



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LUIZ FERNANDES FILHO

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG

CAMPINA GRANDE – PB

2026

LUIZ FERNANDES FILHO

LUIZ FERNANDES FILHO

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Campina Grande,
como pré-requisito para a obtenção do título de
licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Assunção
Lima de Paulo

CAMPINA GRANDE – PB

2026

F363a

Fernades Filho, Luiz

Uma análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFCG / Luiz Fernades Filho. – Campina Grande, 2026.

109 f.: il. Color.

Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Profª. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo".

Referências.

1. Ensino de Sociologia. 2. Ciências Sociais. 3. Formação de Professores. 4. Projeto Pedagógico Curricular. I. Paulo, Maria de Assunção Lima. II. Título.

CDU 316:37

LUIZ FERNANDES FILHO

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DO PROJETO
PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG

Aprovado em: 17 / 03 / 2026

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO

Data: 20/03/2026 11:57:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo (Orientadora)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Documento assinado digitalmente

MARCIO DE MATOS CANIELLO

Data: 20/03/2026 12:26:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Caniello (Avaliador)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Documento assinado digitalmente

ROGERIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO

Data: 20/03/2026 12:41:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino Nascimento (Avaliador)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Dedico a minha **linda** mãe, Maria Ramalho
Fernandes (in memoriam).



AGRADECIMENTOS

Neste momento singular, em que concluí uma etapa significativa da minha trajetória acadêmica e alcanço uma nova conquista, é tempo de expressar minha gratidão a todos que contribuíram para que essa realização se tornasse possível.

À minha família, meu alicerce e refúgio, cuja presença foi indispensável para minha tranquilidade e motivação. Agradeço especialmente a minha mãe, Maria Ramalho Fernandes (in memoriam), ao meu pai Luiz Fernandes e a todos meus irmãos e irmãs.

À Maria de Assunção Lima de Paulo, meu agradecimento especial por me acolher e me apresentar ao verdadeiro significado de ser professor e às responsabilidades inerentes a esse ofício. Tivemos uma relação de orientação marcada por ser sempre honesta, horizontal e profundamente respeitosa. Nesse processo, fui nutrido por sua paciência, generosidade, inteligência e afeto. Ela me fez acreditar em mim mesmo, acreditar nos afetos e nas histórias.

RESUMO

A formação em Ciências Sociais no Brasil é historicamente atravessada por um cenário de hierarquização acadêmica entre o bacharelado e a formação de professoras para a rede básica. Com as recentes reformas normativas educacionais, exigiu-se das universidades uma maior integração entre a teoria de referência e a prática pedagógica. Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar em que medida o currículo do Projeto Pedagógico Curricular(PPC) de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UACS/UFCG) conseguiu, na prática, superar a histórica hierarquização entre a formação do pesquisador e a do professor da Educação Básica. A metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem mista (quanti-qualitativa), estruturada em duas frentes: uma revisão bibliográfica e documental, com foco na história da disciplina, nas legislações vigentes e no texto do PPC, e uma pesquisa empírica, realizada mediante a aplicação de questionários a uma amostra de 26 egressos do curso. Os resultados evidenciam que o PPC de 2018 representou um avanço estrutural significativo, superando a fragmentação de currículos anteriores ao instituir uma carga horária massiva de práticas pedagógicas e laboratórios de ensino. Contudo, a pesquisa empírica revela uma falta de atuação da carreira docente e aponta que a dicotomia formativa migrou do currículo formal para a cultura institucional. Conclui-se que, apesar do êxito documental e curricular, a consolidação plena da práxis educativa ainda esbarra na persistência de uma estrutura acadêmica que tende a subalternizar o ensino público em favor da pesquisa.

Palavras-chave: Ciências Sociais. Formação de Professores. Currículo. Projeto Pedagógico Curricular. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The training in Social Sciences in Brazil is historically marked by a scenario of academic hierarchization between the bachelor's degree and the training of teachers for basic education. With the recent educational normative reforms, universities were required to promote a greater integration between reference theory and pedagogical practice. Given this context, the present research aims to analyze to what extent the curriculum of the 2018 Pedagogical Political Project (PPC) of the Social Sciences Licentiate degree at the Federal University of Campina Grande (UACS/UFCG) has managed, in practice, to overcome the historical hierarchy between the training of the researcher and that of the Basic Education teacher. The adopted methodology is characterized by a mixed approach (quantitative-qualitative), structured on two fronts: a bibliographic and documentary review, focusing on the history of the discipline, current legislation, and the PPC text; and an empirical research, conducted through the application of questionnaires to a sample of 26 alumni of the course. The results show that the 2018 PPC represented a significant structural advance, overcoming the fragmentation of previous curricula by establishing a massive workload of pedagogical practices and teaching laboratories. However, the empirical research reveals a significant lack of engagement in the teaching career and points out that the formative dichotomy has migrated from the formal curriculum to the institutional culture. It is concluded that, despite the documentary and curricular success, the full consolidation of educational praxis still faces the persistence of an academic structure that tends to marginalize public education in favor of research.

Keywords: Social Sciences. Teacher Training. Curriculum. Pedagogical Political Project. Sociology Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fluxograma do curso de licenciatura em Ciências Sociais em 1992	37
Figura 02: Fluxograma do curso de licenciatura em Ciências Sociais - PPC 2018	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição de idade dos egressos (total: 26 respostas)	66
Gráfico 02: Avaliação de como a formação teórica ajudou em diferentes áreas	69
Gráfico 03: dificuldade de transposição didática	70
Gráfico 05: situação atual dos egressos (trabalhando/estudando)	73
Gráfico 06: atuação como professor(a) de Sociologia	74
Gráfico 07: aproveitamento nas questões de Sociologia do concurso SEE-PB-2025	78
Gráfico 08: perfil dos aprovados em Sociologia SEE-PB-2025 (distribuição por pontuação de títulos e experiência)	79
Gráfico 09: eficácia do bloco de disciplinas estritamente pedagógicas (didática, psicologia e política educacional)	83
Gráfico 10: utilidade dos laboratórios (I ao V) na formação prática	84
Gráfico 11: aprendizado sobre planejamento e regência com base na BNCC	86
Gráfico 12: avaliação de articulação/diálogo entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Carga horária e disciplinas obrigatórias do curso de Ciências Sociais da UFCG	45
Tabela 02 - Distribuição dos conteúdos das questões de Sociologia - IDECAN - SEAD/SEE 2025	76
Tabela 03 - Mapeamento dos conteúdos de Ciências Sociais - ENADE/PND 2025	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Ementas das disciplinas introdutórias de formação teórica	47
Quadro 02: Ementas e objetivos dos laboratórios de pesquisa e ensino (I ao V)	50
Quadro 03: Ementas dos estágios supervisionados I e II	54
Quadro 04: Ementas das disciplinas do bloco de formação para a diversidade	57

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE QUADROS	12
SUMÁRIO	13
INTRODUÇÃO	14
1.1 PANORAMA DOS PRIMEIROS MOMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	18
1.2 A LEI Nº11.684/08, DE 2008: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS	22
1.3 OS PARÂMETROS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	24
CAPÍTULO 02: O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM CAMPINA GRANDE	29
2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM CAMPINA GRANDE	30
2.2 A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DURANTE OS ANOS	35
2.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE 2018	43
CAPÍTULO 03: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO	62
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.2 O PERFIL DO EGRESSO E SUA FORMAÇÃO TEÓRICA	66
3.3 INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO ESTADO DA PARAÍBA	72
3.4 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	83
CONCLUSÃO	89
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS	100

INTRODUÇÃO

A história da formação em Ciências Sociais no Brasil é atravessada por uma tensão estrutural que remonta à própria institucionalização do campo no país. Forjada no início do século XX, a área consolidou-se a partir de um rigor científico que frequentemente se sobrepôs aos saberes voltados à Educação Básica. Essa hierarquização histórica refletiu-se na trajetória de idas e vindas da Sociologia como disciplina escolar e contribuiu diretamente para a marginalização da licenciatura, que durante décadas operou sob o obsoleto modelo "3+1" ou valeu-se de disciplinas avulsas apenas para complementar exigências de carga horária.

Contudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as reformas legais subsequentes, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar a partir de 2008 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015, o Estado brasileiro passou a exigir das instituições de ensino superior uma postura ativa em relação à formação docente. Tornou-se obrigatória, portanto, a formulação de currículos que promovessem uma integração orgânica entre a teoria de referência e a transposição didática, garantindo uma identidade própria e autônoma à licenciatura.

Neste cenário, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UACS/CH/UFCG) apresenta-se como um campo empírico de extrema relevância. Por possuir uma longa e rica trajetória histórica, o curso constitui um verdadeiro espelho do processo pelo qual as Ciências Sociais acabaram por incorporar a escola básica não apenas como um mero campo de atuação profissional, mas como um alicerce fundamental para a reflexão da sua própria ciência.

É dentro desse movimento de readequação que, com a aprovação do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em 2018, a instituição buscou estabelecer um marco decisivo no rompimento com as defasagens do passado, instituindo uma carga horária massiva de práticas pedagógicas estruturadas por meio de Estágios Supervisionados e dos Laboratórios de Pesquisa e Ensino.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como problema central investigar: em que medida o currículo do PPC de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG conseguiu, na prática, superar a histórica hierarquização entre a formação do pesquisador e a do professor da Educação Básica?

A escolha por investigar a formação docente nesta graduação justifica-se pela necessidade premente de compreender as tensões estruturais que ainda marcam as Ciências Sociais no Brasil, com destaque para a persistente dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Por muito tempo, a formação do professor esteve à sombra da formação do pesquisador, refletindo-se em currículos com forte viés bacharelesco durante os longos períodos em que a disciplina de Sociologia não era obrigatória nas escolas. Analisar como um curso universitário se reestrutura para superar essas contradições é um passo fundamental não apenas para a historiografia da educação, mas para repensar o fazer científico da área e avaliar o futuro da profissão frente às novas e complexas exigências do magistério público.

Para dar conta dessa relevância, o presente trabalho estruturou-se metodologicamente a partir de um resgate histórico, com o objetivo de compreender como o curso em Campina Grande foi se constituindo ao longo do tempo e como lidou com as intensas mudanças legislativas. Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na literatura especializada acerca da história do curso e em arquivos da própria coordenação, aliada a um rigoroso processo de análise documental, tendo como fonte principal de investigação o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2018.

Para além do levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa consolidou-se por meio de um estudo empírico, baseado na avaliação do currículo a partir da perspectiva de quem efetivamente o vivenciou. Dessa forma, aplicou-se um questionário estruturado direcionado aos egressos do curso, obtendo-se um universo qualificado de 26 participantes. Por fim, a metodologia contemplou a análise de instrumentos avaliativos oficiais recentes, como as provas do Enade/Prova Nacional Docente (PND) e do último concurso para professor da rede básica do estado da Paraíba, articulando assim, os dados do currículo normativo (o PPC) com a percepção dos ex-alunos e as exigências reais do mercado de trabalho.

A fim de apresentar os resultados dessa investigação de forma lógica e sequencial, este Trabalho de Conclusão de Curso foi organizado em três capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais.

O Capítulo 01 dedica-se à reconstrução histórica da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, problematizando a hegemonia inicial do bacharelado sobre a formação docente. A análise avança pela trajetória intermitente da Sociologia nas escolas, culminando na Lei nº 11.684/2008 e na consequente expansão das licenciaturas, mapeando também as

principais reformulações normativas (LDB, DCNs e BNCC) criadas para sintonizar a universidade com as demandas da escola pública.

O Capítulo 02 direciona o olhar para a realidade local, esmiuçando a trajetória do curso de Ciências Sociais em Campina Grande desde a fundação de sua matriz tecnológica e industrial. O capítulo explora a transição dos antigos currículos fragmentados até chegar ao processo de reestruturação profunda que deu origem ao atual Projeto Pedagógico de Curso de 2018.

Por fim, o Capítulo 03 explora a fase empírica da pesquisa, analisando o perfil, as dificuldades e a inserção profissional dos egressos, com o fito de avaliar a verdadeira efetividade do PPC de 2018 e a qualidade da formação docente a partir da voz daqueles que vivenciaram a transposição da teoria acadêmica para a prática escolar.

CAPÍTULO 01: A ORIGEM, INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESAFIOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Para compreender os desafios contemporâneos que permeiam a formação de professores de Sociologia no Brasil, é imprescindível realizar um resgate histórico sobre como o campo das Ciências Sociais se estruturou no país. A trajetória dessa área do conhecimento não ocorreu de forma linear ou puramente acadêmica; ela foi forjada em meio a transformações políticas desde o final do século XIX e durante todo o entorno do século XX, transformações econômicas e sociais que buscaram dar respostas aos dilemas da modernização nacional (CARDOSO; FALLETO, 1970; MICELI, 1989). Nesse sentido, analisar a origem e a institucionalização das graduações em Ciências Sociais permite analisar as bases ideológicas e estruturais que ecoam hoje nos currículos e nos projetos pedagógicos das universidades brasileiras.

Desde os primeiros momentos de sua institucionalização, nas primeiras décadas do século XX, o campo foi fortemente influenciado por um "ethos" bacharelesco, voltado primordialmente para a formação de intelectuais e especialistas capazes de investigar a realidade brasileira e atuar no planejamento estatal (MORAES, 2003; BODART; TAVARES, 2020).

Como consequência direta desse modelo, a vocação para o ensino na educação básica foi historicamente relegada a um plano secundário¹, tratada muitas vezes como uma complementação da formação científica principal, o que gerou um processo de disparidade que pode ser observado na história de diversos cursos espalhados pelo país.

Com o intuito de detalhar esse percurso e suas implicações práticas na formação docente, este capítulo propõe uma análise estruturada sobre a evolução das Ciências Sociais no Brasil, focada não apenas no caminhar da pesquisa, mas fundamentalmente no campo da formação de professores. O texto inicia-se com um panorama nacional da institucionalização da área a partir da década de 1930, avançando para as históricas oscilações da disciplina de Sociologia nos currículos escolares e para a consolidação tardia das licenciaturas autônomas. Por fim, discute-se o impacto das legislações recentes, como a lei de obrigatoriedade de 2008, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação, que se tornaram as bases normativas dos cursos de licenciatura na segunda década deste século.

¹ É imperativo ressaltar que a educação básica só foi amplamente universalizada no Brasil a partir da década de 1990, como efeito direto da Constituição Federal de 1988. Essa democratização tardia incumbiu à escola pública a missão de garantir a aprendizagem de todos, obrigando o Estado a formular parâmetros curriculares, investir na formação docente e implementar avaliações externas.

