamento de Ciências Sociais (DCS), antigo Departamento de Estudos Sociais, juntamente com o Departamento de Antropologia (DAN), que se desmembrou do primeiro e tornou-se autônomo em março do ano 2000, e o Centro de Educação, por meio do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), são as instâncias que atualmente se relacionam para ofertar aos licenciados as disciplinas e atividades que constituem a carga horária obrigatória desta modalidade.

De acordo com o modelo de ingresso em vigor, onde figura uma única entrada ao curso, no primeiro semestre letivo, e conta com cinquenta vagas para cada modalidade, os candidatos que desejam ingressar no curso de Ciências Sociais da UFRN optam pela licenciatura ou pelo bacharelado, ofertados no turno noturno e diurno, respectivamente.

Mesmo antes da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em 2008 e da carência em torno da articulação entre teoria e prática docente recrudescer-se, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Sociais já trazia entre os pontos negativos de uma autoavaliação, realizada pelo corpo docente e discente, a problemática da formação mostrar-se muito teórica e pouco prática evidenciando-se a inexistência de laboratórios e congêneres para atividades práticas, bem como as poucas disciplinas instrumentais voltadas para a prática. Dessa forma, como ressalta o próprio documento, a separação da oferta entre licenciatura e bacharelado se dá em função da necessidade de cumprir-se as determinações legais que surgiram após a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e, ainda que tenham

[15] Construído com base nas informações contidas no capítulo dois, intitulado “O curso em vigor”, do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais. Se faz necessário ressaltar que o PPC/CS que começou a ser construído a partir das discussões e avaliações iniciadas nos anos 2000 e que mesmo em formatação durante a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em 2002, não conta em sua estruturação com a nova carga horária dos estágios curriculares ou as mudanças pelas quais passou o curso (no sentido da inserção ou extinção de disciplinas teóricas) durante os últimos anos ou mesmo a possibilidade dos licenciandos utilizarem o relatório de estágio como Trabalho de Conclusão de Curso. Diante disso, o PPC/CS passa, no atual momento, por uma reformulação.

havido mudanças na estrutura curricular da licenciatura, a fragmentação do conhecimento em função da desarticulação entre as grandes áreas da Ciências Sociais, bem como o incipiente diálogo entre teoria e prática fragilizam um ponto primordial estabelecido pela resolução anteriormente aludida que reafirma o compromisso dos cursos de formação de professores em garantir que a "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria" (BRASIL, 2002, p. 4).

Quadro 3 – Estrutura curricular Ciências Sociais 03B – Bacharelado 2013

1º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0136	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0120	INTRODUCAO A CIENCIA POLITICA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0121	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
FIL0001	FILOSOFIA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LET0301	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 300hrs.			
2º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0201	TEORIA ANTROPOLOGICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0050	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0243	TEORIA POLITICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0244	TEORIA SOCIOLOGICA I - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
HIS0065	HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 300hrs.			
3º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0301	TEORIA ANTROPOLOGICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0019	SOCIOLOGIA DO BRASIL - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0346	TEORIA POLITICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0347	TEORIA SOCIOLOGICA II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LET0306	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS II - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 300hrs.			
4º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0008	ANTROPOLOGIA BRASILEIRA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DAN0403	TEORIA ANTROPOLOGICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0404	TEORIA POLITICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0405	TEORIA SOCIOLOGICA III - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 240hrs.			
5º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0501	TEORIA ANTROPOLOGICA IV - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0025	OFICINA I DE MÉTODOS QUALITATIVOS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0502	TEORIA POLITICA IV - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
DCS0503	TEORIA SOCIOLÓGICA IV - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 240hrs.			
6º Nível			

Componente Curricular		Tipo	Natureza
DCS0601	POLITICAS E PLANEJAMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
EST0246	MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 120hrs.			
7º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
DAN0016	OFICINA II DE MÉTODOS QUALITATIVOS - 60h (4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 60hrs.			
8º Nível			
Componente Curricular		Tipo	Natureza
CCS0001	ATIVIDADES ACADEMICO-CIENTIFICO-CULTURAIS - 210h (0cr)	ATIVIDADE INTEGRADORA DE FORMAÇÃO	OBRIGATORIO
CCS0811	MONOGRAFIA - 90h (0cr)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	OBRIGATORIO
CH Total: 300hrs.			

Fonte: Adaptado de https://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf. Acesso em: 11 ago. 2014.

Conforme demonstra o quadro 2 anteriormente apresentado, até o quarto nível, com a inserção de Didática, a estrutura curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN[16] segue a mesma formatação do bacharelado (ver quadro 3). Ainda que se tenha inserido uma divisão de carga horária em algumas disciplinas prevendo a presença de um crédito no laboratório nos componentes de 45 e 30 horas, a efetivação dessa prática permanece nebulosa e a cargo individual do docente que está ministrando a disciplina naquele momento, pois as ementas dessas disciplinas não foram modificadas de forma a especificar o desenvolvimento dessa carga horária prática e, nem mesmo, se esses saberes se relacionam com práticas educativas que visem uma maior articulação dos licenciandos com o fazer docente. Por sua vez, as disciplinas de 60 horas não comungam desse detalhamento de carga horária entre teoria e prática.

> As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-

[16] A estrutura anteriormente apresentada se refere apenas as atividades de natureza obrigatória da formação do licenciando e corresponde ao modelo 03D que entrou em funcionamento no período letivo de 2013.1. Também se encontra em funcionamento a matriz correspondente ao modelo 03C que entrou em vigor em 2011.1. A diferenciação entre esses dois modelos está nas cargas horárias e créditos obrigatórios que se deu com a inserção obrigatória da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no sexto período e o deslocamento de Organização da Educação Brasileira para o quinto nível. A estruturação curricular do bacharelado apresentada no quadro 3 corresponde ao modelo 03B com entrada em vigor no período letivo de 2011.1.

> escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

Conforme aludido anteriormente, o ensino de Sociologia é obrigatório, pela legislação nacional, apenas nas diversas modalidades que conformam o Ensino Médio brasileiro. Diante disso, ao analisarmos o quadro 2 que contém a mais recente estruturação curricular para a licenciatura em Ciências Sociais na UFRN não se encontra nenhuma disciplina voltada ao ensino profissionalizante, à educação de jovens e adultos ou à educação especial, com exceção de LIBRAS. Verifica-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de educação e essas, além de serem essencialmente teóricas, possuem um caráter formativo generalista que não enfoca as problemáticas e desafios em torno do ensino de Sociologia. Ofertadas pelos departamentos a que se vincula diretamente a licenciatura têm-se três componentes curriculares que pretendem associar-se à esfera educativa. A disciplina Sociologia da Educação (DCS0506) que tem por ementa: aporte teóricos clássicos e contemporâneos em Ciências Sociais acerca da Educação; Pluralidade Cultural e Educação (DAN0508): cultura e processos educacionais. Racismo, ética e cidadania. Diversidade cultural. Experiências educacionais em diferentes contextos sócio-culturais e, finalmente, o componente Participação Política e Educação (DCS0604)[17] que apresenta em sua ementa as seguintes informações: apresentar as relações mútuas entre participação política e em reflexões relevantes sobre a democracia desde a Grécia antiga até os dias atuais.

Desses componentes mencionados apenas um apresenta em sua ementa dados que se relacionam diretamente ao ensino e a aprendizagem, embora os dados do programa não exponham, em nenhum momento, discussões que envolvam a práxis docente no ensino de Sociologia. Na mesma linha não se observa componentes que diretamente dialoguem entre a teoria e a prática docente como metodologias de ensino ou laboratórios. Essa carga horária se restringe aos estágios supervisionados de formação de professores circunscritos à etapa final do currículo. É válido ressaltar também que durante a observação das aulas onde seriam aplicados os instrumentos e através de conversas informais com os licenciandos evidenciou-se discrepâncias entre as proposições das ementas das disciplinas e o conteúdo trabalhado em sala de aula.

---

[17] Ementas consultadas via sistema acadêmico (SIGAA). Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/geral/componente_curricular/busca_geral.jsf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

A reserva da carga horária prática nos componentes curriculares vem em acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 que legisla sobre os cursos de licenciatura e determina que a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades formativas do estudante as quais precisam estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

> É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular,** desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 09, grifos do original).

Ainda que as mudanças em torno da inserção da prática durante todo o percurso formativo esteja se realizando, tais modificações pontuais não interferem diretamente na vinculação deste licenciando a uma identidade docente, haja vista que não há mudanças nas ementas das disciplinas nem segurança que essa prática esteja orientada para o fomento desses vínculos identitários. Nem mesmo se pode comprovar que essa carga horária prática está sendo efetivada. Nesse sentido, fica evidente que a estruturação ora vigente na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN não permite o desenvolvimento de um curso com identidade própria, fato que se intensifica na postura de seus professores formadores, os mesmos atuantes no bacharelado e na licenciatura, conforme demonstra Brilhante (2013) em seu estudo sobre as representações sociais desses professores formadores, que não assumem nem acreditam ser necessária a tomada de práticas e metodologias diferenciadas que privilegiem o modelo e o perfil da formação de professores.

Desse modo, essa formação “genérica” incidirá na representação que tais sujeitos têm a respeito do/a ser professor/a de Sociologia aludindo a elementos que farão menção muito mais ao próprio fazer do cientista social e da representação da disciplina de Sociologia para o alunado do ensino médio do que propriamente a uma relação com a docência desse componente curricular.

4.1 PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM PERFIL DOS INGRESSANTES NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFRN

A construção da identidade docente certamente não está reclusa à formação dos professores. Há, inclusive, um apontamento dessa construção identitária

especificamente nos momentos de prática docente, localizados comumente após a formação. Embora pareça uma obviedade creditar a construção de uma identidade profissional ao fazer cotidiano desse profissional, é também possível relacionar essa identidade a momentos bem anteriores à prática profissional. Firma-se aqui a formação inicial como um momento especial na trajetória da construção dessa identidade docente uma vez que se compreende essa etapa como o núcleo de um processo de constituição identitária. Um percurso que se inicia na própria trajetória escolar do licenciando e em suas experiências com os professores, disciplinas, vivências práticas e contatos afetivos que marcaram sua vida escolar.

A seguir, a partir da análise das respostas dos licenciandos ingressantes às questões abertas do questionário aplicado, será possível perceber como traços dessa familiaridade com a docência se revela. Como mencionado anteriormente, foi aplicado aos ingressantes um questionário com sete questões abertas a seguir elencadas:

1. Qual a principal razão que lhe fez escolher o curso de Ciências Sociais?
2. Qual a principal razão que lhe fez escolher a licenciatura em Ciências Sociais?
3. Você tentou ingressar em outro curso superior? Qual? Informe se era bacharelado ou licenciatura.
4. O que você aponta como mais positivo na licenciatura em Ciências Sociais?
5. O que você aponta como mais negativo na licenciatura em Ciências Sociais?
6. Qual sua expectativa para o restante do curso?
7. O que você pretende fazer após a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais?

Para a análise do conteúdo presente nas respostas produzidas pelos licenciandos ingressantes investigados, fez-se uso dos princípios de categorização propostos por Bardin (2011).

> A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 149).

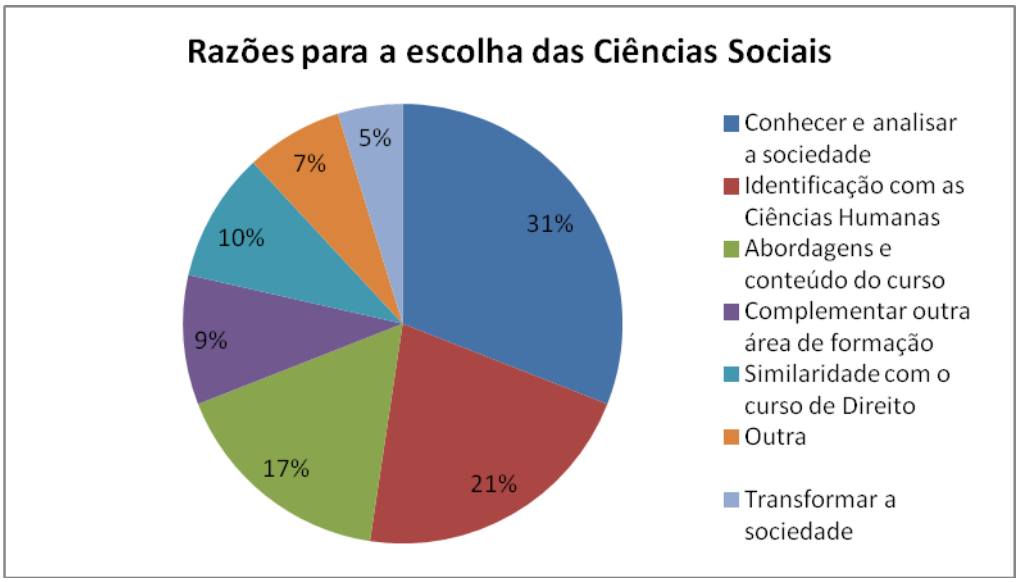
Desse modo, como questões abertas dão margem para que os sujeitos investigados lancem mão de diversas respostas para uma mesma questão e na tentativa de evitar os desvios aludidos na citação anterior, utilizou-se apenas uma resposta principal de cada questão para formar as categorias que conformam as legendas dos gráficos que virão a seguir. Dessa forma, embora, em alguns casos, uma mesma resposta pudesse figurar em várias categorias, optou-se pela resposta mais importante ou, no caso de não estar explícita a hierarquização de importância atribuída pelo sujeito à resposta, pela primeira construção textual apresentada. Nesse sentido, a resposta dada a cada uma das questões foi agrupada uma única vez conforme a categoria mais aproximada.

> A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147, grifo da autora).

Desse modo, o critério de categorização aqui utilizado consistiu em um agrupamento por associação semântica onde as categorias foram construídas tendo por base a frequência mínima de duas respostas análogas. As respostas que não obtiverem nenhum grau de similaridade foram agrupadas na categoria “Outras”.

Com relação a primeira questão, ou seja, as razões para a escolha do curso de Ciências Sociais a maioria, 31%, declarou o desejo por conhecer e analisar a sociedade sendo essa a principal razão para a eleição do curso conforme demonstra o gráfico 2. É evidente a relação dessa resposta com a vivência da Sociologia no Ensino Médio e dos conhecimentos das Ciências Sociais apreendidos na etapa anterior à educação superior, uma vez que os entrevistados relacionam sua identificação com as Ciências Humanas a partir das disciplinas cursadas no Ensino Médio e apontam influência direta dessas e de seus docentes na sua escolha.

Gráfico 2 – Razões para a escolha do curso de Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

.Na segunda categoria "Identificação com as Ciências Humanas" estão agrupadas as respostas que afirmaram ter escolhido as Ciências Sociais tanto em função da grande área, como a identificação com as subáreas que formam as Ciências Sociais e com a Sociologia e a Antropologia especificamente.

Embora analiticamente desmembradas em categorias distintas, poder-se-ia relacionar as três primeiras categorias entre si, uma vez que compreender as sociedades pode ser elencada como uma das atribuições das Ciências Humanas e é essa perspectiva científica que busca esse grupo de ingressantes em Ciências Sociais.