1.1 PANORAMA DOS PRIMEIROS MOMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A partir de 1930, a reorganização do ensino superior nacional e o investimento em centros de investigações abriram espaço para a institucionalização das Ciências Sociais nas principais cidades do país. Intelectuais das mais diversas áreas, formados por grupos de juristas, engenheiros e médicos fundamentam suas reflexões dentro de centros educacionais totalmente influenciados pelo evolucionismo de caráter biologizante da época (SKIDMORE, 2012). Suas intenções não eram, propriamente, fazer obras de investigação sociológica, mas de esclarecer certas relações considerando seus fatores sociais (SILVA; SILVA, 2012).

Com o projeto de modernização do país pairando sobre toda a classe política e intelectual brasileira, profundas transformações institucionais começaram a ser valorizadas. É nesse contexto que se insere a consolidação dos primeiros cursos universitários de Ciências Sociais. Segundo Oliveira (1998, p. 298), a partir dos anos 1930, uma nova perspectiva adentra as pesquisas científicas nas Ciências Sociais marcada pela transição do ensaísmo para a profissionalização científica e autônoma de intelectuais propriamente das Ciências Sociais.

Tal alicerce foi construído, em grande parte, por grupos de professores estrangeiros que desembarcaram no Brasil com o propósito de colaborar com o projeto de institucionalização acadêmica do campo. É nesse cenário que a produção intelectual dos bacharéis passa a ser percebida sob uma nova ótica de rigor. Segundo Segatto e Bariani (2009, p. 208):

a superação do diletantismo, a profissionalização, o controle institucional, formas mais acuradas de investigação e organização da produção foram, sem dúvida, avanços inquestionáveis na construção das ciências sociais no Brasil, e as interpretações dessa construção ancoradas na ideia de institucionalização souberam reconhecer tais conquistas. Todavia, ao cristalizar-se como interpretação dominante sobre a criação das Ciências Sociais no Brasil, a institucionalização não só legitimou a produção calcada nesses moldes como também estendeu suas influências às formas de legitimação, de divulgação/control e de financiamento da produção, marginalizando as interpretações que não obedecem aos ditames do status quo e suas concepções de ciência social.

Em suma, embora as fases anterior e posterior à década de 1930 possuam sua devida relevância histórica, foi o tripé composto pela cientificidade, pela pesquisa sistemática e pela institucionalização que forneceu o alicerce para os cursos superiores na área. Nesse contexto, o *ethos* acadêmico se constitui como o alicerce de direção que o campo tomaria como caminho fundante, consolidando "uma noção da sociologia como ciência empírico-indutiva, no rigor metodológico e um elevado padrão de trabalho científico, o distanciamento em relação aos valores, a integração entre ensino e pesquisa" (SEGATTO; BARIANI, 2009, p. 205).

Portanto, é a partir dos anos 1950 que as Ciências Sociais começam a ser valorizadas de forma mais pragmática como um instrumento requerido para a modernização social e institucional do Brasil, surgindo em um momento no qual o país precisava não apenas conhecer os frutos de suas transformações, mas também gerir os problemas decorrentes desse processo de urbanização e industrialização (MICELI, 1989).

Ao passo que as universidades se consolidavam, emergia uma dualidade estrutural que marcaria a organização dos currículos: a divisão entre a formação do pesquisador e a do educador. Essa tensão entre bacharelado e licenciatura, longe de ser exclusividade das Ciências Sociais, refletia um dilema histórico e abrangente da educação superior brasileira no que tange à formação docente. Conforme reitera Moraes ao analisar esse quadro de ambiguidades:

Há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores. Na maior parte dos cursos há um desequilíbrio entre a formação do bacharel e a do licenciado. (2003, p.14)

Nos cursos de Ciências Sociais, observou-se uma hierarquia clara na qual o grau de bacharel e o conhecimento puramente científico gozavam de maior prestígio do que a licenciatura e os saberes pedagógicos. O distanciamento entre o fazer científico e o campo da educação, contudo, possui raízes profundas na própria trajetória da disciplina na escola básica, que ocorreu de maneira descontínua e muito anterior à sua consolidação no ensino superior, como também o papel secundário dado à educação básica nessa época.

Curiosamente, já em 1890, a reforma de Benjamin Constant buscou tornar a Sociologia obrigatória nos currículos secundários, enxergando-a como uma síntese final da evolução científica:

O mentor da reforma de 1891, Benjamin Constant, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo militar responsável pela instauração da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Augusto Comte, que a ordem republicana nascente seria de caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectual e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas ciências. (SOARES, apud Bispo, 2006, p. 69)

No entanto, tal proposta não se efetivou plenamente e, logo em 1901, a reforma promovida por Eptácio Pessoa acabou por excluir a disciplina da grade curricular. Nas décadas seguintes, a Sociologia oscilou nas escolas: por meio das Reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), a disciplina tornou-se obrigatória e passou a integrar os exames de acesso ao ensino superior. Na Reforma Francisco Campos, contudo, o componente não visava a uma formação humanística geral, mas servia como requisito técnico para cursos propedêuticos e para a formação docente no curso Normal (MICELI, 1987).

O cenário sofreu um novo revés com a Reforma Capanema (1942), que banuiu a Sociologia da escola durante o Estado Novo². O componente só retornaria ao antigo curso colegial com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB nº 4.024/61), mas apenas como disciplina facultativa. Esse período de instabilidade perdurou até a década de 1980, quando estados como São Paulo, amparados pela Resolução SE nº 236/83, lideraram um movimento de reintrodução da matéria.

Essa trajetória intermitente refletiu-se diretamente na expansão dos cursos de graduação. Durante a ditadura militar, a expansão das Ciências Sociais sofreu uma retração considerável, com o número de novos cursos caindo praticamente pela metade nas décadas de 1970 e 1980 em relação aos anos 1960. Segundo Saviani (2008), esse processo de desaceleração deu-se com a implementação da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968), instrumento legal utilizado pelo regime para imprimir uma orientação produtivista

² Embora o Estado Novo (1937-1945) tenha impulsionado o primeiro grande projeto de modernização do país, sua política educacional, a Reforma Capanema (1942-1946), assumiu um caráter profundamente conservador para esse construto como também não tinha como objetivo ser universalizado como irá acontecer somente após a constituição de 1988. A reforma consolidou uma severa dualidade elitista: instituiu o ensino técnico para disciplinar as classes operárias ao trabalho manual e reservou o ensino secundário propedêutico para as elites acessarem a universidade. Aliada a essa segregação de classe, a imposição de um nacionalismo autoritário transformou a escola básica em ferramenta de controle ideológico, contexto que justifica a supressão de disciplinas voltadas ao pensamento crítico, como a Sociologia.

ao ensino superior, alinhando a educação à tecnocracia do Estado. O Decreto nº 464/1969 aprofundou esse cerceamento:

Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (grifo nosso).

Para além do rígido controle ideológico, a educação pública superior durante esses recortes históricos foi estruturada por um severo estrangulamento financeiro. Como demonstra Mascarenhas (2021), as rupturas antidemocráticas no Brasil extinguíram a vinculação constitucional obrigatória de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A retirada dessa garantia não apenas precarizou a expansão da rede básica, dificultando a estabilidade do professor, mas também limitou drasticamente a autonomia das universidades.

Nesse contexto, Bodart (2020) pontua que o desestímulo à criação de novas graduações em Ciências Sociais decorria, em grande medida, da ausência da disciplina na grade escolar obrigatória e da percepção de que a área divergia das exigências produtivistas vigentes e do autoritarismo do regime ditatorial. Sem profissionais formados especificamente na área, o ensino secundário era dominado por bacharéis em Direito, o que conferiu à Sociologia escolar um forte *ethos* bacharelesco. Conforme aponta Meucci (2000), o distanciamento entre o saber sociológico e o pedagógico explicava-se pela fragilidade das orientações didáticas, pela quase inexistência de materiais próprios e pelas inconsistências legais da oferta da disciplina.

Durante quase toda a segunda metade do século XX, a Sociologia, quando presente como componente curricular na escola, consolidou uma identidade escolar inadequada ao público adolescente (SACRISTÁN, 2000). Sob a ditadura militar com o seu rigoroso controle ideológico do Estado visava justamente impedir o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Além disso, no que confere ao ensino superior, a hegemonia do bacharelado era tão profunda que o Congresso Nacional de Sociólogos de 1984 chegou a sugerir que instituições sem recursos para manter ambos os graus deveriam extinguir a licenciatura para preservar a pesquisa (BODART; TAVARES, 2020 *apud* MORAES, 2003). O currículo permanecia rigidamente orientado à formação de pesquisadores, operando frequentemente sob o modelo

"3+1", relegando o preparo para a Educação Básica a um plano meramente acessório. Todavia, esse cenário começou a ser revertido a partir da década de 1990.

1.2 A LEI Nº11.684/08, DE 2008: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Tendo em vista a histórica sobrevalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, surge o questionamento: como as políticas voltadas para a formação docente foram remodeladas nos últimos 40 anos para tentar superar esse estigma?

Para responder a essa indagação, o ponto de partida inegável é a Constituição Federal de 1988. Elaborada no contexto de redemocratização, a Carta Magna representou um marco ao estabelecer a educação pública como um direito básico e universal com financiamento vinculado (SEVILLA, 2024). Esse arcabouço legal forçou o poder público não apenas a garantir recursos, mas a repensar obrigatoriamente as políticas de formação docente para atender a uma rede escolar que precisava, agora, ser universal e com um padrão mínimo de qualidade.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) evidenciou a preocupação do MEC com a profissionalização docente ao exigir que a formação de professores tivesse uma identidade própria. Esse foi o primeiro passo para a extinção do modelo "3+1". Culminou-se, assim, na criação das primeiras licenciaturas autônomas, com currículos independentes, buscando reduzir a histórica subordinação.

Essa reforma legislativa desdobrou-se em orientações mais específicas. No âmbito das Ciências Sociais, os Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CP 9/2001 estabeleceram a necessidade de uma formação que não fosse meramente complementar, garantindo que o licenciando desenvolvesse competências voltadas tanto para a investigação científica quanto para a prática da transposição didática:

No “item 2: Competências e Habilidades B) Específicas para a licenciatura”, o seguinte: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”. [...] No item 4, último parágrafo, temos: “No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação

básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.
(BODART; TAVARES, 2020, p. 28).

Sob a égide dessas novas diretrizes, a reestruturação do ensino superior foi o primeiro passo que impulsionou uma expansão na oferta de cursos. Esse crescimento ocorreu mesmo sem a obrigatoriedade da disciplina nas escolas, uma vez que o artigo 36 da LDB/1996 previa apenas a abordagem transversal dos conteúdos sociológicos devido a um veto presidencial da época.

Foi apenas em 2008 que o projeto de autoria do deputado Roque Zimmer foi aprovado, garantindo a alteração da LDB pela Lei nº 11.684/08, o que estabeleceu como obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia:

“Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, 2008, p. 1).

A Lei nº 11.684/2008 gerou uma demanda imediata por milhares de profissionais habilitados, rompendo o histórico equilíbrio quantitativo entre os graus acadêmicos. Dados de Bodart e Tavares (2020) revelam que, já em 2017, as licenciaturas saltaram para 58% do total de cursos (162 unidades), refletindo um incremento de 64,7% na abertura de novas vagas. Esse vácuo de professores foi interpretado sob duas óticas complementares: para o setor público, uma urgência social a ser suprida; para o setor privado, um nicho de mercado altamente lucrativo (CARDOSO; SILVA, 2019).

Foi a partir de 2009 que o *boom* na criação de cursos se materializou. Contudo, a obrigatoriedade legal, por si só, não ergue *campi* nem contrata corpo docente. O salto quantitativo só se efetivou porque a urgência imposta pela escola básica convergiu com políticas estatais de expansão universitária. Na rede pública, o grande catalisador foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Na rede privada, o estímulo ocorreu através do ProUni e do FIES.

Somado à expansão, houve um movimento de especialização nas matrizes curriculares: enquanto os novos cursos de Sociologia emergiam quase integralmente como licenciaturas, a Antropologia e a Ciência Política mantiveram o foco no bacharelado. Esse fenômeno reflete a

consolidação de cada subárea e a maior ruptura histórica da grande área das Ciências Sociais no Brasil³

1.3 OS PARÂMETROS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Acompanhando as exigências trazidas pela LDB de 1996 e o consequente avanço quantitativo das licenciaturas, o Estado brasileiro iniciou um processo contínuo de elaboração e reformulação de normativas para tentar assegurar a qualidade e a especificidade da formação docente. O primeiro grande marco desse processo foi a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica.

Essa resolução foi pioneira ao introduzir uma organização curricular baseada em competências e ao valorizar o fazer profissional. Foi a partir dela que se estabeleceu, de forma rigorosa, a exigência de uma carga horária mínima de 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado, caracterizando uma tentativa incisiva de combater o histórico distanciamento entre a universidade e a escola (BRASIL, 2002).

Inserida num movimento mais amplo de debate nacional sobre a política educacional e a valorização docente, tornou-se evidente a necessidade de atualizar e aprofundar as normativas vigentes. Para dar conta dessa nova complexidade estrutural, e também com o intuito de organizar a massificação dos cursos de licenciatura que ocorria em diversas áreas no período, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu novas DCNs para a formação inicial e continuada de professores. Com o objetivo de unificar a formação e fortalecer a identidade do educador, a norma revogou as diretrizes anteriores e ampliou a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200 horas.

Além de manter e detalhar a indissociabilidade entre teoria, prática e estágio, a resolução de 2015 reforçou a articulação orgânica entre as Instituições de Ensino Superior

³ Historicamente, a formação em Ciências Sociais no Brasil foi estruturada sob a forte influência da tradição intelectual francesa (que marcou as missões universitárias fundacionais dos anos 1930). Esse modelo clássico consolidou a área como um campo essencialmente interdisciplinar, no qual Antropologia, Ciência Política e Sociologia operavam de forma indissociável para formar um intelectual focado em compreender a sociedade. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, o campo passou a sofrer forte influência do modelo norte-americano, caracterizado pela intensa especialização, pela fragmentação dos subcampos (com departamentos autônomos). É esse processo de transição epistemológica que impulsiona, de forma mais acentuada, a atual autonomização e o distanciamento de cada subcampo dessa disciplina, tendo seu reflexo mais contundente na criação de cursos específicos de Sociologia, antropologia e Ciência Política, como também por essa mesma divisão nos programas de Pós-graduação de todo o país.

(IES) e a Educação Básica, dando forte ênfase à formação fundamentada no uso de novas tecnologias e com foco no respeito à diversidade e à inclusão.

Desde o princípio de sua elaboração, essas diretrizes foram desenhadas como um norte propositivo para intervir diretamente nas práticas curriculares vigentes. Essa articulação exigida encontra amplo respaldo legal:

1º Nos termos do 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 42).