Ao contrário do que demonstrou os dados de Lennert (2012)[18] ao investigar professores de Sociologia da rede pública de Campinas (SP), o grupo aqui investigado não atribui à esfera política nem religiosa suas razões para a eleição das Ciências Sociais como formação superior.

> Embora a escolha pelas Ciências Sociais estivesse, para alguns, diretamente associada à necessidade de aperfeiçoar a atuação política, como no caso dos professores militantes de movimentos sociais, religiosos e sindicais, houve casos em que a decisão pelo curso resultou da facilidade e gosto pelas humanas ou mesmo pela dificuldade com as ciências exatas (LENNERT, 2012, p. 48).

[18] Pesquisa desenvolvida para compor da dissertação de mestrado da autora intitulada "Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho" defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em julho de 2009 tendo como sujeitos investigados professores de Sociologia em atividade nas escolas públicas de Campinas (SP), nos anos de 2006 a 2009.

Contrariamente aos casos mencionados na referida citação, em nossa investigação a identificação dos licenciandos com as Ciências Humanas foi determinante na escolha das Ciências Sociais. Se, conforme a explicação dada anteriormente, forem aliadas as três primeiras razões para a eleição do curso superior em questão ter-se-á quase uma unanimidade de fatores que levaram esses sujeitos a ingressar nas Ciências Sociais.

As assertivas abaixo demonstram as principais razões para a escolha das Ciências Sociais por parte dos licenciandos ingressantes e demonstram mais claramente o imbricamento das três categorias principais aludidas no gráfico 2, indicando a relação entre o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre as sociedades, a afinidade com as Ciências Humanas e a proposta curricular do curso de Ciências Sociais.

> O curso foi uma escolha pessoal, já que sinto muita afeição e curiosidade pelas disciplinas de sociologia e antropologia, assim como da área de educação em geral. Id. 09.
>
> Sempre me identifiquei com as ciências humanas. Toda disciplina que problematiza a realidade humana desperta-me a curiosidade. Id. 26.
>
> Identidade com o conteúdo do curso, por ser uma área que desperta muito interesse da minha parte. Id. 28.
>
> Identificação com o conteúdo pertinente a grade do curso. Ter uma visão mais ampla dos fatores que tornam a sociedade o que ela é. Id. 33.
>
> Em primeiro lugar, o interesse pelo estudo e discussões relacionadas às ciências humanas em geral. Depois por ter mais vontade de levar esse interesse para o campo da sociologia. Com influência, inclusive, do professor do ensino médio. Id. 29.
>
> Primeiramente eu queria cursar psicologia. Contudo, tive um professor o qual me mostrou o quanto a sociologia está ligada à conduta das pessoas, e o meu desejo de transformá-las em cidadãos melhores. Logo, percebi que me identifico bem mais dando aula e aqui estou! Id. 31.

De formal cabal, as duas últimas transcrições de respostas dos sujeitos investigados evidenciam a influência da vivência da Sociologia no Ensino Médio nas escolhas desses ingressantes. O fato, por exemplo, de não constar respostas genéricas similares às que Berger (1986) atribui aos estudantes universitários quando inquiridos acerca da razão de estarem estudando Sociologia, a saber: o “gosto de trabalhar com gente” (p. 9) e que o próprio autor considera uma imagem do sociólogo “imprecisa e ilusória” (p. 10) reforça a assertiva da relação elucidativa

que o contato anterior dos licenciandos com os conteúdos sociológicos podem proporcionar, pois conforme destaca Candau (2011, p. 16) “[...] é a memória, podemos afirmar, que vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo: assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade”.

Demonstra-se, portanto, a importância da presença efetiva da Sociologia no Ensino Médio para um maior contato e compreensão da área das Ciências Humanas e para sobrevivência dos cursos de Ciências Sociais – dada a pouca visibilidade desse campo em nossa sociedade, perspectiva inclusive aludida pelos próprios ingressantes mais adiante – em especial das licenciaturas, de forma a dirimir o abismo entre a linguagem vocabular e ritmo de leituras e, nesse sentido, a elitização e o desencantamento com o curso antes desse ser concluso, uma vez que, consciente da formação ofertada pelas Ciências Sociais, a evasão em função das inadaptações em relação aos requerimentos da rotina acadêmica seriam amenizados. Mais uma vez recorre-se a Moraes (2007) e a relação que este estabelece entre a aproximação da comunidade científica do Ensino Médio e a superação do elitismo e evasão presentes no Ensino Superior.

> A experiência vivida durante a história de escolarização pode contribuir para as produções no campo educacional de modo geral e, em especial, para os estudos sobre formação de professores e sobre o ensino que se realiza na sala de aula. Isto é, o quanto essa experiência é valiosa para se compreender processos pedagógicos semelhantes, vividos e reproduzidos por alunos muito diferentes (SILVA, 2003, p. 12).

Assim, é perceptível como o contato com a Sociologia durante o nível médio foi determinante para a escolha da área e do curso por esses licenciandos. Mesmo estes sendo oriundos de distintas camadas sociais, de escolas públicas e particulares e de distintas gerações, em algum momento de suas trajetórias escolares o contato com o saberes sociológicos os influenciaram a optar por essa área para seguir suas carreiras acadêmicas, especialmente para os mais jovens onde o contato as Ciências Sociais se deu de forma mais intensa durante as três séries do Ensino Médio. E, se essas experiências escolares se impuseram com tanta força nessa eleição, certamente também influenciará o fazer pedagógico desses futuros professores e suas representações sociais.

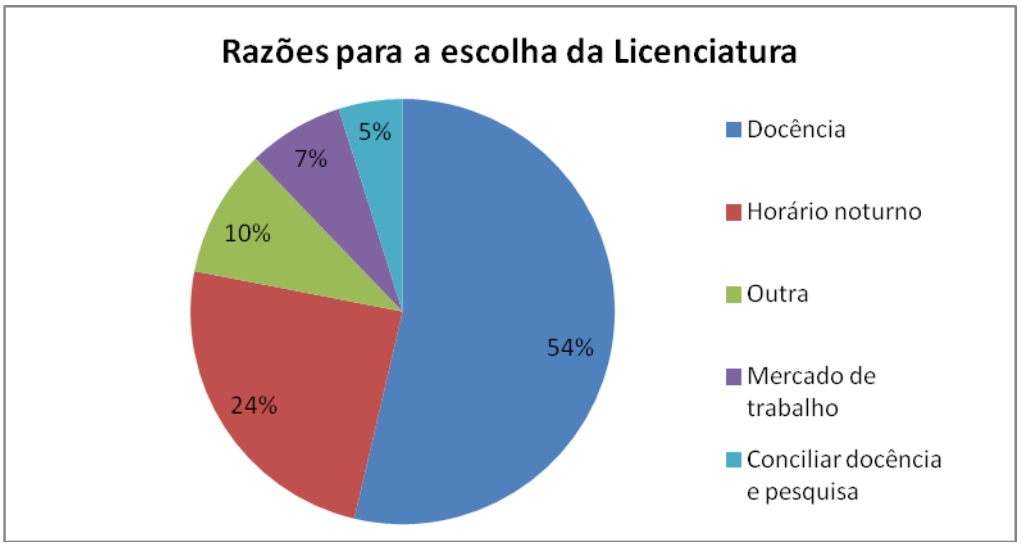
Conforme explicitado anteriormente, na categoria “Outras” estão agregadas as respostas que não obtiveram aproximações com as assertivas de nenhum outro sujeito investigado. Aqui aparecem as facilidades aludidas por Lennert (2012) na citação anterior, bem como, a influência dos meios de comunicação.

> Por ser aparentemente um curso de fácil acesso na universidade. Id. 11.
>
> Um documentário do antropólogo canadense Sam Dunn, chamado “Metal a headbanger’s journey”. Id. 03.

A categoria “Transformar a sociedade” está desmembrada da primeira categoria em função da distinção explicitada pelos entrevistados a respeito da representação atribuída às Ciências Sociais onde compreender a sociedade se diferencia de intervir e transformá-la.

A seguir, no gráfico 3, serão apresentadas as motivações para a eleição da licenciatura em Ciências Sociais por parte dos licenciandos ingressantes. Ressalta-se o grande percentual maciçamente relacionado à motivação de exercer a docência.

Gráfico 3 – Razões para a escolha da licenciatura em Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora alguns entrevistados tenham deixado explícito que o desejo de lecionar tenha sido a principal razão para a escolha da licenciatura, essa pretensão se daria, para alguns, exclusivamente, no ensino superior ou em escolas da rede privada de ensino. Explicita-se o fato, mas ressalta-se que a grande maioria elencou

a possibilidade de licenciar-se para atuar na educação básica como a principal razão para a escolha da licenciatura em Ciências Sociais.

> A principal razão é querer ser professor, principalmente de escolas públicas mais esquecidas da cidade. Através da educação, e de uma nova metodologia de ensino, acredito poder influenciar meus alunos. Id. 09.
>
> Acho que sempre fui um pouco compelida à área de educação, porém não sabia muito bem o foco (disciplina) até conhecer as ciências sociais. Id. 25.
>
> Pretendo lecionar. Acredito ser a minha área. Escolhi a licenciatura visando a profissionalização. Id. 26.
>
> Eu sempre quis licenciatura, em qualquer curso que eu escolhesse. Dar aulas é ótimo! (apesar da remuneração, é claro!). Id. 31.

Esse grande quantitativo (54%) parece surpreendente, especialmente quando se proceder a comparação deste dado com a última questão do instrumento a respeito das pretensões dos licenciandos após a conclusão do curso. Ver-se-á que a docência se encontra muito mais ao nível do discurso do que como um futuro desejado, assumindo características muito próximas do que Gatti (2010, p.1361) descreve em seu estudo:

> A escolha da docência como uma espécie de "seguro desemprego", ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Mesmo diante dessa considerável concatenação de fatores, o horário noturno aparece também como uma categoria de considerável relevância, bem como a noção de que a licenciatura pode aliar ensino e pesquisa, ao passo que, para esses sujeitos, o bacharelado estaria "limitado" a exclusividade da pesquisa.

> Na verdade gostaria de ter ingressado no bacharelado, mas, sem a possibilidade de cursar durante o dia, escolhi a licenciatura. Id. 36.
>
> Não tive opção. Só posso estudar à noite e só havia licenciatura sendo oferecida nesse horário. Id. 40.

É relevante acrescentar que em comparação com o bacharelado a licenciatura se sobressai em função do espaço de inserção de seus egressos no mercado de trabalho e revela, ainda, que se há pouca visibilidade sobre o curso, a representação acerca do bacharel em Ciências Sociais é ainda menos inconclusiva.

> Maior mercado de trabalho na área. Id. 03.
>
> Um maior interesse pela licenciatura de ciências sociais pois ao terminar, além de mestrar, pode trabalhar na área de pesquisa. Id. 06.
>
> Não saber o que um cientista social bacharel faz. Id. 08.
>
> Dificuldades e incertezas que perpassam o bacharelado em termos econômicos. Id. 27.
>
> A possibilidade de conciliar as duas áreas de atuação (lecionar e pesquisar). Id. 35.

Ao se proceder a análise e comparação das diversas respostas dos entrevistados evidencia-se que a escolha pela licenciatura está atrelada também a condições objetivas dos ingressantes e a uma futura colocação no mercado de trabalho. E, ainda que as condições de trabalho do magistério brasileiro seja um ponto constante de luta e desprestígio dessa categoria perante a sociedade, as certezas futuras que rondam a licenciatura são bem mais constantes que o bacharelado na área de Ciências Sociais dentro do estado do Rio Grande do Norte.

Nessa direção, Bourdieu (1983) afirma que os sujeitos possuem um habitus incorporado que pautam suas escolhas em função das possibilidades concretas de obter sucesso. Para esse autor, o *habitus* é um sistema subjetivo, embora não individual, de esquemas de percepção e ação, produto de determinadas condições objetivas de construção dos seres sociais. Estruturas estruturadas e estruturantes da vida social que estão na origem de

> Uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador dessa interação [...] constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. (BOURDIEU,1983, p. 133)

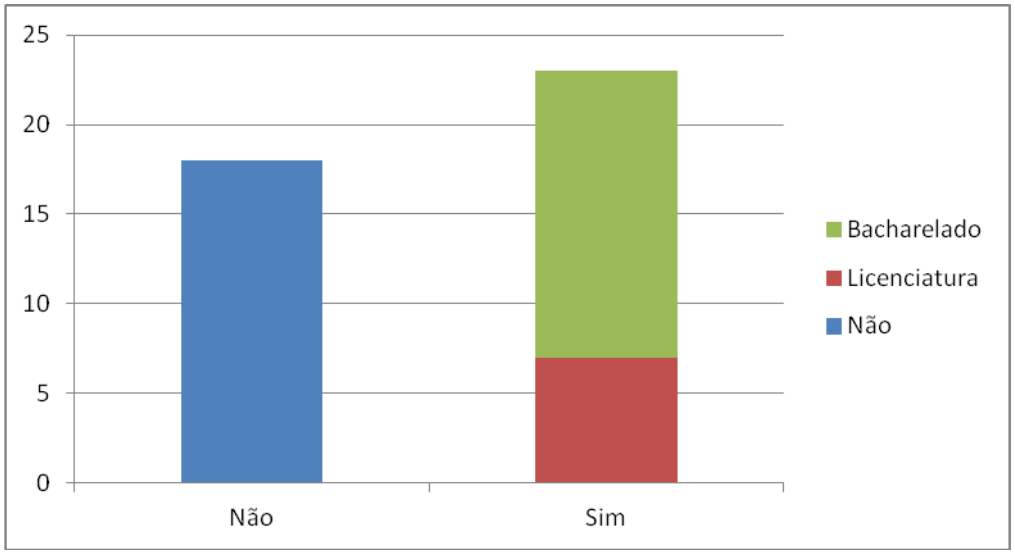
Ainda de acordo com o autor, atributos não materiais servem, dentre outras funções para orientar a distribuição dos indivíduos no espaço social das posições relativas, isto é, nos campos sociais. Esses, como o campo da educação, são universos sociais que, mesmo submetidos ao macrocosmo social, funcionam de modo mais ou menos autônomo como campos de força, espaços de disputa para a sua preservação ou transformação.

> É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Esse esclarecimento é importante para situar os sujeitos em relação as suas escolhas, nesse caso, a opção pela docência.

O próximo gráfico apresentar o número de licenciandos que informaram ter tentado ingressar em outro curso superior antes da licenciatura que ora estão matriculados.

Gráfico 4 – Tentativas de ingresso em outro curso superior



Fonte: Elaborado pela autora.

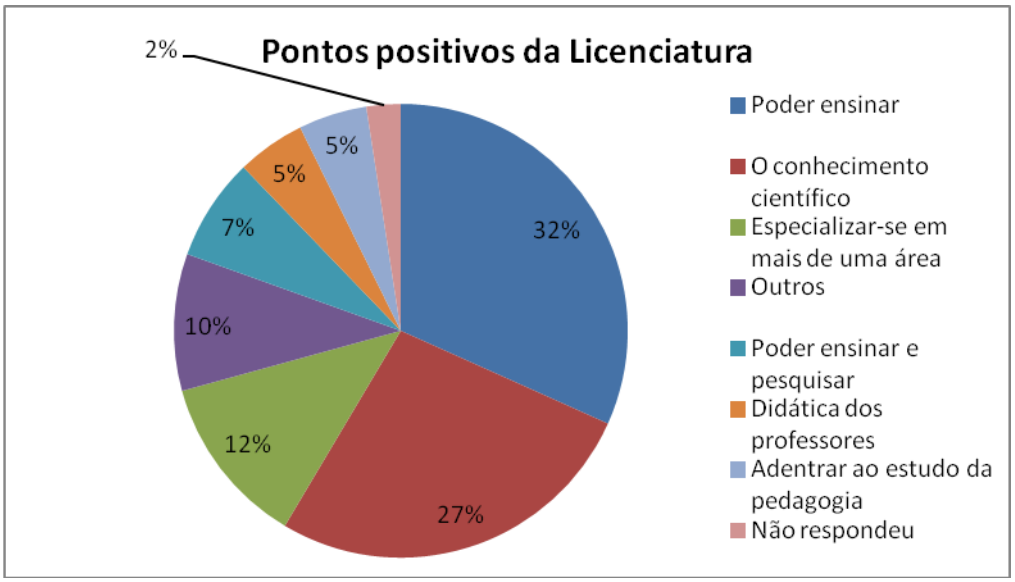
Sobressai-se o quantitativo de discentes que afirmaram ter sido a primeira tentativa de ingressar em um curso superior, 43,9%. Também é relevante a porcentagem, 17%, de licenciandos que disseram ter tentado anteriormente o ingresso em outra licenciatura. Vale ressaltar que todas as licenciaturas mencionadas se encontram no rol da área humanística, sendo mencionados os cursos de formação de professores nas áreas de Geografia, Música, Artes Visuais, Filosofia, História, Espanhol e Pedagogia.

Quanto as tentativas de ingressar em um bacharelado 39% dos entrevistados afirmaram ter realizado esse feito. Embora não se tenha diretamente perguntado o motivo da desistência, alguns entrevistados justificaram livremente que isso se deu em função da não aprovação, do horário incompatível, do ingresso ter sido em uma

faculdade particular e não possuir condições financeiras para pagá-lo e por já ter concluído o bacharelado. Desse total, 18,7% tentaram o ingresso no curso de Psicologia e 56,2% no curso de Direito, corroborando o fato apresentado no gráfico 2, onde 10% dos sujeitos assumiram ter escolhido o curso de Ciências Sociais em virtude da similaridade com a estrutura curricular desse bacharelado. Ressalta-se ainda, que foram computados também nesse quesito os licenciandos que declararam possuir outra formação anterior. Nenhum dos entrevistados afirmou a tentativa anterior de ingressar nas Ciências Sociais, fosse bacharelado ou licenciatura.

O próximo gráfico trata a respeito dos pontos positivos da licenciatura e representa as perguntas que mais obtiveram respostas distintas, fato creditado a parca familiaridade dos licenciandos ingressantes com o curso, uma vez que esse instrumento foi aplicado quando esses estavam ainda no primeiro período do curso. Essa heterogeneidade de respostas pode também evidenciar a diversidade de representações acerca do curso, uma vez que o universo acadêmico apresenta um complexidade bastante distinta das escolas de educação básica, principalmente aos olhos daqueles recém inclusos nesse universo.

Gráfico 5 – Pontos positivos da licenciatura em Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito dos pontos positivos da licenciatura em Ciências Sociais, a categoria de maior peso foi construída em torno das respostas que apontavam a

possibilidade de ensinar como um fator preponderante. Foram incluídas nesse quesito as assertivas que tratavam a respeito da importância de se estar formando os futuros professores de nível médio.

> Poder transmitir a outros o sentido das Ciências Sociais, esclarecendo dúvidas e mostrando uma outra forma de encarar a sociedade. Id. 20.
>
> Como já disse, tentar passar para os alunos uma visão mais ampla sobre o mundo e suas ideologias. Id. 21.
>
> O mais positivo é a formação de profissionais que atuarão no ensino médio como formadores de jovens mais críticos. Id. 36.
>
> A possibilidade de transmitir o conhecimento de forma consistente a estudantes do Ensino Médio. Id. 39.

O conhecimento ofertado pelo curso a respeito da estruturação social e das relações entre indivíduos e sociedade aparecem também como um forte consenso entre os entrevistados a respeito dos pontos positivos da licenciatura.

> O conhecimento científico do ser humano. Id. 12.
>
> Conhecimento mais detalhado da sociedade em suas vertentes filosóficas, sociológicas e políticas e da antropologia. Id. 25.
>
> A formação profissional e intelectual do indivíduo. Sua formação crítica. Id. 26.
> O grande aprendizado, a seriedade dos professores e a grande troca de experiências em debates na sala de aula. Id. 34.
>
> O debate e embate de ideias. Pensar o homem através do homem. Id. 40.

Nesse quesito foram juntadas respostas que salientam a atratividade do conteúdo teórico do curso, bem como as discussões proporcionadas a respeito da sociedade que concorrem para uma formação crítica e para uma melhor compreensão do mundo.

Além disso, a possibilidade de especializar-se em mais de uma área, a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política é apontada como uma potencialidade da licenciatura. Aqui foram agregadas respostas que apontam a positividade da habilitação na medida em que podem ser seus conteúdos associados a outras áreas.

> O conteúdo ministrado que proporciona aprofundamento teórico nas três áreas (sociologia, antropologia e ciência política). Id. 07.

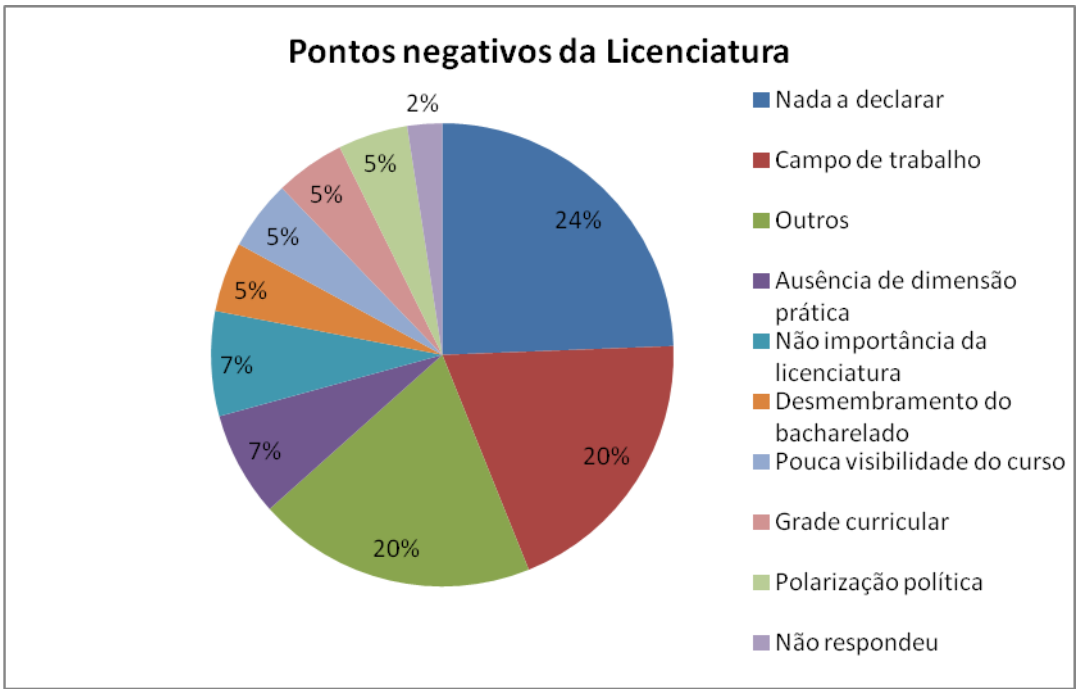
> A possibilidade de especialização em mais de uma área do próprio curso (Antropologia, Ciência Política, Sociologia). Id. 11.
>
> A oportunidade de conhecimentos nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, oferecendo condições de associar com o Direito. Id. 14.

Novamente, a representação da licenciatura como uma habilitação capaz de agregar também as possibilidades do bacharelado surge para os licenciandos ingressantes como um atrativo que alia pesquisa e docência.

> Primeiro que o licenciando pode fazer também o papel do bacharel e, segundo, que nós, sendo licenciados, temos a oportunidade de passar nosso conhecimento para as futuras gerações de cientistas sociais. Id. 10.
>
> A oportunidade de estudar disciplinas e participar de projetos relacionados à docência (PIBID, por exemplo) sem ser impedido de participar de projetos mais voltados para o bacharelado. Id. 29.

Conforme já mencionado, a porcentagem de entrevistados que não esboçaram nenhum ponto negativo pode ser creditado a pouca vivência no curso onde, até o momento da entrevista, não houve discrepâncias entre as expectativas e o vivenciado.

Gráfico 6 – Pontos negativos da licenciatura em Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o mercado de trabalho tenha sido apontado no gráfico 3 por 7% de licenciandos como a principal razão para a eleição da licenciatura, no quesito explorado nesse momento, essa mesma categoria aparece como um ponto negativo da licenciatura.

> O mercado de trabalho no tocante a valorização do sociólogo. Id. 08.
>
> A falta de perspectivas para o profissional. Id. 32.

Essa aparente distinção pode ser atribuída a razão de que, em comparação ao bacharelado, a licenciatura apresenta condições mais objetivas de inserir seus egressos no mercado trabalho. Entretanto, a pouca visibilidade do curso de Ciências Sociais e de sua licenciatura, o número irrisório de concursos públicos que ofertam vagas para professores de Sociologia, bem como o grande quantitativo de profissionais não habilitados lecionando a disciplina, tanto na rede pública, quanto na rede particular de ensino básico são fatores que podem explicitar o quantitativo de respostas nessa categoria.

> A simples licenciatura no meio das Ciências Sociais parece não ter muita importância se você não for se aprofundar em mestrado e doutorado, algo assim. Id. 11.
>
> Em comparação a outros cursos, ele é pouco veiculado. É um curso muito rico, porém a grande maioria não conhece realmente. Id. 25.
>
> Talvez, um maior reconhecimento por parte da sociedade com relação ao licenciado. Id. 33.

A ausência de dimensão prática foi também mencionada como um fator negativo do curso. E, nesse sentido, se faz necessário recorrer a legislação educacional, pois conforme estabelece o Parecer CNE/CP 28/2001 que legisla sobre os cursos de licenciatura, a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades formativas do estudante as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. Entretanto, o cotidiano acadêmico das licenciaturas ainda carece que se concretize mais profundamente essa relação.

> Na área de Antropologia, a licenciatura apresenta um estudo mais teórico, pouco prático. Id. 19.

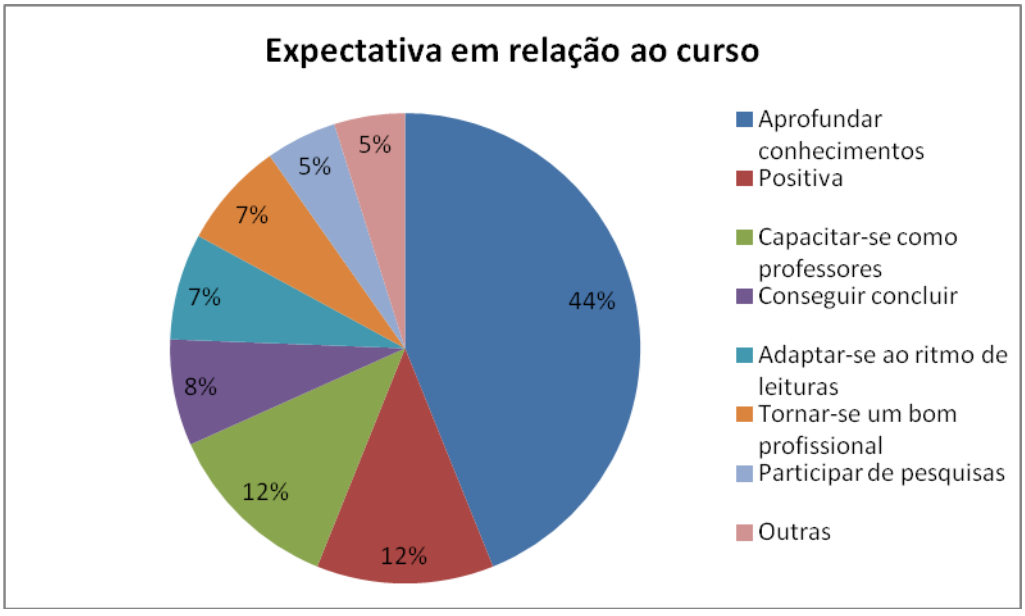
> A falta de aulas extra sala de aula (aulas de campo). Id. 34.
>
> A pouca oportunidade de prática, não só em sala como pesquisando. Id. 37.

Em seu estudo sobre o currículo das licenciaturas, Gatti (2010) observou desequilíbrios na relação entre teoria e prática afirmando ser esse um dos principais elementos que reduzem o desenvolvimento de habilidades docentes.

> [...] observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI, 2010, p. 1372).

Na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, poder-se-ia apontar que essa relação entre teoria e prática se apresenta como um desafio mais concreto na medida em que, após algumas tentativas de reestruturação, ainda não consta disciplina que se destine de forma mais direta a sanar essa deficiência, a não ser os estágios supervisionados. O espaço da prática nas disciplinas tradicionalmente teóricas se apresenta é inexistente ou insignificante.

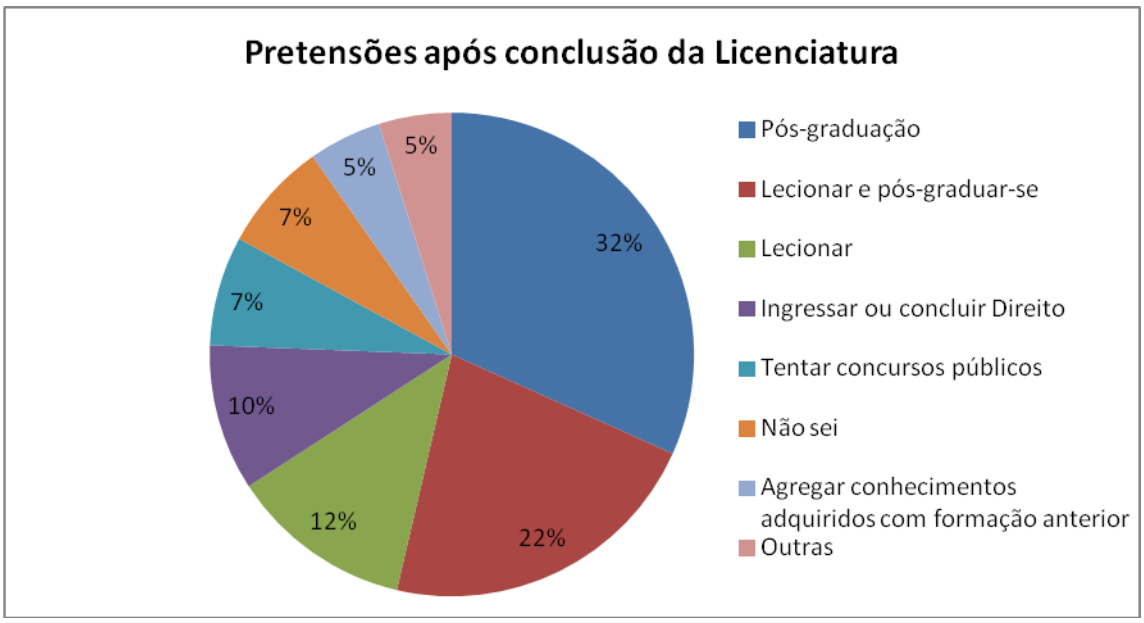
Gráfico 7 – Expectativas em relação a licenciatura em Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

As expectativas para esse grupo, como não poderia deixar de ser, giram em torno do aprofundamento dos conteúdos com o decorrer do curso; do contato com saberes que os capacitem enquanto professores; mas também se sobressai o percentual de sujeitos que esperam simplesmente concluir o curso. Poder-se-ia relacionar essa razão ao fato do curso apresentar uma dinâmica que causa estranheza em parte significativa dos ingressantes, em especial, quando é focado o ritmo de leituras necessário para acompanhar a formação.