É fundamental observar que essa reestruturação do currículo no ensino superior não ocorreu de forma isolada; ela se deu em paralelo a uma profunda e conturbada reformulação da educação básica por meio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista legalmente desde a LDB de 1996, a escrita da BNCC teve início apenas no governo Dilma Rousseff. Em suas duas primeiras versões, o processo caracterizou-se por uma dinâmica de ampla participação, envolvendo diversos atores sociais, profissionais da rede escolar e da academia. No entanto, a formulação do documento atravessou o período de profunda instabilidade política que culminou no processo de *impeachment* da presidência da República em 2016.

Após essa ruptura institucional, as negociações em torno do currículo tomaram um novo rumo, materializado de forma abrupta pela Reforma do Ensino Médio. Apresentada pelo governo Michel Temer em 2016 (inicialmente via Medida Provisória), a mudança foi imposta sob severas críticas de especialistas devido à ausência de um debate amplo com a sociedade. O texto sancionado (Lei nº 13.415/2017) reestruturou a carga horária das escolas, determinando que 60% do currículo fosse preenchido obrigatoriamente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os 40% restantes divididos em áreas optativas, denominadas "itinerários formativos".

Foi nesse contexto impositivo que a terceira e última versão da BNCC foi elaborada e aprovada no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa versão final, de caráter notadamente menos participativo, deixou de lado aspectos cruciais que já haviam sido

acordados por setores de defesa da educação pública. O novo modelo impôs um alinhamento explícito aos interesses do mercado de trabalho neoliberal, revelando uma forte inclinação tecnicista. Essa precarização ficou evidente, inclusive, pela aprovação do "notório saber", regra que passou a permitir que profissionais sem licenciatura ou formação pedagógica ministrem aulas na área técnica, esvaziando e desvalorizando a profissionalização docente.

O reflexo mais drástico dessa reformulação atingiu diretamente a área de fundamentação humanística. Na versão original da Medida Provisória, a Sociologia, a Filosofia, as Artes e a Educação Física foram sumariamente retiradas do rol de disciplinas obrigatórias. Embora a pressão popular e a tramitação no Congresso Nacional tenham revertido parcialmente essa exclusão, determinando que a BNCC incluísse "estudos e práticas" dessas áreas. Nesse cenário, Sociologia e a Filosofia deixaram de ser componentes curriculares autônomos e obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio, passando a ser diluídas na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A proposta da BNCC justificou a referida diluição curricular sob o argumento de romper com uma rígida lógica disciplinar e conteudista de herança universitária. Contudo, essa flexibilização resultou em uma constante insegurança quanto à permanência efetiva da Sociologia nas salas de aula. Instaurou-se, assim, um paradoxo institucional: ao mesmo tempo em que a disciplina perde o seu espaço autônomo, as "competências gerais básicas", estabelecidas pela própria BNCC como o grande objetivo formativo de toda a Educação Básica, são, em sua esmagadora maioria, dependentes dos conhecimentos das Ciências Sociais para serem plenamente desenvolvidas e compreendidas pelos alunos.

Ancorada na pedagogia das competências, a premissa central do documento, segundo Burgos (2017), passou a ser a garantia dos "direitos de aprendizagem". Essa nova dinâmica exige priorizar a apropriação de conceitos estruturantes em detrimento da mera memorização, demandando que o professor aplique as três áreas que compõem o campo (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na reflexão e resolução de situações concretas da vida em sociedade.

Para viabilizar essa abordagem, os conteúdos foram reorganizados em três "percursos" formativos progressivos: o primeiro, focado na relação indivíduo e sociedade (abrangendo classe e estratificação); o segundo, voltado para a diversidade cultural, violências e movimentos sociais; e o terceiro, focado no diálogo com a História, analisando o mundo do trabalho, o

Estado e a cidadania (BURGOS, 2017). A ambição declarada do documento é propiciar ao estudante a capacidade analítica para "sociologizar" a própria vivência e interpelar as contradições do mundo, qualificando sua participação no debate democrático.

Com a BNCC aprovada e alterando a realidade material das escolas, o ensino superior precisou, mais uma vez, ser ajustado para formar professores capazes de executá-la. Esse movimento gerou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova diretriz alinhou estritamente o currículo das licenciaturas à BNCC escolar, reorganizando a formação docente em torno de três dimensões essenciais: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. O foco do ensino superior passou a ser o desenvolvimento de competências para que o futuro docente garanta, na prática, as aprendizagens essenciais definidas para os adolescentes (BRASIL, 2019, 2020).

Mais recentemente, esse arcabouço normativo foi novamente atualizado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as atuais diretrizes curriculares nacionais. O documento mais recente reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, a articulação estreita com a BNCC e o desenvolvimento de competências para a docência em diferentes modalidades de ensino, evidenciando que a busca pelo modelo formativo ideal continua sendo uma pauta incansável e instável no Ministério da Educação (BRASIL, 2024).

Não obstante os inegáveis avanços legais desde 2002 até 2024, a implementação imediata dessas diretrizes revela tensões históricas dentro da universidade. Ao ditar a organização dos cursos por meio de rígidas divisões de carga horária (como a imposição fixa de 400 horas de prática e 400 horas de estágio), a norma, sob a justificativa da busca por qualidade, acaba por vezes gerando um novo formato de engessamento burocrático. A esse respeito, Sacristán (2000) faz um alerta pertinente:

[...] à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e "orientações pedagógicas" com boa intenção, que têm a pretensão de "melhorar" a prática. A falta de clareza de um modelo político neste sentido também tem relação com a carência de um sistema explicitamente proposto e aceito de controle do currículo [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Percebe-se, nessa dinâmica criticada por Sacristán, a persistência de uma dicotomia prática entre "o que é da docência" (horas de prática, laboratórios e estágios) e "o que é conhecimento específico" (formação teórica central). Na realidade de cursos que historicamente dividem espaço físico e corpo docente com o bacharelado, como é o caso quase universal das Ciências Sociais, as áreas de saber frequentemente se orientam de maneira departamentalizada, dificultando a integração orgânica e fluida proposta pelas leis sucessivas.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG em Campina Grande, ao adequar o seu currículo a essas exigências nacionais ao longo das últimas décadas, e especialmente ao reformular seu Projeto Pedagógico de Curso nos moldes da resolução de 2015, precisou incorporar novas lógicas de horas práticas, estágios e disciplinas ligadas especificamente à educação.

Portanto, o grande desafio imposto por essa complexa reestruturação legal (que se tornou o foco da análise subsequente deste trabalho) é investigar a história do curso em Campina Grande e escrutinar o seu atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A problematização central recai em descobrir se a instituição conseguiu, de fato, administrar a organicidade dessas diretrizes pedagógicas oficiais sem criar um abismo intransponível em relação ao conhecimento sociológico, antropológico e político que fundamenta a área.

CAPÍTULO 02: O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM CAMPINA GRANDE

Como visto no encerramento do capítulo anterior, a formação de professores de Sociologia enfrentou, especialmente a partir da última década, o gigantesco desafio de adequar sua identidade às normativas educacionais contemporâneas, rompendo com as contradições de uma tradição acadêmica historicamente "bacharelesca". Nesse sentido, as respostas institucionais a esses impasses materializaram-se em reestruturações curriculares profundas nas universidades brasileiras.

Este capítulo tem como foco analisar como esse processo ocorreu especificamente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da atual Universidade Federal de Campina Grande (UACS - CH - UFCG). Cabe justificar a demarcação institucional logo de início: como a universidade possui mais de um *campus* com oferta na área, é fundamental delimitar analiticamente o escopo deste trabalho ao Centro de Humanidades (CH), localizado no *campus* sede de Campina Grande. É a partir dessa herança institucional e de seus desdobramentos que se pode observar, na prática, a preparação de profissionais para atuarem na Educação Básica da região.