Gráfico 8 – Pretensões após a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa última questão apresenta dados bastante reveladores das razões para a escolha da licenciatura em Ciências Sociais. Se o gráfico 3 demonstrou que 54% dos ingressantes declararam ter escolhido a licenciatura em Ciências Sociais em função do desejo de lecionar, suas pretensões após a conclusão dessa habilitação destoam significantemente daquela representação.

Nesse sentido, a pós-graduação é o caminho pretendido por 32% dos entrevistados. Vale ressaltar que em sua maioria, esses licenciandos não desejam pós-graduar-se em área correlatas ao ensino. Pois, 22% pretendem aliar a docência com a pós-graduação e apenas 12% afirmaram pretender lecionar após a formatura. Portanto, se forem agregadas as respostas daqueles que desejam apenas pós-graduar-se com os que pretendem ingressar ou concluir o curso de Direito, tentar concursos públicos fora da área da educação e atrelar os conhecimentos das

Ciências Sociais no desenvolvimento das suas áreas anteriores de formação – ressalta-se que nenhum dos entrevistados declarou possuir outra licenciatura nem estar atuando na área da educação – tem-se uma inversão de percentuais e, 54% dos sujeitos não pretendem desenvolver atividade alguma relacionada à formação de professores que estão cursando.

É sensível, portanto, a contrariedade que demonstram as respostas dos licenciandos ingressantes a respeito da escolha pela licenciatura e as pretensões ao finalizar o curso e isso pode ser creditado ao fato de que as memórias oriundas de suas experiências escolares fazem os licenciandos reconhecerem o que é ser professor, durante suas vidas esses se relacionaram com diversos professores, alguns que inclusive foram determinantes na escolha pela formação acadêmica que ora escolheram, porém, comungam ainda de uma perspectiva essencialmente discente.

> Sabem, mas não se *identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor (PIMENTA, 1997, p.7, grifos da autora).

Ou seja, constroem uma imagem representativa sobre o que é ser professor de Sociologia e até se colocam nessa condição de modo discursivo, porém, essa comparação de assertivas revela sutilmente que a passagem entre a condição de aluno para a de professor ainda está para ser realizada. Ainda que esses dados se refiram apenas aos ingressantes, que no momento da pesquisa estavam no primeiro ou segundo período do curso, eles podem indicar os percursos de uma formação acadêmica que não fomenta caracteres identitários que possam endossar uma identidade docente e uma identificação com essa prática como ficará mais evidente na medida em que se procederem as análises acerca dos discentes estagiários no próximo item desse capítulo.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS: DIÁLOGOS ENTRE O CENTRO E A PERIFERIA

Se para os dados construídos pelo questionário aberto aplicado com os licenciandos ingressantes optou-se por uma tabulação gráfica, com os licenciandos estagiários privilegiou-se a aplicação da TALP por se acreditar que ao inquirir os discentes dos últimos períodos do curso suas motivações de escolha seriam pouco reveladoras, uma vez que o tempo decorrido e a memória seletiva poderiam contaminar essas respostas. Dessa forma, nessa etapa, serão analisadas separadamente as evocações dos licenciandos ingressantes e estagiários e, posteriormente, comparadas entre si e com as respostas dadas anteriormente às perguntas do questionário.

Até o momento percorreu-se diversas nuances da teoria das representações sociais sem, no entanto, ser destacada a noção central que orienta diretamente essa pesquisa. Como já mencionado anteriormente, pela complexidade do fenômeno e pela intersecção localizacional em que se encontra o conceito de representação social, sua definição se constitui um terreno árido e arriscado. Daquelas muitas "quase definições" (SÁ, 1996, p. 43) que Moscovici se permite fazer em seus escritos e atentando ao seu chamamento de que não basta ser socialmente compartilhada ou constatar-se sua gênese social para distinguir as representações de outros fenômenos ou conceitos sociais, se faz necessário compreendê-las, sobretudo, a partir de sua função de direcionar comportamentos dos sujeitos.

Abric (1998), além de estabelecer diversas funções para as representações sociais, as identifica em função dessa orientação comportamental:

> A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas. (ABRIC, 1998, p. 28).

Desse modo, tal concepção se coaduna com o objetivo dessa pesquisa de não apenas identificar os elementos que dão significância as representações sociais dos licenciandos em Ciências Sociais sobre ser professor/a de Sociologia, mas, sobretudo, identificar nos elementos formadores dessa representação seus

caracteres prescritos e normativos, ou seja, os elementos que, possivelmente, guiarão as condutas destes futuros professores de Sociologia.

De forma geral, e, pelos motivos que já foram mencionados, ou seja, uma formação genérica, análoga ao bacharelado com componentes curriculares que não privilegiam a relação teoria e prática e, especialmente, não fomentam a construção de saberes profissionais visando a docência de nível médio, os elementos que formam o núcleo central tanto das representações sociais dos licenciandos ingressantes, quanto dos estagiários em Ciências Sociais apresentam características genéricas e pouco se relacionam diretamente com uma possível identidade docente.

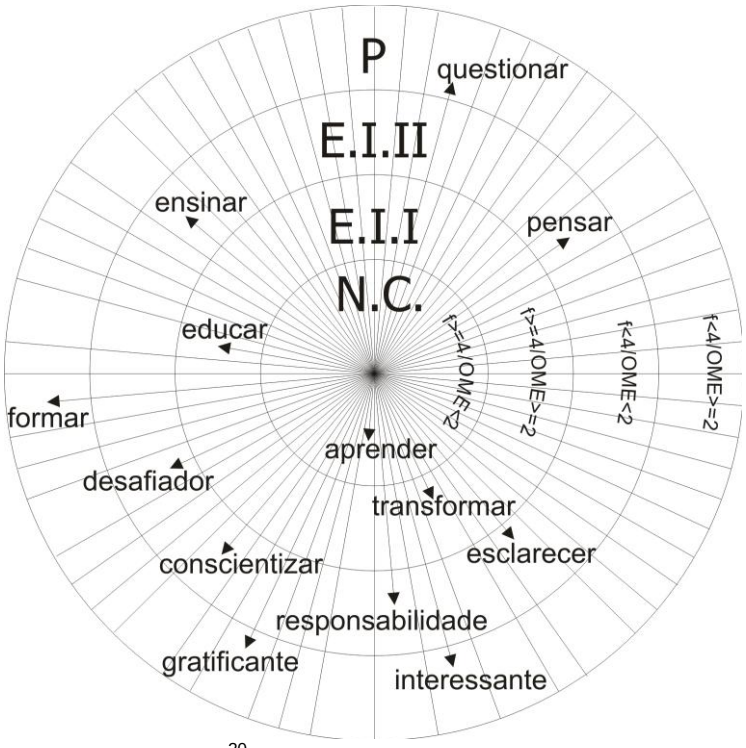
O núcleo central, segundo Abric (1998, p. 31) “é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”. Para termos acesso ao núcleo central das representações dos licenciandos em Ciências Sociais submetemos as evocações elencadas com a aplicação da TALP ao software EVOC. A TALP aplicada teve por termo indutor a frase: s*er professor(a) de Sociologia é...* Responderam à TALP vinte e nove licenciandos ingressantes e, quarenta e quatro licenciandos estagiários matriculados nas duas últimas etapas dos estágios supervisionados. Dessa forma, foi possível analisar as representações dos licenciandos comparando-as a partir das duas etapas extremas da formação inicial desses sujeitos.

Foram evocadas 87 palavras, sendo 61 palavras diferentes pelos licenciandos ingressantes e 132 palavras, sendo 82 palavras diferentes pelos licenciandos estagiários. Excluiu-se as evocações mencionadas por apenas um sujeito, dessa forma para a composição do NC considerou-se o ponto de corte 2, ou seja limitou-se a análise do EVOC àquelas palavras mencionadas por, pelo menos, dois entrevistados. Nesse sentido, foi realizada também uma assepsia nos termos evocados e agrupados semanticamente os elementos que se assemelhavam. Para tanto, levou-se em conta a justificativa apresentada pelo sujeito relacionada a palavras evocada. Por exemplo, foram agrupados os termos TRANSFORMADOR em TRANSFORMAR; PESQUISAR em PESQUISADOR e DESAFIANTE/DESAFIO em DESAFIADOR. Os elementos que possuíam sentidos aproximados, mas que

continham justificativas distintas não foram agrupados. Como, por exemplo, EDUCADOR e EDUCAÇÃO[19].

Conforme o esquema abaixo (figura 2) que representa o núcleo central dos sujeitos que conformam o subgrupo dos licenciandos ingressantes, a representação que esses possuem acerca ser professor/a de Sociologia se constrói sobre o elemento evocativo APRENDER.

Figura 2 – Estrutura representacional licenciandos ingressantes



Fonte: Elaborada pela autora[20]

Dessa forma, tal componente representacional conformaria o núcleo central, ou seja, o elemento mais fortemente arraigado e amplamente difundido para tais

[19] Para ciências de todas as palavras evocadas, frequências e ordem média de evocação consultar o apêndice C.

[20] A estrutura, além de apresentar as palavras que conformam as esferas representacionais, informa também as variáveis utilizadas para a construção do NC. Além do ponto de corte 2 anteriormente mencionado, a estrutura foi construída tendo por base a frequência 4 e a OME 2.00. Ou seja, as palavras foram dispostas considerando o NC como os elementos que foram evocados 4 ou mais vezes e nas primeiras hierarquizações(f>=4/OME<2); a primeira esfera intermediária considerando as palavras que foram evocadas 4 ou mais vezes, mas que estavam hierarquizadas numa posição maior ou igual a segunda colocação(f>=4/OME>=2); a segunda esfera intermediária com os elementos que foram mencionados menos de 4 vezes, mas que estavam hierarquizados nas primeiras colocações (f<4/OME<2) e, finalmente, na periferia tem-se os elementos mencionados em uma frequência menor do que 4 e com ordem de importância entre o segundo e terceiro lugares (f<4/OME>=2); Visando uma comparação mais fidedigna dos dados, esses valores foram utilizados tanto para a estruturação do NC dos licenciandos ingressantes quanto dos estagiários.

entrevistados, pois diz respeito ao que é considerado, pelos licenciandos, o contraponto inseparável do ato de ensinar, a aprendizagem que o profissional apreende em sua prática cotidiana.

> Antes de qualquer coisa, ao ensinar também aprendemos. Id. 1.
>
> Aprendemos com os alunos e com todos os interrelacionamentos provenientes da profissão. Id. 2.
>
> Aprender, pois todo professor aprende com seus alunos e com o próprio dia-a-dia. Id. 15.
> Para mim, ser professora de sociologia é constante aprendizado. Id. 18.

Evidentemente, essa relação entre ensino e aprendizagem não é exclusiva do ensino de Sociologia e pouco revela acerca da representação de uma possível identidade docente à esses discentes.

Ainda que contabilizado na evocação ALUNO e não em APRENDER, a justificativa dada pelo sujeito ingressante nº 5 é análoga às justificativas acima transcritas, pois se relaciona também ao aprendizado prático que o enfrentamento com a sala de aula pode oportunizar ao profissional docente: “Ser professor de sociologia é ser aluno, pois ao entrarmos em uma sala de aula estamos aprendendo o tempo todo” (Id. 5).

Repercute nas falas dos discentes uma relação entre docência e prática. Sobressai-se nas falas desses sujeitos que o ser professor constitui-se sobretudo, ou melhor, efetivamente, na prática de sala de aula. Dessa forma, a evidente relação entre docência e prática pode revelar não apenas um vir a ser contínuo, no sentido de que esses licenciandos ainda não se sentem professores. Seria inverossímil e precipitado afirmar isso. Semanticamente, mesmo os licenciandos ingressantes se põem na situação de sujeitos docentes. Além disso, em função da obrigatoriedade e semelhante ao que ocorre em outras licenciaturas, alguns desses estudantes, ainda que o número seja bastante reduzido, já vivenciaram anteriormente ou desempenhavam, no momento da pesquisa, atividades docentes. É, portanto, possível inferir dessas colocações uma generalidade a respeito da associação entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Uma representação que pode estar atrelada às memórias discentes e a vivência escolar, a um discurso difundido ao nível do senso comum. Uma representação que poderia ser construída por qualquer grupo de licenciandos, uma vez que não revela nada específico sobre o lugar de onde esses

sujeitos falam. Esse fato não invalida a predisposição desses licenciandos ingressantes de terem na docência o principal motivo para a escola do curso. Ao contrário, a referenda. Entretanto, as generalizações das justificativas representa uma associação com a docência, mas não com a docência em Sociologia. Contraditório também é a relação que esses estabelecem com a prática docente, pois ao apontarem os pontos negativos da licenciatura em Ciências Sociais no questionário, o principal elemento destacado foi distanciamento da sala de aula destes professores em formação, o distanciamento da prática. Nesse sentido, se estes representam a docência como um aprendizado prático, nada mais coerente do que inserir essa dinâmica e essas experiências o quanto antes em sua formação.

Nessa linha, a relação teoria e prática é tema basilar nos debates sobre formação de professores e sua articulação se constitui também como um dos grandes desafios da formação inicial. Tardif (2000) credita essa desarticulação ao um modelo aplicacionista que subverte os cursos de formação de professores, como já fora aludido anteriormente. Para esse autor, a dinâmica dessa formação consiste em os alunos assistirem aulas organizadas conforme disciplinas e ao final aplicarem esses conhecimentos em seus estágios. Nesse momento, descobrem que tais conhecimentos não se aplicam à ação cotidiana revelando uma formação fragmentada e descolada da realidade da atuação docente.

Tal situação se sobressai quando a última justificativa acerca do elemento nuclear APRENDER é trazida à tona. Para o licenciando ingressante, tal elemento se relaciona a formação do professor: “Primeiro temos o dever de aprender a lecionar” (Id. 12). E como se aprender a ser professor?