Para compreender a configuração atual desse curso e a sua identidade, não basta apenas analisar a sua grade curricular vigente. Exigiu-se um resgate da sua trajetória, compreendendo as intenções políticas, econômicas e acadêmicas que alicerçaram o ensino superior no interior paraibano. A constituição desse polo universitário não foi um movimento meramente burocrático, mas fruto de um projeto de modernização que, ao longo das décadas, moldou o perfil dos docentes e a própria concepção das Ciências Sociais, transitando de um pragmatismo desenvolvimentista inicial para a busca contemporânea por uma formação docente autônoma e crítica.

Para detalhar esse percurso histórico e pedagógico, este capítulo está estruturado em três eixos fundamentais. Primeiramente, analisa-se a institucionalização da graduação em Ciências Sociais em Campina Grande, focando nas motivações políticas locais e na transição da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) para a estrutura federal. Em um segundo momento, discute-se o histórico da complementação pedagógica e a evolução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ao longo das décadas, abordando a persistente dicotomia estrutural entre o bacharelado e a licenciatura. Por fim, o terceiro eixo dedica-se a uma análise minuciosa do atual Projeto Pedagógico de Curso de 2018, problematizando a reestruturação da matriz

curricular, a carga horária prática exigida pelas novas diretrizes e o esforço institucional para consolidar a autonomia na formação do professor-pesquisador em Sociologia.

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM CAMPINA GRANDE

Em Campina Grande, a criação de um polo universitário foi formulada a partir da Escola Politécnica (1952) e da Faculdade de Ciências Econômicas (1955), em um projeto das elites locais que visava à conquista de hegemonia e espaço político frente à capital, João Pessoa (RIBEIRO; TORRES, 2017; FERNANDES, 1987). Portanto, o interesse formador inicial não estava voltado para a Educação Básica mas para a consolidação de um projeto industrial.

Para compreender a magnitude e a influência desse projeto originário, é imprescindível resgatar as bases socioeconômicas que tornaram a cidade apta para o Ensino Superior. O pesquisador Rômulo de Araújo Lima (2009) demonstra que esse cenário foi fruto direto da industrialização local, que culminou na fundação da Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP) na cidade:

Fruto da industrialização ocorrida nos anos 1940, funda-se em Campina Grande a Federação das Indústrias do Estado da Paraíba, em 17 de julho de 1949. Participaram da histórica assembléia realizada na sede da Associação Comercial de Campina Grande, 12 sindicatos patronais e seus respectivos representantes. Dos 12 sindicatos presentes, 9 tinham sede em Campina Grande. Essa concentração de sindicatos em Campina explica porque a sede da Federação ficou nesta cidade. (LIMA, 2009, p. 96-97).

Naquela época, a Paraíba localizada no semiárido nordestino e sem grandes políticas de incentivo fiscal, tinha em Campina Grande o único centro dessa categoria, com indústrias dedicadas ao descaroçamento do algodão, fabrico de rações, extração de óleo vegetal, curtumes e uma forte indústria têxtil. É a partir dessas características que o Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) inaugura em 1953 sua própria sede na cidade.

Além da indústria e do transporte, a cidade consolidou-se, na década de 1930, como um centro de comercialização de minérios. A importância dessa atividade levou à instalação do laboratório químico do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) em 1941. Somou-se a isso a instalação do Laboratório de Solos e Concreto do Departamento Nacional de

Obras Contra as Secas (DNOCS), atraindo técnicos das mais diversas procedências. Sobre esse acúmulo de capital humano, a literatura destaca:

Outro fato de relevância para a economia de Campina Grande e, por conseqüência, para seu fortalecimento como pólo regional foi a constituição, durante a década de 1930, de um razoável centro de comercialização de minérios. A atividade tornou-se tão importante que, em 1941, Relatório da Diretoria do Departamento Nacional de produção Mineral – DNPM recomenda a instalação da sede do DNPM responsável pelo laboratório químico em Campina Grande, o que de fato veio a ocorrer. Inúmeros técnicos vincularam-se a esse laboratório. (LIMA, 2009, p. 99).

Campina Grande congregava, portanto, engenheiros civis, químicos industriais, advogados e médicos, tornando o ambiente intelectual da cidade efervescente. Foi nesse cenário que nasceu a campanha pelo Ensino Superior. No início da década de 1950, a juventude campinense enfrentava o isolamento geográfico e as péssimas estradas para estudar no Recife, contexto que serviu de estopim para a mobilização acadêmica:

No início da década de 1950, inúmeros filhos das famílias ricas de Campina Grande e, uns poucos, da classe média estudavam na capital pernambucana. Eram alunos das faculdades então existentes no Recife [...] A distância entre as duas cidades, aumentada pelas péssimas condições das estradas de rodagem, fazia com que uma viagem, feita por via férrea, à cidade do Recife consumisse todo um dia. [...] É quando surge a ideia de reunir a juventude universitária, acadêmica como então se chamava, em uma associação que algum serviço prestasse à comunidade. Em 22 de abril de 1952 foi fundada a União Universitária Campinense (UUC). (LIMA, 2009, p. 102).

Sob a liderança do estudante Edvaldo de Souza do Ó, a recém-criada UUC iniciou uma intensa campanha reivindicatória junto ao governador José Américo de Almeida. Essa mobilização culminou em reuniões históricas na cidade. Na primeira delas, realizada em agosto de 1952 e com a presença de intelectuais como o professor José Lopes de Andrade, rechaçou-se a ideia inicial de fundar uma Escola de Química, optando-se por reivindicar a criação de uma Escola Politécnica voltada à Engenharia Civil.

Criado o ambiente de pressão política, o Governo do Estado atendeu ao pleito. A Mensagem enviada à Assembleia Legislativa em setembro de 1952 refletia o ufanismo local, prevendo que Campina Grande se transformaria "no maior parque industrial do interior do Nordeste" com as águas do açude de Boqueirão e a energia de Paulo Afonso. Embora a mensagem governamental argumentasse que a escola beneficiaria os "estudantes provenientes

das classes menos favorecidas", o sistema educacional da época era manifestamente elitista e excludente. A Lei nº 792, que criou a Escola Politécnica da Paraíba, foi sancionada em 06 de outubro de 1952.

A instalação dessa escola foi marcada por resistência externa, especialmente de faculdades tradicionais do Nordeste. Contudo, a superação desses obstáculos consolidou a formação de um verdadeiro "campo científico-tecnológico" na cidade. O professor Antonio da Silva Moraes, um dos fundadores da instituição, sinalizou o impacto dessa transição civilizatória para o município:

Campina Grande sentia pouco a pouco que dava os primeiros passos para entrar numa nova área de atividades. Sim, porque ela havia vivido com certo esplendor a era do reino animal com a civilização do couro. Fora inegavelmente uma grande exportadora de couros e peles [...] Vivera intensamente a civilização do reino vegetal; caracterizando-se como uma das maiores exportadoras de fibras de algodão e agave do nosso país [...] Passado aquele ciclo, entrou rijo e triunfalmente no ciclo do reino mineral, quando conseguimos à época da última guerra, nos impor como um dos maiores mercados exportadores de minérios. E, agora, ainda bem não vai arrefecendo o mencionado mercado, ela partiu para um novo, o da CIÊNCIA e da TECNOLOGIA. (MORAIS, 1980 *apud* LIMA, 2009, p. 122).