Pimenta (1997) elenca três tipos de saberes que conformariam os saberes da docência, a saber: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência não diz respeito apenas a prática docente, mas também, e especialmente no caso dos licenciandos, às vivências socialmente acumuladas durante suas trajetórias escolares e no contato com as construções representacionais acerca dos professores fomentadas pelos meios de comunicações, pelas suas próprias famílias e por outras instituições sociais; o conhecimento inclui, obviamente, os saberes específicos da área na qual o licenciando está sendo formado – no caso dos licenciandos aqui investigados, as Ciências Sociais – mas, sobretudo, o processo de “mediação entre a sociedade da informação e os alunos” (PIMENTA, 1997, p. 4).

Por último, a terceira categoria de saberes inclui os saberes pedagógicos como o conhecimento da prática social dos docentes e, “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1997, p. 5).

Dessa forma, tem-se uma tríade interrelacional de saberes que conformariam o ser professor e, de forma relacional, sua identidade docente. As experiências anteriores, o conhecimento específico e a didática. De modo que, se numa formação inicial de professores o conhecimento específico não estiver atrelado a uma mediação pedagógica que torne aqueles saberes apropriados ao público da educação básica, se não se atrelarem à experiência e à prática social dos docentes, dificilmente esse curso cumprirá sua função de formar professores.

> As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer,* senão a partir de seu próprio *fazer.* Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui (PIMENTA, 1997, p. 6).

Elevar a prática docente ao grau de elemento imprescindível na constituição da identidade docente se localiza aqui como elemento primordial dessa pesquisa. Se a experiência com a Sociologia no Ensino Médio, e com os professores que a lecionavam, foi determinante para a eleição da Licenciatura em Ciências Sociais pelos licenciandos ingressantes, o relacionamento com a prática docente daqueles que, atualmente formados, se encarregam de lecionar e lidar com as pesquisas no âmbito do ensino de Sociologia se constitui de fundamental importância para a formação do futuro professor (inclusive porque esse contato aprofundado durante a formação inicial poderia modificar as pretensões futuras desses licenciandos após a conclusão da licenciatura) e para a constituição de caracteres identitários que se associem de forma a possibilitar a identificação com a docência. Conforme afirma Tardif (2000, p. 12) “é preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

Nesse sentido, mais uma vez, se torna primordial para a constituição da representação social que o grupo faz do/a professor/a de Sociologia o contato com a

memória desse grupo e suas práticas. “Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica, quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas” (PIMENTA, 1997, p. 6-7). Ou seja, refletindo sobre o que se fez e emponderando-se da história e das experiências dentro do ensino e da pesquisa sobre o ensino de Sociologia estará se traçando um caminho, não só para a construção de uma identidade desses futuros professores com a prática docente da Sociologia, mas para a própria consolidação da disciplina no ensino médio e dos cursos de formação de professores no ensino superior.

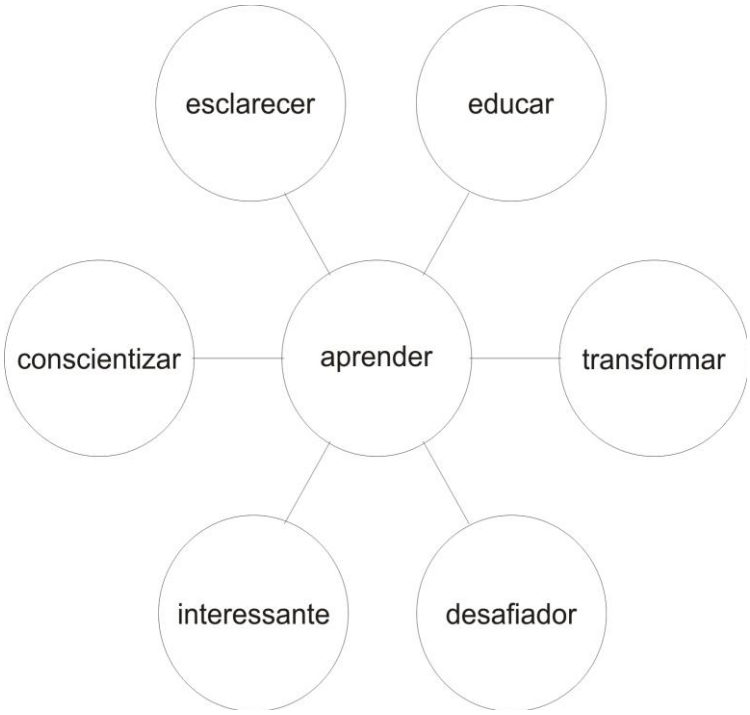
Se faz necessário ressaltar, entretanto, que um elemento isolado não traduz a complexidade de uma representação social. “Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos. Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 1998, p. 31). Dessa forma, é imprescindível que a análise do elemento APRENDER que se encontra no núcleo central da representação social dos licenciandos ingressantes em Ciências Sociais se desenvolva de forma relacionada com os outros elementos que foram evocados pelos sujeitos investigados. De outra forma, a teia de significados a que foi aludida no capítulo anterior quando se propôs uma nova diagramação do núcleo central, perderia completamente seu propósito e esvaziar-se-ia de sentido fragilizando os resultados e apreensão da realidade representada.

A relação que ora se estabelece não invalida o NC. A pretensão é – agora que se conhece a base comum da representação, o elemento que dá sentido, unifica e estabiliza a representação do ser professor de Sociologia – compreender as associações que os investigados estabeleceram entre o elemento que conforma o NC e os elementos que estão presentes na periferia dessa representação. Dessa forma, recorreu-se novamente as TALP para se proceder o levantamento dos elementos que aqueles que mencionaram a evocação APRENDER apontaram juntamente com essa palavra. Foram considerados apenas os elementos que compuseram a representação. Desse modo, se algum investigado relacionou em sua tríade evocativa um elemento que não foi considerado para a composição das esferas do núcleo central, esse elemento foi descartado. Por exemplo, se o indivíduo 37 relacionou para o termo indutor *Ser professor/a de Sociologia é...* as palavras APRENDER, EDUCAR E POLÍTICA não compondo esse último elemento o NC

representado na figura 2 o mesmo foi descartado e considerado apenas a relação estabelecida entre APRENDER e EDUCAR.

Nesse sentido, para os licenciandos ingressantes que evocaram a palavra APRENDER como resposta ao termo indutor "*Ser professor/a de Sociologia é"* estão relacionados os seguintes elementos dispostos no diagrama abaixo.

Figura 3 – Diagrama relacional do elemento formador do Núcleo Central – licenciandos ingressantes



Fonte: elaborado pela autora.

Ressalta-se novamente que, para respeitar a frequência limitadora, as análises de correlação foram desenvolvidas apenas com aqueles elementos que figuram no núcleo central anteriormente apresentado e que, por sua vez, comungam de maior compartilhamento entre os sujeitos.

A partir das falas retomadas abaixo é perceptível uma faceta intervencionista relegada ao ensino da Sociologia. Demonstra-se que o APRENDER articula-se com os outros elementos evocados a partir da condição transformadora advinda de uma função conscientizante atribuída ao ensino da Sociologia pelos licenciandos ingressantes.

> Antes de qualquer coisa, ao ensinar também **aprendemos**; ao transmitir o conteúdo de sociologia eu **conscientizo** meus alunos e assim os **educo**, dando coordenadas e ajudando-os a ver o mundo e o atual sistema com olhar crítico (Id. 1);
>
> **Esclarecemos** os mitos, **transformamos** a forma de enxergar a vida, **aprendemos** com os alunos e com todos os interrelacionamentos provenientes da profissão (Id. 2);
>
> Para mim, ser professor de sociologia é constante **aprendizado**, para assim crescer tanto intelectualmente quanto espiritualmente, abrindo portas para **transformar** o mundo ao redor (Id. 18).

Desse modo, se antes o elemento APRENDER dotava uma característica extremamente generalista à representação, ao se proceder a associação com os elementos intermediários e periféricos essa representação social sobre o docente de Sociologia, adquire especificidades mais concretas estando, todo momento, a confundir-se com a representação da própria disciplina de Sociologia. Nesse sentido, a identidade desse professor estaria diretamente atrelada à concepção de Sociologia que constroem esses licenciandos. O conteúdo de Sociologia teria um papel conscientizador, esclarecedor e, em última instância, transformador. Porém, esses caracteres qualitativos da Sociologia só se efetivaria mediante a ação educativa do professor que “ajuda” os alunos a “ver” o mundo, transformando a forma de se “enxergar” a vida e, consequentemente, “abrindo portas” para a transformação social.

No gráfico 2, que demonstrou as razões para a escolha do curso de Ciências Sociais, a categoria “Transformar a sociedade” possuía apenas 5% das respostas dos licenciandos ingressantes. Entretanto, na medida em que se vai analisando mais profundamente as representações esse elemento vai tomando formas mais robustas, o que permite questionar essa perspectiva atribuída ao ensino de Sociologia. Teria a Sociologia e seus docentes o poder de transformar a realidade ou mesmo mediar suas transformações por meio da agência dos alunos? A resposta a essa questão passa, necessariamente, pela concepção de Sociologia que orienta essa representação dos licenciandos. Berger (1986, p. 13, grifos do autor) ressalta que “a sociologia não é uma ação, e sim uma *tentativa de compreensão*. É evidente que essa compreensão pode ser de utilidade para quem age”.

De forma análoga aos dados construídos por Santos (2002) ao identificar as representações sociais dos professores sobre a Sociologia no Distrito Federal, a

noção representacional do professor de Sociologia para os licenciandos ingressantes confunde-se de forma intensa com o próprio objeto de sua prática.

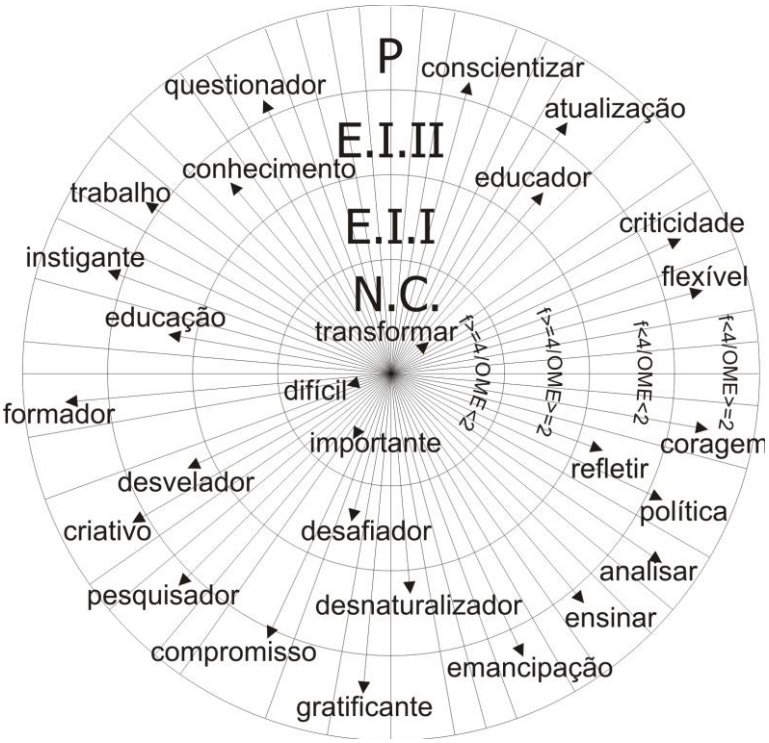
> Assim, parece que a busca de afirmação da Sociologia como instrumento de conscientização, também seria a busca de afirmação da identidade do professor dessa disciplina. Cabe salientar ser esse discurso, embora não exclusivo, típico do professor com formação em Ciências Sociais. Um profissional que talvez, em função dessa formação, se percebe detentor de um conhecimento especializado. Um saber científico que lhe propiciaria uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social (SANTOS, 2002, p. 118).

Nesse sentido, as falas arroladas acima denotam também uma representação docente que toma o professor de Sociologia como um agente de transformação ou o agente mediador dessa transformação a partir da conscientização do alunado. Para tanto, se a representação social sobre o professor de Sociologia está atrelada a um conteúdo imbuído da capacidade de conscientizar e transformar, ressalta Meksenas (1990, p. 14) as especificidades desses conteúdos.

> [...]
> c) Só um conteúdo sociológico crítico contribuirá para que o indivíduo compreenda a dinâmica das relações sociais de modo que se perceba nelas como um elemento ativo – para, a partir daí, conceber sua cidadania como prática transformadora.
> d) Um conteúdo sociológico pensado nesses termos pode ser útil no processo de conquista da cidadania, pois será capaz de mobilizar o indivíduo não só para uma reflexão "descomprometida" com a realidade, mas para uma reflexão transformadora dessa realidade.

Expostos os elementos conformadores do núcleo central da representação social dos licenciandos ingressantes em Ciências Sociais da UFRN sobre ser professor/a de Sociologia, apresenta-se abaixo a estrutura representacional dos licenciandos estagiários.

Figura 4 – Estrutura representacional licenciandos estagiários



Fonte: elaborado pela autora.

A Técnica de Associação Livre de Palavras foi aplicada apenas às duas últimas etapas do estágio supervisionado nas quais os licenciandos já possuem contato direto com a prática docente. Dessa forma, a comparação com o núcleo central da representação social construído pelas representações dos licenciandos ingressantes se torna mais evidenciada, pois tem-se elementos adquiridos nos primeiros e últimos períodos do curso de formação de professores.

O núcleo central da representação social dos licenciandos estagiários é construído por três elementos evocados, ao contrário do ingressante que apresenta um único elemento. Segundo Abric (1998, p. 31),

> Toda modificação no núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Nós afirmamos, então, que é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. A simples identificação do conteúdo de uma representação não basta para o seu reconhecimento e especificação. A organização deste conteúdo é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, caso a organização destes elementos, portanto sua centralidade, seja diferente.

Dessa forma, além de se configurarem duas representações sociais distintas sobre o mesmo fenômeno e construída a partir de grupos similares, é notório que o elemento que perfaz o núcleo central para os licenciandos ingressantes, ou seja, aquele sentido representacional mais arraigado ao grupo e mais intensamente compartilhado, nem ao menos figura no desenho representacional dos licenciandos estagiários.

Tal fato evidencia que a formação a que são submetidos os licenciandos age de forma determinante sobre suas representações acerca da identidade docente do/a professor/a de Sociologia. Agrega-se também a esse quadro o fato de que os elementos que se unem para formar o núcleo central da representação social para os licenciandos estagiários são bem mais direcionados e menos genérico do que os sentidos atribuídos à primeira conformação representacional. Diante nas análises realizadas anteriormente sobre a estrutura curricular da licenciatura, o determinismo da modificação representacional encontra-se situado nas atividades de estágios supervisionados.

Os elementos TRANSFORMAR, DIFÍCIL e IMPORTANTE evidenciam mais fortemente caracteres que podem ser indicadores de uma identidade docente do/a professor/a de Sociologia, pois interligam-se entre si de forma mais imbricada para demonstrar que a importância está na possibilidade de transformação que o conhecimento sociológico pode fomentar nos alunos e lhes permitir vislumbrar suas realidades de outras perspectivas, mas que as dificuldades inerentes à docência, bem como à própria conjuntura estrutural enfrentada pela Sociologia no Rio Grande do Norte atuam como barreiras desafiadoras para se atingir a transformação tanto almejada.

> Primeiro acho importante para a construção crítica da sociedade. Id. 12.
>
> Difícil está ligado às enormes dificuldades enfrentadas pela profissão (baixos salários, dificuldades físicas encontradas nas escolas – questões estruturais) e pouca possibilidade real de tratamento interdisciplinar na rede pública de forma geral. Id. 4.
>
> Difícil: o tempo cedido pelas escolas e a importância que dão à matéria ainda é muito insignificante (questão de valor). Id. 34.
>
> Temos o papel de transformar mentalidades, de sujeitos oprimidos para autônomos; opressor em solidário. Id. 32.
>
> O professor não pode deixar de formar para que os alunos transformem suas existências criticamente. Id. 42.

A questão da transformação como centralidade no papel do professor se repete nesse momento da formação, embora posta com algumas ressalvas, uma vez que é relativizada pelos desafios e dificuldades inerentes à educação básica e ao professorado no Brasil. Faz-se necessário ressaltar que essas questões próprias do fazer docente e da condição política que ocupa o magistério brasileiro estão circunscritas às representações formadas pelos licenciandos estagiários, fortalecendo a perspectiva anteriormente aludida de que embora os licenciandos ingressantes se coloquem discursivamente na condição de docentes, esses ainda representam a docência, a escola e o ensino de Sociologia de seus lugares de alunos. Uma vez que, embora traços de elemento transformador surjam nas representações dos licenciandos ingressantes, as características e preocupações próprias do cotidiano docente do ensino de Sociologia estão ausentes naquela representação.

> O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61).

Pimenta e Lima (2012) situam o estágio como um momento especial à construção da identidade docente. Entretanto, esse fomento não pode depender exclusivamente desses momentos que só ocorrerão nos últimos períodos da formação. Ressaltar mais uma vez, a preponderância de se relacionar teoria e prática em todos os componentes curriculares da formação do professor é imprescindível para agregar no licenciando caracteres que o permitam construir uma relação de pertencimento e identidade com a docência.

> Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2000, p. 19).

Conforme afirma Tardif (2000), mais do que simplesmente agregar uma dimensão prática às disciplinas é fundamental que esse fazer esteja relacionado à prática docente, sob pena de falsear um imaginário nesses licenciandos sobre a realidade de suas futuras atuações profissionais. Seja em ambientes escolares ou não escolares, o licenciando em Ciências Sociais necessita estar consciente de que

sua formação está voltada à docência e perseguir essa identidade por meio dos saberes docentes que devem ser desenvolvidos durante o curso.

Para esse autor é prerrogativa do professor dominar diversos saberes, os quais são adquiridos, em sua maioria, na formação inicial. São eles: saberes profissionais – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (psicologia, sociologia, filosofia...); saberes das disciplinas – ofertadas e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas pela mesma; saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir do qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela, a partir da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; saberes da experiência – saberes específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Apenas este último pressupõe uma experiência prática, mesmo assim esta pode ser fomentada a partir de uma estruturação curricular que permita ao discente envolver-se com o cotidiano escolar desde o início do curso.

> A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA; LIMA, 2012, p.62).

Viu-se, porém, quando analisada a atual estrutura curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, que essa não será uma barreira simples de ser transposta. Embora, nesse sentido, ressalte Gatti (2010, p. 1357) que essa problemática se replica por outras licenciaturas que possuem bem mais tempo de presença na educação básica do que a Sociologia:

> Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Além disso, em virtude da representação dos licenciandos estagiários se encontrar intrinsecamente relacionada à transformação, seja essa advinda dos sentidos que o conteúdo sociológico pode despertar ou mesmo do que o professor é capaz de realizar com esse conteúdo, se faz necessário que as disciplinas específicas da formação, além de privilegiarem a transposição didática, problematizem qual o papel da Sociologia no ensino médio, sob pena de terem futuros professores frustrados por não verem concretizada essa missão revolucionária que se está construindo para ombros que não lhe cabem e nem a sustentarão.

A seguir, da mesma forma que se procedeu com os elementos constituintes da representação social dos licenciandos ingressantes, será apresentado o diagrama relacional que associa os elementos formadores do núcleo central da representação social do ser professor de Sociologia para os licenciandos estagiários aos elementos intermediários e periféricos que foram enunciados por esses entrevistados. Diferentemente do primeiro núcleo central que se apresentava com um único elemento formador, o núcleo central da representação social da docência em Sociologia para os estagiários é composto por uma tríade de elementos. Dessa forma, privilegiou-se os elementos que se associavam a duas ou mais evocações formadoras do núcleo central.

Figura 5 – Diagrama relacional dos elementos formadores do Núcleo Central – licenciandos estagiários

Fonte: elaborado pela autora.

Ao se proceder a análise relacional entre os elementos formadores do núcleo central e aqueles que se aglutinam para proteger e construir sentidos coerentes às evocações desse núcleo, percebe-se que eles seguem um caminho que tendem a legitimar o processo de transformação já anteriormente mencionado.

> **Importante**: ajuda a descortinar a sociedade e desconstruir o conhecimento adquirido pelo senso comum, contribuindo para gerar cidadãos mais **críticos**. **Difícil**: o tempo cedido pelas escolas e a **importância** que dão a matéria ainda é muito insignificante (questão de valor). **Gratificante**: contribui para gerar uma sociedade (jovem) mais **críticos** e reflexivos, quanto a sua (seu) papel social. Id. 34.
>
> Vivemos atualmente numa sociedade complexa, onde entendê-la é **importante**. Daí a **importância** de se estudar sociologia. Mas existe, em contrapartida, uma resistência de implementação da referida disciplina, com pouca carga horária, professores de outras áreas lecionando a disciplina, o que desmotiva os alunos e torna um papel **difícil**. E, por fim, acredito na **transformação** social, sendo assim é **desafiante** ensinar a **criticar** nossa sociedade. Id. 27.

Que tipo de mudança é essa que os licenciandos acreditam que a Sociologia é capaz de promover? De que ordem é essa mudança? Que tipo de transformações

podem ser provocadas? Alguns circunscrevem tais mudanças nas posturas críticas dos alunos frente à organização social. Outros vão mais além e fazem alusão a uma "mudança em grande escala" evidenciando suas crenças na "transformação social".

> Ser professor é transformar a sociedade em um ambiente mais humano para superar a vida cotidiana e com dedicação ao objetivo. Id. 13.
>
> Transformadora, porque quando bem assimilada por nós professores e pelos alunos gera a reflexão e consequentemente mudança. Tanto no sentido subjetivo como no sentido objetivo, ou seja, transformar a realidade. Id. 11.
>
> Importante: Está ligado à oportunidade de educar os alunos da disciplina de forma a pensarem suas realidade de forma diferente, observando questões a partir de óticas diferentes das passadas pelas mídias e do senso comum, o que, a longo prazo, poderá gerar mudanças sociais em grande escala. Id. 4.

Seria a Sociologia capaz de promover essas mudanças ansiadas pelos licenciandos? Se a educação enfrenta dificílimos desafios na transformação da realidade, qual seria a contribuição da Sociologia nessa seara? Bukowitz (2012) ao propor uma reflexão sobre a serventia da Sociologia e o papel dos professores e professoras desse campo de saber no contexto capitalista no qual as sociedades e indivíduos estão submetidos, afirma:

> Docentes não definem todas as regras do jogo, não definem quantos são os quadrados do tabuleiro, mas podem colocar-se com a audácia, criatividade e autonomia dos grandes jogadores, pode fazer com que se escolha os adversários diante dos quais nos contraporemos, o que muito difere de se perceber como meras peças dadas em um tabuleiro (BUKOWITZ, 2012, p. 262).

Muitas nuances se interpõem para que o ensino de Sociologia possa alcançar o *status* transformador que domina as representações sociais dos licenciandos em Ciências Sociais da UFRN sobre o ser professor de Sociologia. Conteúdos, métodos, currículo, condições infraestruturais, condições de trabalho, salários e valorização dos profissionais do magistério são alguns dos elementos que dificultam que a educação assuma uma postura transformadora e, em decorrência, também a Sociologia que aglutina problemáticas específicas. Sobre essas condições que afetam o magistério brasileiro presente na educação básica como um todo, não surge nenhum elemento nas evocações ou justificativas elencadas pelos licenciandos ingressantes demonstrando mais uma vez o lugar de discente e a

distância da realidade do ensino de Sociologia que perfaz suas representações. Os licenciandos estagiários, por sua vez, por já terem estabelecido um contato direto com a realidade cotidiana da escola e do ensino de Sociologia justificam:

> É sofrimento porque os professores de Sociologia têm uma remuneração baixa. Id. 29.
>
> As redes de ensino, principalmente a pública muitas vezes não fornece boas condições para o desenvolvimento da disciplina, assim como a jornada de trabalho e o salário não incentivam, portanto é uma profissão árdua. Id. 31.
>
> Ser forte. Coloquei essa como primeira, pois quando se escolhe fazer sociologia, algumas pessoas dizem que você fez a escolha errada; Devido as aulas serem poucas, o professor precisa trabalhar em até três escolas para fechar a carga horária. Id. 39.
>
> Para mim, ser professor de sociologia requer respeito com os alunos, mas também com si próprio, visto que não são em todas as escolas de ensino médio que tem professores formados ou graduandos em sociologia ministrando as aulas. Id. 43.

Ressalta Candau (2011, p. 18) que “a memória é a identidade em ação, mas ela pode, ao contrário, ameaçar, perturbar e mesmo arruinar o sentimento de identidade”. A assertiva do indivíduo 43 acima se relaciona de forma direta com os quantitativos demonstrados pela pesquisa de Gomes et. al. (2011) e, embora nesse fato tenha havido consistentes mudanças após a admissão dos professores aprovados no concurso de 2011, a não habilitação dos professores que lecionam a Sociologia e a tomada desse componente como um mero complemento de carga horária ainda permanece como um elemento ameaçador à construção da identidade docente para esses licenciandos. Uma vez que no processo de construção identitário estão enredadas relações de alteridade que se estabelecem entre o licenciando e os outros atores envolvidos em sua formação, quando os licenciandos se deparam com professores formadores sem experiência ou afinidade com o ensino básico ou a formação de professores, com um currículo que não lhe possibilita a aproximação com a prática docente e com tutores não habilitados isso se apresenta como um robusto desafio ao fomento de caracteres que possam promover uma identidade docente para esses futuros professores.

Mesmo esses fatores sendo considerados por alguns dos licenciandos estagiários que se encontram mais próximos da realidade escolar e das condições de trabalho enfrentadas pelos professores de Sociologia no Rio Grande do Norte, o

sentido de transformação não é abandonado, apenas condicionado. A postura docente capaz de agir sobre o potencial transformador do conteúdo sociológico e cambiá-lo em ferramenta de mudança é o imperativo dessa representação. Uma representação da identidade docente que não está diretamente ligada à figura do professor de Sociologia isoladamente, mas que carrega a representação que os licenciandos fazem do próprio ensino de Sociologia, como ele deve ser e que objetivo deve alcançar.

> Têm [as identidades] a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2013, p. 109).

Pode ser que esse idealismo de transformar por meio do conhecimento sociológico acabe por frustrar os futuros professores quando esses se depararem com realidades que não podem ser transformadas apenas com aulas de Sociologia, ou ao menos, eles não verão essas transformações durante o tempo que os alunos frequentarem suas aulas. É preciso abordar essa questão da missão heroica de transformar o mundo que esses licenciandos estão agregando à identidade do professor de Sociologia de uma forma mais intensa durante a formação inicial. Ou seja, é imprescindível que a discussão acerca da prática docente componha o percurso formativo do licenciando em Ciências Sociais. Que essa discussão esteja posta desde o início de sua formação, pois a representação da identidade docente do professor de Sociologia está, para os licenciandos, atrelada indissociavelmente à compreensão da Sociologia enquanto conhecimento possível de “transformar a realidade” (Id. 11) e do ensino de Sociologia como instrumento capaz de “abrir mentes” (Id. 25). Nesse sentido, problematizar o papel da Sociologia no itinerário curricular da educação básica brasileira é fundamental para se estabelecer limites a um profissional e a uma disciplina que comungam de pouquíssimas ferramentas para transformar objetivamente o que quer que seja.

Se o mote é transformação, é necessário adequar a puerilidade dessa noção ao conhecimento do cotidiano das escolas básicas e da realidade dos alunos. Não se pode pecar pela ingenuidade diante das condições que submetem os professores de Sociologia e o seu ensino. Porém, também não se deve abandonar os ideais. Que se tome ciência e, de posse desse conhecimento, se projete ferramentas

capazes de se transformar em instrumentos úteis para atender às representações, anseios e desejos de transformações possíveis e coerentes com o lugar da escola, do ensino de Sociologia e dos docentes que a ministram dentro da estruturação política e econômica que esses atores e instituição se inserem.

> Podemos servir aos propósitos tecnocráticos de instrumentalizar nossos jovens ao mercado de trabalho, e podemos também optar por fazer deles novos integrantes críticos de uma sociedade que está direcionada aos princípios do capitalismo globalizado. Podemos fazê-los questionar quais são as consequências imediatas e mais tardias desse sistema de produção voltado para a acumulação e competição. Podemos fazê-los pensar sobre que consequências imediatas e tardias obteríamos a partir de modelos sociais mais cooperativos e colaborativos (BUKOWITZ, 2012, p. 266).

Tal transformação passa, necessariamente, pela concepção do exercício da docência como um projeto político. Um projeto político que deve ter sua gênese na formação dos futuros docentes que já tiveram contato com a Sociologia no ensino médio e que já experimentaram essa transformação do ponto de vista de aluno e que agora, assumirão um novo papel dentro desse círculo.

Finalmente, os dados mostraram que a reinclusão da Sociologia no Ensino Médio foi determinante para a escolha dos licenciandos pela área das Ciências Sociais. Esses apontaram a docência como a principal razão para a eleição da licenciatura. Embora, tal motivação se encontre essencialmente ao nível discursivo, pois suas pretensões após a conclusão do curso destoam da docência.

Essa conjuntura permite que seja vislumbrada uma grande mudança no perfil dos candidatos que atualmente ingressam na licenciatura em Ciências Sociais. Primeiramente, esses têm noção da distinção entre as formações bacharelescas e as formações de professores. A maioria escolheu o curso consciente da área e não apenas pela facilidade de acesso. Grande parte elencou a afinidade com a docência para a escolha da licenciatura. Afinidade essa despertada pela relação positiva que esses sujeitos mantiveram com o ambiente escolar e com seus professores durante a educação básica. Um longo tempo de vivência escolar que incidirá sobre suas representações, conforme afirma Tardif (2000, p. 13): “essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo”.

Percebe-se porém, que essa afinidade com a docência necessita ser melhor cuidada durante a formação inicial com uma adequação curricular que fomente caracteres identitários que aproximem o licenciando da real conjuntura da docência em Sociologia e não permitam que esses passem pelo curso de formação sem modificar suas representações anteriores. Não que essas sejam equivocadas, mas foram compostas a partir do lugar do aluno e não do professor. Nesse sentido, essa identidade precisa refletir as especificidades do ensino de Sociologia, porém com a preocupação de não tentar transformar esses futuros professores nos únicos salvadores da pátria.