É exatamente sob a égide desse ambiente altamente técnico, no qual as engenharias, a produtividade industrial e a racionalidade econômica ditavam a agenda do progresso, que a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (FACE) obteve autorização para funcionamento em 1960. Incorporada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁴. Logo em seguida, a FACE consolidava o papel da cidade como um "polo de modernidade" voltado à compreensão das transformações do interior nordestino (FERNANDES, 1987).

Criado em 1962, o curso de Sociologia e Política, demonstrou um esforço notável na qualificação acadêmica, destacando-se a fundação do Curso de Aperfeiçoamento de Economistas e Sociólogos da Paraíba (CAESP) entre 1969 e 1971. Precursor dos programas de mestrado na região, o CAESP evidenciou uma preocupação precoce com a pesquisa, totalmente alinhada àquele *ethos* investigativo herdado da Politécnica (CANIELLO, 2003).

⁴ Em 2002, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) passou por um processo de desmembramento (Lei nº 10.419/2002). O então Campus II, localizado em Campina Grande, tornou-se uma instituição independente, originando a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Com essa reestruturação, o curso de Ciências Sociais, por estar alocado neste campus, passou a integrar a estrutura institucional e administrativa da recém-criada universidade, herdando a sua base histórica, mas construindo a partir dali a sua própria trajetória acadêmica.

A década de 1960, no entanto, trouxe mudanças estruturais impositivas. A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), implementada sob a ditadura militar e o Acordo MEC/USAID, impôs o sistema de créditos e a departamentalização, além de mecanismos de controle ideológico através das disciplinas de "Estudo dos Problemas Brasileiros" (EPB) e "Educação Moral e Cívica".

Para além do controle ideológico direto, essa reestruturação da rede federal consolidou a submissão da universidade a um modelo produtivista e tecnocrata do regime militar. Influenciada pela Teoria do Capital Humano e pelas exigências do chamado "milagre econômico", a educação passou a ser operada sob uma lógica estritamente empresarial e utilitarista, voltada para a formação rápida de mão de obra.

O novo modelo administrativo buscou otimizar recursos e esvaziar os espaços de deliberação coletiva, transformando o ensino em um processo mecânico de acúmulo de horas. Sob a égide dessa tecnocracia, em que a "eficiência" quantitativa se sobrepôs à densidade formativa, áreas de fundamentação humanística, como as Ciências Sociais e as licenciaturas, foram severamente marginalizadas, pois sua natureza analítica entrava em rota de colisão com o Estado autoritário.

Em contraponto a essas imposições burocráticas, a graduação em Ciências Sociais em Campina Grande expandiu sua atuação com a implementação da licenciatura em 1968. O modelo dominante daquele ano era o "quatro mais um": o estudante cursava o bacharelado em quatro anos e acrescentava um ano de complementação pedagógica para obter o título de licenciatura em Sociologia.

A identidade do departamento foi profundamente marcada, entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, por uma notável flexibilidade nas contratações institucionais, permitindo a rápida absorção de professores oriundos de outras regiões. Muitos desses docentes traziam consigo uma forte bagagem de resistência política, buscando refúgio acadêmico após sofrerem demissões sumárias em outras universidades brasileiras sob a repressão do regime militar (DUQUÉ, 2003).

Embora a graduação tenha nascido sob a nomenclatura de "Sociologia e Política", a guinada do departamento para a especialização em Sociologia Rural no final da década de 1970 foi uma resposta às contradições sociais do Nordeste e do contexto local. A intelectualidade sentiu a urgência de decifrar a violenta penetração do capitalismo no campo paraibano,

impulsionada pelo programa Pró-Álcool, pela valorização fundiária e pela expulsão de camponeses. A instituição assumiu assim, um papel pioneiro na análise da questão agrária, pioneirismo esse que trouxe para a área prestígio nacional no que tange a Sociologia Rural.

O processo de consolidação nacional da Sociologia Rural na UFPB (Campina Grande) contou com a chegada, em março de 1980, de docentes sumariamente expurgados da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Como a instituição mineira também focava no desenvolvimento agrícola (SANTOS; LOPES; FULLIN, 2015), a vinda desses intelectuais gerou uma convergência temática imediata. Como aponta Edgard Malagodi:

[...] fui para Viçosa em março de 1979. [...] ingenuamente, me manifestei politicamente em questões locais e, junto com alguns outros professores, fui demitido sete meses após minha chegada. Organizamos um protesto e a notícia se espalhou [...]. O pessoal de Campina Grande soube e Regina Novaes nos mandou o convite. Já chegamos aqui contratados, eu, Íbis Soares Brandão e seu marido. (MALAGODI, 2003, p. 139).

No cotidiano da graduação, essa bagagem docente refletiu-se em um currículo que buscava superar a abstração teórica através de um forte engajamento prático. O perfil dos discentes, muitos deles já inseridos em lutas sindicais, garantia um dinamismo às disciplinas, transformando a sala de aula em um espaço de exposição da prática política (NOVAES, 2003).

Apesar desse engajamento social, a trajetória do curso revelou impasses estruturais profundos no que tangia à formação de professores. Em 1974, a alteração oficial do nome do curso para "Ciências Sociais" buscou adequar-se à burocracia da Reforma Universitária, mas acabou por diluir ainda mais a especificidade do magistério (UFCG, s.d.). A existência acadêmica priorizava a formação do intelectual voltado ao histórico Mestrado em Sociologia Rural, enquanto as competências didáticas necessárias para a Educação Básica permaneciam em uma zona formativa secundária. Era evidente uma visão em que a escola servia apenas como um campo de escoamento profissional imediato, relegando a docência a um plano subsidiário.

Com o processo de redemocratização, a Reforma Curricular de 1992 (Resolução CONSEPE nº 06/92) atualizou os conteúdos: eliminaram-se as disciplinas de controle ideológico e introduziu-se a Metodologia das Ciências Sociais. Embora modernizado, o currículo ainda mantinha o bacharelado como eixo central, tratando a licenciatura como uma mera extensão técnica (UFCG, 2012; CANIELLO, 2003).

Ainda assim, como aponta Peixoto (2001, p. 518 *apud* MICELI, 2001), na formação de profissionais das Ciências Sociais, "teoria e prática, ensino e pesquisa caminham juntas". Esse aspecto estava presente nos objetivos institucionais locais:

A missão do curso de Ciências Sociais é formar profissionais de qualidade, comprometidos com o seu papel de intelectual e de político-social na sociedade brasileira. Portanto, a formação do espírito crítico e de responsabilidade social transforma-se em fundamentos na constituição do raciocínio do cientista social, sejam o cientista político, o antropólogo ou o sociólogo, troncos básicos da área de conhecimento, no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MUNIZ; SOUZA, 2010, p. 354).

Dessa forma, a formação do pesquisador era o vetor central, impulsionada pela perspectiva de que esses profissionais atuassem desde a administração governamental até a assunção de disciplinas nas escolas. Evidenciava-se, assim, o duplo desafio do curso: buscar a excelência acadêmica investigativa para intervir na dura realidade social brasileira, ao mesmo tempo em que precisava encontrar um equilíbrio, ainda não resolvido estruturalmente, entre os graus de bacharelado e licenciatura.