Embora, destaque Moraes (2007, p. 300) que:

> Entre cientistas sociais, a tendência tem sido a separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários –, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundo diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambigüidade crônica: entre o sindicato de professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como "professores de sociologia" – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade "professor" – dado que isso subtrai a identidade de sociólogo.

Essa e outras tantas problemática específicas que subvertem o ensino de Sociologia acabam por tornar nebulosa uma definição clara da representação da identidade docente do professor e da professora de Sociologia para os licenciandos em formação. A intensa relação dessa representação com a disciplina e não com o fazer pedagógico, com a face intervencionista de uma provável transformação e não com a compreensão das problemáticas e jogos sociais revelam que a identidade docente do professor de Sociologia ainda é um objeto que está sendo ancorado por esses sujeitos, que está sendo acomodado a partir de outras representações existentes. Porém, embora os dados aqui apresentados não possam confirmar a vinculação de elementos representacionais a uma identidade docente clara construída por esses licenciandos, suas representações sociais traçam caminhos para que possa burilar a formação que ora vigora de forma a adequar-se à realidade do ensino de Sociologia e ao perfil pretendido pela licenciatura, conforme afirma Alves-Mazzotti (2007, p. 581):

> Nesse sentido, o conhecimento das representações sociais do professor – como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações

> elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor.

Quiçá essas representações estejam sobrepostas sobre a ingenuidade advinda do autodidatismo que sobrepujava àqueles que enveredavam pelo ensino de Sociologia até bem pouco tempo. Atualmente, muito se avançou nessas questões. Hodiernamente a relação da prática docente tem sido estreitada pela presença do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na licenciatura em Ciências e pela vasta gama de eventos e publicações que discutem o tema. Faz-se necessário, entretanto, investir para que essas discussões atinjam o cotidiano formativo de todos os licenciandos, especialmente daqueles que não são bolsistas do PIBID, e, para tanto, é imprescindível que se estreite o diálogo da academia com a escola básica e com os docentes que hoje atuam no ensino de Sociologia.

Até antes do concurso realizado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) para o provimento de cargos docentes e que admitiu vários egressos da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, o estágio supervisionado era realizado em escolas cujos tutores não possuíam habilitação na área. Conforme discutido anteriormente, esse dado é fundamental no fomento a caracteres identitários. Após o concurso de 2011, a realidade da formação docente dos professores de Sociologia no estado do Rio Grande do Norte está se modificando. São esses que, atualmente, constroem o ensino de Sociologia, enfrentam os desafios cotidianos, testam métodos, aplicam técnicas e desenvolvem projetos. É necessário que a academia atente para essa metamorfose e construa, a partir desse dado, modificações estruturais que aproximem o licenciando do cotidiano da escola, dos atuais professores de sociologia e de elementos capazes de aproximá-lo de uma identidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após seis anos de obrigatoriedade o ensino de Sociologia e as professoras e professores que ministram essa disciplina venceram muitas barreiras. O que não significa que a consolidação desse componente curricular na educação básica brasileira esteja assegurada. A legitimidade da Sociologia e sua presença na escola é uma batalha cotidiana de todas e todos que se relacionam com a esfera educativa. É possível, entretanto, afirmar nesse momento que se está colhendo os frutos dessas batalhas.

O fato de que os candidatos adentram à licenciatura conscientes dos autores, conteúdos e debates com que se depararão durante sua formação e que essa escolha por um curso de formação de professores foi motivada, para alguns, pelos professores de Sociologia que esses alunos tiveram no Ensino Médio é extremamente gratificante, pois demonstra o bom trabalho que esses docentes estão desenvolvendo e reafirma a relação de dependência entre a presença da Sociologia no nível médio e o êxito dos cursos superiores, não apenas o de Ciências Sociais, mas da área de Humanas como um todo, pois revela que esses alunos estão mais familiarizados e preparados acerca das problemáticas sociais.

Durante muito tempo formou-se professores na licenciatura em Ciências Sociais sem ter-se a certeza de onde esses iriam atuar. Sem existir debates sobre material didático, sobre transposição didática, sem existir espaços onde os licenciandos pudessem exprimir suas inquietudes sobre a docência. Atualmente, essa conjuntura vai, pouco a pouco, se modificando. Hodiernamente há eventos específicos espalhados pelos quatro cantos do país para debater o ensino de Sociologia como o Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). Há também diversas pesquisas, estudos e livros sendo publicados sobre o assunto e, inclusive, uma associação específica acerca do ensino de Sociologia, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Não é compreensível que esses debates estejam alijados do cotidiano formativo dos licenciandos em Ciências Sociais.

Nesse sentido, não foi possível encontrar uma representação da identidade específica dos professores de Sociologia, nada que retome, por exemplo, as dificuldades estruturais da prática pedagógica cotidiana do professor nem da estruturação disciplinar, mesmo entre os estagiários. Essa representação da

identidade docente se confunde com a própria representação da disciplina e dos sentidos que os licenciandos constroem para ela. Quiçá esse resultado se dê em função da parca relação teoria-prática e do patente distanciamento desses estudantes da escola básica. Pois, como ficou evidenciado na análise da estrutura curricular do curso de licenciatura, com raríssimas exceções, o contato com a escola está restrito aos últimos períodos do curso nas atividades de estágio supervisionado.

Uma representação identitária que se confunde com o próprio campo das Ciências Sociais, que traz evocações positivas da práxis docente e coloca o professor de sociologia como o grande responsável pela conscientização dos alunos e, por seu intermédio, pela transformação, se não da própria realidade, da forma como se a enxerga, ou em outras palavras, de como se a representa.

Nesse sentido, embora em certa medida seja lugar comum alertar para o distanciamento entre teoria e prática, entre academia e escola básica, para se ter uma identidade que não seja apenas prescritiva, que não vislumbre apenas um "tipo ideal" de professor, é necessário trazer a escola para o itinerário formativo desses licenciandos, inserindo-lhes desde os primeiros momentos de sua formação inicial em seu campo de atuação, em especial no que se refere a formação específica.

O que fica evidente é que os discentes ingressantes ignoram a situação do ensino de Sociologia. Sim, porque mesmo que esses sejam recém egressos do Ensino Médio, não se tem a preocupação, enquanto se está desempenhando o papel social de aluno, de investigar as questões que se colocam no cotidiano da escola. Dessa forma, alienados que estão da dinâmica do ensino de Sociologia e dos desafios que a esse se colocam, não há o enfrentamento, nem a preparação desses discentes para a dirimição desses problemas quando do regresso desses à educação básica. A questão do enfrentamento é central, porque o ensino de Sociologia, sua consolidação frente às inúmeras tentativas de desacreditá-lo, não é uma luta exclusiva dos professores da educação básica. É, sobretudo, uma questão de sobrevivência e legitimação das Ciências Sociais frente à sociedade que essas desejam compreender. Da permanência e sucesso da Sociologia na educação básica estão atreladas a escolha, não apenas da licenciatura, mas do curso de Ciências Sociais, em consequência da conservação do mercado de trabalho onde irá atuar o professor de Sociologia e do campo de estudo acerca do ensino de Sociologia na educação básica. Dessa forma, esta é uma luta que precisa congregar

os esforços e o diálogo entre as instituições formadoras, a escola básica e as instituições representativas de classe e da pesquisa científica da área.

Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez que a preocupação com o ensino de Sociologia na educação básica, sua permanência e consolidação, se constitui como uma demanda legítima da universidade, pois seus sucessos estão atrelados na medida em que se tornou evidente a relação entre a vivência da Sociologia no Ensino Médio e a escolha do curso de Ciências Sociais. Morais (2007) vai mais além dizendo que isso impediria inclusive o elitismo e a evasão na formação dos Cientistas Sociais, sejam eles licenciados ou bacharéis.

Não se pretendeu aqui associar os dilemas do ensino de Sociologia exclusivamente às problemáticas em torno da formação inicial do professor de Sociologia. É sabido que tais questões passam também pela precarização das condições de trabalho que vivenciam hoje o magistério brasileiro. Em especial no caso do ensino de Sociologia tem-se também a questão primordial da quantidade de carga horária dessa disciplina e da permanência de professores não habilitados conduzindo seu ensino.

A fragilidade do ensino de Sociologia e a inexistência de uma comunidade ao seu redor que prime por sua permanência, ao menos em nível estadual, se evidencia nos projetos que tencionam aos poucos extinguir sua presença na educação básica. Em nível nacional já foi aludido as questões em torno do Projeto de Lei (PL) Nº 6.003 de 2013 do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) e sua tentativa de extinguir a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia. Na instância estadual tem-se o projeto do Ensino Médio Noturno Diferenciado que, ao instituir uma nova estrutura curricular para essa modalidade e turno de ensino, reduziu a carga horária da disciplina para apenas 20 aulas anuais ou 15h anuais em cada ano do Ensino Médio noturno.

Diante desses desafios, a academia necessita localizar sua função de formar professores para a educação básica como uma de suas missões mais importantes. E nesse sentido, é imprescindível voltar suas atenções para a (re)estruturação das licenciaturas. A licenciatura em Ciências Sociais da UFRN precisa rever as concepções políticas e pedagógicas subjacentes ao perfil de formação pretendido, no sentido de aproximar os licenciandos da escola e da docência em Sociologia. Faz-se necessário ainda, voltar os olhos para as experiências exitosas de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a licenciatura e refletir sobre o

lugar ocupado pela prática docente dentro dessas matrizes curriculares. Qual a necessidade de disciplinas como as de metodologia do ensino e os laboratórios de prática docente dentro de um curso de formação de professores?

Se não há uma identidade clara sobre como os licenciandos representam a docência em Sociologia é preciso refletir em que medida esses caracteres estão sendo fomentados durante o processo de formação inicial. Se essa representação se confunde com um sentido interventivo da Sociologia, precisa-se voltar e questionar o perfil de Cientista Social que está sendo formado e a perspectiva docente que orienta as concepções pedagógicas da licenciatura.

Assim como a identidade docente não é a única identidade dos sujeitos, também o processo de formação inicial não é exclusivo espaço construtor dessa identidade. A construção da identidade docente passa, necessariamente, por uma identificação com a docência. Essa identificação, seja com a disciplina, seja com a prática de professores é de fundamental importância para inserir o licenciando no curso de formação de professores. Porém, a formação inicial tem a função não só de "formar" o professor em seu sentido estrito, mas fomentar nesses licenciandos um conjunto de caracteres que conformarão sua identidade docente e que a ela se agregarão outros elementos durante suas práticas docentes.

O processo identitário é algo que o professor desenvolve ao longo de sua vivência profissional, como reporta Nóvoa (1992), a identidade é um processo que depende da memória e vivências anteriores, mas também do contato direto com elementos que reforcem a afinidade com a docência. Se a Sociologia não comunga da tradição e prestígio dos outros componentes curriculares da educação básica é preciso construir essa legitimidade.

O fato de se ter reinserido a Sociologia na educação básica trouxe novos elementos para a representação social dos professores de Sociologia o que é fundamental para os que ainda estão se formando. Entretanto, essa formação necessita manter-se em acordo com a realidade que hoje enfrenta a Sociologia na educação básica. Se a estrutura curricular não se relaciona com os saberes necessários à prática docente em Sociologia, é preciso aprender com os professores habilitados que hoje estão lecionando essa disciplina; é preciso estudar os desafios que esses enfrentam cotidianamente e as estratégias que traçam esses pioneiros no Rio Grande do Norte. Dessa forma, não parece despropositada que a vivência desses professores sejam tomadas como elementos formativos dos currículos das

licenciaturas contribuindo nesse sentido com a aproximação da academia ao universo escolar.

Portanto, na atual conjuntura em que vive-se o ensino de Sociologia e a formação de professores em Ciências Sociais no Rio Grande do Norte, o desenvolvimento de pesquisas colaborativas que transformem professores formadores, licenciandos e professores da educação básica em parceiros nas investigações sobre as problemáticas e desafios inerentes ao ensino de Sociologia parece ser o caminho para a consolidação da disciplina de Sociologia na educação básica e, principalmente, para a aproximação dos licenciandos da escola e o fortalecimento de caracteres identitários docente.

São muitas as questões que carecem de respostas e que pairam sobre o ensino de Sociologia, a formação de professores em Ciências Sociais e suas problemáticas. Nessa pesquisa tentou-se ampliar o espectro analítico dessas questões. Entretanto, nos deparamos com demandas outras bastante instigantes como a influência do PIBID na formação dos licenciandos em Ciências Sociais que não era objetivo desta pesquisa investigar, nem havia tempo hábil para tal, mas que nos parece bastante relevante que seja problematizada, pois há uma grande probabilidade de serem encontradas representações sociais e posturas docentes distintas das que aqui foram apresentadas entre os licenciados pibidianos ou ex-pibidianos. Ampliando nossas considerações, nos parece que essas representações difeririam visivelmente daquelas dos licenciandos não atendidos pelo programa.

Entendemos que diante da importância do PIBID para as licenciaturas e, em especial, pela condição não consolidada da Sociologia na escola básica, para a licenciatura em Ciências Sociais, estudos nesse campo seriam de grande valia para a ampliação do escopo analítico do ensino de Sociologia e para a afirmação dessa disciplina e de seus docentes na educação básica.

Finalmente, é possível afirmar que sem memória não há representação e muito menos identidade. As lutas travadas por todos os atores em torno do ensino de Sociologia desde Florestan Fernandes passando pela conquista da obrigatoriedade até as batalhas enfrentadas cotidianamente pelas professoras e professores de Sociologia da educação básica recuperam a memória do ensino de Sociologia e dos docentes que lecionam essa disciplina.

Candau (2011, p. 18) ressalta a relação dialética que está presente entre memória e identidade: “se a memória vem antes, a demanda identitária pode vir

reativá-la". Dependentes da memória estão os processos representacionais e identitários. Além de ter como uma de suas funções a definição das identidades, as representações sociais se configuram segundo Abric (1998) como um guia para a ação. Dessa forma, nas representações dos licenciandos evidenciou-se memórias que esses foram construindo desde a educação básica, com a disciplina de Sociologia e com seus professores e que hoje repercutem em suas representações da identidade docente. Representações essas que apresentam elementos que, certamente, guiarão esses sujeitos em suas práticas docentes futuras.

Nesse sentido, não se pode, por suposto, tomar para si a função de transformar a realidade objetiva a partir, apenas, do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por um único professor ou mesmo pelo conjunto de professores de Sociologia. Porém, deve-se assumir o comprometimento que anima o espírito de todos os docentes para com a formação crítica da juventude subsidiados por uma formação coerente com a realidade e os desafios que serão enfrentados posteriormente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; COSTA, Wilse Arena da. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.8, n. 13, jan.-jun. 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade***.* Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo cientifico*.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Dispositivos constitucionais pertinentes. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamentações – Normas correlatas. Índice de assuntos e entidades. 5 ed. Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.684**, **de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 5 dez. 2011.

_____. Senado Federal. **Lei n º 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília, DF, 10 de dezembro de 1980. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=126429>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2011.

BRILHANTE, Philipe Olimpio. **Núcleo central das representações sociais**: um exercício teórico-metodológico para pensar a formação de professores de sociologia para o ensino médio. 2013. 76 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – UFRN, Natal, RN, 2013.

BUKOWITZ, Tatiana. A que serve a sociologia no ensino básico? Reflexão sociológica sobre o ensino de sociologia no contexto do capitalismo globalizado. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Profissão docente: percepções no mundo luso-brasileiro (1759-1822). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 163-180, set./dez. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2011.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Izalci Lucas. **Projeto de Lei da Câmara nº 6.003, de 2013**. Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1119815.pdf>. Acesso em: 3 maio 2014.

FIGUEIREDO, Juliana de Lima. **Sociologia no ensino médio**: representações dos alunos da cidade do Natal. 2004. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – UFRN, Natal, RN, 2004.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. *et al.* A situação da sociologia escolar na rede pública estadual no Rio Grande do Norte/RN. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 15, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR/SBS, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

LIMA, Andreza Maria de. Teoria do núcleo central das representações sociais: pressupostos básicos e aplicações no campo da Educação. In: MACHADO, Laêda Bezerra. (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Rogério Mendes de. A sociologia no ensino básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

LIRA, André Augusto Diniz. Entre memória e identidades sociais. **INTERFACE - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, Natal/RN, v. 01, n. 02, p. 73-81, jul./dez. 2004.

LUTERO, Martim. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Editora Sinodal; Porto Alegre: Editora Concórdia, 2000. (Lutero para hoje).

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação; 13).

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação geral).

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, p. 110-136, set./dez. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

_____. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

_____. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D.; GUIMARÃES, E. F. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – Sociologia**. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petropólis: Vozes, 2007.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Karla Michelle de. **Ensinar sociologia**: representações de licenciandos/as em ciências sociais. 2011. 51 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – UFRN, Natal, RN, 2011.

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente, v. 03, n. 03, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a palavra:** os alunos - Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UnB, Brasília, DF, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UnB, Brasília, DF, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

_____. O ensino de Sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL – LES/GAES/LENPES (1994-2007). In: CARVALHO, Cesar Augusto de. (Org.). **A sociologia no ensino médio**: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Tânia Elias M. Trajetórias da sociologia brasileira: considerações históricas. **Cronos**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 429-450, jul./dez. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/ Abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO
PERFIL DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

(Não preencher esse campo)

I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

ID. SUJEITO _____

1. Gênero		
( ) Feminino	( ) Masculino	( ) Outro

2. Idade	
( ) Entre 15 e 20 anos	( ) Entre 21 e 25 anos
( ) Entre 26 e 30 anos	( ) Entre 31 e 35 anos
( ) Entre 36 e 40 anos	( ) Mais de 40 anos
3. Renda mensal familiar	
( ) Menos de 01 salário mínimo	( ) Entre 01 e 03 salários mínimos
( ) Entre 03 e 05 salários mínimos	( ) Entre 05 e 10 salários mínimos
( ) Entre 10 e 15 salários mínimos	( ) Mais de 20 salários mínimos
II. PERFIL EDUCACIONAL - NÍVEL MÉDIO	
1. Onde você cursou o Ensino Médio?	
( ) Todo em escola pública	( ) Todo em escola particular
( ) Parte em pública parte em particular	( ) Outro tipo de escola
2. Durante o seu Ensino Médio você estudou a disciplina de Sociologia:	
( ) Nas três séries do Ensino Médio	( ) Em apenas uma série do Ensino Médio
( ) Em apenas duas séries do Ensino Médio	( ) Não estudei Sociologia no Ensino Médio

II. PERFIL EDUCACIONAL - NÍVEL SUPERIOR
1. Qual a principal razão que lhe fez escolher o curso de Ciências Sociais?
2. Qual a principal razão que lhe fez escolher a licenciatura em Ciências Sociais?
3. Você tentou ingressar em outro curso superior? Qual? Informe se era bacharelado ou licenciatura.
4. O que você aponta como mais positivo na licenciatura em Ciências Sociais?
5. O que você aponta como mais negativo na licenciatura em Ciências Sociais?
6. Qual a sua expectativa para o restante do curso?
7. O que você pretende fazer após a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais?

Muito obrigada!

APÊNDICE B – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

ENTRE CALOUROS E ESTAGIÁRIOS: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

(Não preencher esse campo)

I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

ID. SUJEITO _____

1. Gênero		
( ) Feminino	( ) Masculino	( ) Outro
2. Idade		
( ) Entre 15 e 20 anos	( ) Entre 21 e 25 anos	
( ) Entre 26 e 30 anos	( ) Entre 31 e 35 anos	
( ) Entre 36 e 40 anos	( ) Mais de 40 anos	
3. Renda mensal familiar		
( ) Menos de 01 salário mínimo	( ) Entre 01 e 03 salários mínimos	
( ) Entre 03 e 05 salários mínimos	( ) Entre 05 e 10 salários mínimos	
( ) Entre 10 e 15 salários mínimos	( ) Mais de 20 salários mínimos	
II. PERFIL EDUCACIONAL – NÍVEL MÉDIO		
1. Onde você cursou o Ensino Médio		
( ) Todo em escolas públicas	( ) Parte em escolas públicas e parte em escolas privadas	
( ) Todo em escolas privadas	( ) Outro tipo de escola	
2. Durante o seu Ensino Médio você estudou a disciplina de Sociologia:		
( ) Nas três séries do Ensino Médio	( ) Em apenas uma série do Ensino Médio	
( ) Em apenas duas séries do Ensino Médio	( ) Não estudei Sociologia no Ensino Médio	
II. PERFIL EDUCACIONAL – NÍVEL SUPERIOR		
1. Já lecionou ou leciona a disciplina de Sociologia como professor titular?		
( ) Não	( ) Sim. Em escolas da rede privada	
( ) Sim. Em escolas da rede pública	( ) Sim. Em projetos ou cursinhos preparatórios para o ENEM	

III. CLASSIFICAÇÃO LIVRE

1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras, uma para cada espaço) que, em sua opinião, completam a afirmação:

Ser professor(a) de Sociologia é ...

(POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)

☐ _____

☐ _____

☐ _____

2. Agora enumere as palavras que você escreveu, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos para pôr os números.

3. Justifique a escolha e hierarquização que você fez das palavras.

_____

_____

_____

Muito obrigada!

APÊNDICE C – CONJUNTO DE PALAVRAS EVOCADAS PELOS LICENCIANDOS INGRESSANTES E ESTAGIÁRIOS (EVOC)

PALAVRAS CITADAS LIC. INGRESSANTES	FREQ.	POSIÇÃO 1 *	2 *	3 *
absorver	1	0*	0*	1*
aluno	1	1*		
aprender	5	3*	1*	1*
média: 1.60				
apresentar	1	0*	0*	1*
articulador	1	1*		
complexo	1	0*	0*	1*
compreender	1	1*		
comprometimento	1	0*	0*	1*
conhecer	1	0*	1*	
conscientizar	2	1*	1*	
média: 1.50				
contribuir	1	0*	1*	
conviver	1	0*	0*	1*
coragem	1	0*	0*	1*
crescer	1	0*	1*	
criticar	1	0*	0*	1*
debater	1	0*	1*	
desafiador	2	1*	1*	
média: 1.50				
desalienar	1	1*		
desconstruir	1	1*		
desvelar	1	0*	1*	
educar	4	2*	0*	2*
média: 2.00				
enriquecedor	1	1*		
ensinar	2	1*	1*	
média: 1.50				
esclarecer	3	1*	2*	
média: 1.67				
estimulante	1	0*	0*	1*
explicar	1	0*	0*	1*
formar	3	1*	0*	2*
média: 2.33				
fundamental	1	1*		
gratificante	3	0*	1*	2*
média: 2.67				
importante	1	1*		
incentivar	1	0*	1*	
incutir	1	0*	1*	
inovar	1	0*	0*	1*
inspirador	1	0*	1*	
instigador	1	0*	1*	
instruir	1	0*	0*	1*
inteligente	1	0*	0*	1*
interessante	3	1*	1*	1*
média: 2.00				
interpretar	1	0*	1*	
libertar	1	0*	0*	1*
mediador	1	0*	1*	
motivar	1	0*	0*	1*
observar	1	0*	1*	
opinião	1	1*		
paciente	1	0*	0*	1*
pensar	2	2*		
média: 1.00				
prazeroso	1	0*	1*	
problematizar	1	1*		
provocar	1	0*	1*	
questionar	2	0*	2*	

	média:	2.00					
relevante			:	1 :	1*		
respeitar			:	1 :	1*		
responsabilidade			:	3 :	1*	2*	
	média:	1.67					
revolucionário			:	1 :	1*		
sofrimento			:	1 :	0*	0*	1*
superar			:	1 :	0*	0*	1*
transformar			:	5 :	2*	1*	2*
	média:	2.00					
visionário			:	1 :	0*	0*	1*
viver			:	1 :	0*	1*	
vocação			:	1 :	0*	0*	1*
árduo			:	1 :	0*	1*	

Número total de palavras diferentes: 61
Número total de palavras citadas: 87

média geral : 2.00

DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations	et cumul inverse
1 *	48	48 55.2 %	87 100.0 %
2 *	5	58 66.7 %	39 44.8 %
3 *	5	73 83.9 %	29 33.3 %
4 *	1	77 88.5 %	14 16.1 %
5 *	2	87 100.0 %	10 11.5 %

PALAVRAS CITADAS LIC. ESTAGIÁRIOS			POSIÇÃO				
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
ajudar		: 1 :	0*	1*			
amigo		: 1 :	0*	0*	1*		
amor		: 1 :	0*	0*	1*		
analisar		: 2 :	0*	0*	2*		
	média: 3.00						
aposta		: 1 :	1*				
articulado		: 1 :	1*				
atrativo		: 1 :	0*	0*	1*		
atualização		: 3 :	0*	1*	2*		
	média: 2.67						
audaz		: 1 :	1*				
batalha		: 1 :	1*				
carreira		: 1 :	0*	1*			
compreensividade		: 1 :	1*				
compromisso		: 2 :	0*	2*			
	média: 2.00						
confrontador		: 1 :	0*	0*	1*		
conhecimento		: 3 :	2*	1*			
	média: 1.33						
conscientizar		: 2 :	0*	2*			
	média: 2.00						
construção		: 1 :	0*	1*			
coragem		: 3 :	1*	0*	2*		
	média: 2.33						
criativo		: 3 :	0*	0*	3*		
	média: 3.00						
criticidade		: 3 :	0*	3*			
	média: 2.00						
cuidar		: 1 :	1*				
curioso		: 1 :	1*				
dedicação		: 1 :	0*	0*	1*		
desafiador		: 8 :	2*	4*	2*		
	média: 2.00						

desanimador	:	1 :	0*	0*	1*
desnaturalizar	:	2 :	2*		
média: 1.00					
desvelador	:	2 :	1*	1*	
média: 1.50					
dialogar	:	1 :	0*	0*	1*
diferenças	:	1 :	0*	1*	
difícil	:	4 :	1*	3*	
média: 1.75					
docência	:	1 :	0*	0*	1*
dom	:	1 :	1*		
educador	:	3 :	3*		
média: 1.00					
educação	:	2 :	2*		
média: 1.00					
emancipação	:	2 :	1*	0*	1*
média: 2.00					
ensinar	:	2 :	0*	0*	2*
média: 3.00					
escolha	:	1 :	1*		
esperançoso	:	1 :	0*	0*	1*
estrategista	:	1 :	0*	0*	1*
estudioso	:	1 :	0*	0*	1*
flexível	:	2 :	0*	2*	
média: 2.00					
fomentador	:	1 :	0*	1*	
formador	:	2 :	0*	1*	1*
média: 2.50					
formação	:	1 :	1*		
forte	:	1 :	1*		
força	:	1 :	0*	0*	1*
gratificante	:	2 :	0*	1*	1*
média: 2.50					
humanizado	:	1 :	0*	1*	
imparcial	:	1 :	0*	1*	
importante	:	6 :	4*	1*	1*
média: 1.50					
inovador	:	1 :	0*	0*	1*
instigante	:	2 :	0*	0*	2*
média: 3.00					
interação	:	1 :	0*	1*	
interdisciplinaridade	:	1 :	0*	0*	1*
interessado	:	1 :	1*		
intermediador	:	1 :	0*	1*	
mediador	:	1 :	0*	0*	1*
motivado	:	1 :	1*		
organizado	:	1 :	1*		
ouvir	:	1 :	0*	0*	1*
paciente	:	1 :	0*	0*	1*
paixão	:	1 :	0*	1*	
perseverança	:	1 :	0*	1*	
pesquisador	:	2 :	1*	0*	1*
média: 2.00					
política	:	2 :	1*	0*	1*
média: 2.00					
problematizar	:	1 :	0*	1*	
provocador	:	1 :	0*	1*	
questionador	:	2 :	0*	1*	1*
média: 2.50					
realidade	:	1 :	1*		
refletir	:	3 :	2*	1*	
média: 1.33					
respeito	:	1 :	1*		
responsabilidade	:	1 :	0*	1*	

sapiente	:	1 :	0*	1*	
satisfatório	:	1 :	0*	0*	1*
sensível	:	1 :	0*	1*	
socializar	:	1 :	0*	1*	
sociedade	:	1 :	0*	0*	1*
superação	:	1 :	0*	1*	
trabalho	:	2 :	0*	1*	1*
média: 2.50					
transformar	:	6 :	3*	1*	2*
média: 1.83					
vocação	:	1 :	1*		
árduo	:	1 :	1*		

Número total de palavras diferentes: 82
Número total de palavras citadas: 132

média geral: 2.00

DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS

freq. *	nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul	inverse
1 *	55	55	41.7 %	132	100.0 %
2 *	16	87	65.9 %	77	58.3 %
3 *	7	108	81.8 %	45	34.1 %
4 *	1	112	84.8 %	24	18.2 %
6 *	2	124	93.9 %	20	15.2 %
8 *	1	132	100.0 %	8	6.1 %

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **ENTRE CALOUROS E ESTAGIÁRIOS: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS** desenvolvida para a dissertação de mestrado da aluna Karla Michelle de Oliveira e orientada pela Profª Dra. Elda Silva do Nascimento Melo. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa tem como objetivos:

- Traçar o perfil dos licenciandos em Ciências Sociais considerando a construção de suas representações sociais acerca da identidade docente;
- Verificar comparativamente a construção dessas identidades no decorrer do percurso formativo dos licenciandos entre os alunos ingressantes e os estagiários;
- Analisar os pontos que convergem e divergem para essa construção identitária a partir das disciplinas formadoras do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Sociais.

As informações obtidas por meio da pesquisa permitirão uma aproximação entre ensino e pesquisa, bem como entre a academia e a educação básica, favorecendo, deste modo, a relação entre a teoria e a prática, por meio do estudo da realidade.

Os dados coletados, voz e imagens dos sujeitos entrevistados serão utilizados na construção de artigos científicos, publicações em revistas e na composição da dissertação da referida aluna.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) uma entrevista que será feita por meio de questionário. As informações obtidas serão usadas para as finalidades da pesquisa, conforme os objetivos indicados neste termo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, a inexistência de riscos, os benefícios envolvidos e concordo participar voluntariamente da pesquisa **ENTRE CALOUROS E ESTAGIÁRIOS: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**.

Participante da Pesquisa

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____