2.2 A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DURANTE OS ANOS

A realidade formativa do curso de Sociologia e Política da antiga FACE, em Campina Grande, era profundamente marcada por uma cultura "bacharelesca", herdeira de um projeto de modernidade técnica que privilegiava a pesquisa e a análise macroestrutural da sociedade. Nesse cenário, a formação do cientista social era o eixo central, consolidando um *habitus* acadêmico voltado para a produção intelectual, muitas vezes distanciado das questões pedagógicas da Educação Básica (OLIVEIRA, 2013). A licenciatura, embora existente como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, não possuía uma identidade teórica integrada ao currículo principal, funcionando como uma habilitação técnica adicional.

Com a aprovação da legislação educacional pertinente nos anos 1960, o modelo dominante passou a ser o "quatro mais um" (4+1). Nesse novo formato, a formação completa do bacharelado era feita em quatro anos, ao qual se acrescentava mais um ano de complementação com disciplinas pedagógicas cursadas nas Faculdades de Educação. Foi sob essa lógica que o curso em Campina Grande operou em suas primeiras décadas: após

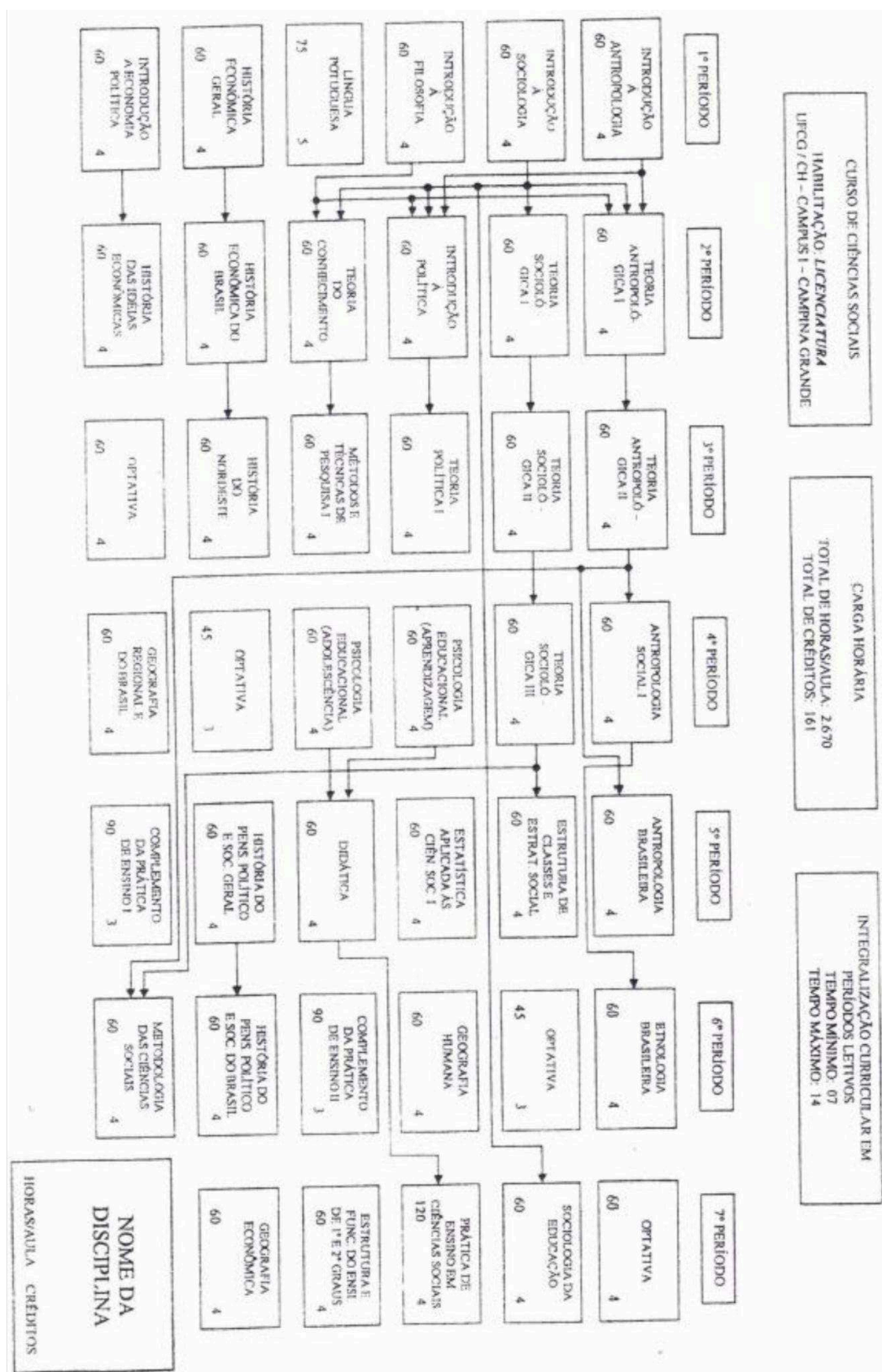
cumprirem a carga horária voltada ao bacharelado localmente, os estudantes precisavam cursar as disciplinas de caráter didático na Faculdade de Educação da UFPB, em João Pessoa.

Esse deslocamento institucional e geográfico evidenciava a licenciatura como um apêndice. Como resultado, criava-se um abismo entre o saber científico produzido nos departamentos de Ciências Sociais e o saber ensinar exigido nas escolas, relegando a formação do professor a um plano periférico (OLIVEIRA, 2013).

Durante as décadas de 1980 e 1990, a habilitação para o ensino de Sociologia passou por diversas flutuações. Antes mesmo das imposições da LDB de 1996, é importantíssimo destacar uma mudança curricular ocorrida internamente em 1992. Nesse ano, o currículo da instituição sofreu uma reestruturação que abandonou o modelo "quatro mais um" e retornou ao antigo formato "três mais um". A análise técnica da reforma de 1992 revelou, contudo, que a estrutura curricular continuou desenhada sob o paradigma de especialização do bacharelado.

Os dados quantitativos daquela matriz curricular são contundentes: as disciplinas voltadas às três áreas de concentração (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) correspondiam a mais de 70% da carga horária total obrigatória. Na prática, o currículo favorecia o bacharelado em 100% da sua carga horária mínima (1.680 horas), enquanto o estudante que optava pela licenciatura cursava menos de 30% em formação específica, limitando-se a um teto que dispunha de apenas 480 horas dentro de um universo de 2.400 horas de curso (UFCG, 2018).

Figura 01: Fluxograma do curso de licenciatura em Ciências Sociais em 1992



Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

Com a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) e, fundamentalmente, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, as exigências para a formação de professores mudaram drasticamente. Essas resoluções exigiram 400 horas exclusivamente para a Prática como Componente Curricular e 400 horas para o Estágio Supervisionado.

É importante salientar que, a partir de 1997, logo após a aprovação da LDB, o curso iniciou um processo de avaliação e construção de um novo PPC. Porém, sabendo que este é um processo complexo de disputas, essa construção passou por várias gestões de coordenação de curso e contou com a participação de vários professores, chegando a formular novos objetivos e um fluxograma de acordo com as exigências das diretrizes curriculares de 2002. No entanto, o projeto só foi efetivamente encaminhado para aprovação e finalizado a partir de 2015.

Nesse ínterim, para tentar se adequar a essa nova realidade legal sem realizar uma reforma estrutural profunda no currículo, o curso da criada Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, recorreu a estratégias institucionais. Foram criadas disciplinas pontuais, originalmente pensadas como eletivas, mas que funcionavam como adaptações curriculares de caráter paliativo para tentar atingir a carga horária exigida pelo MEC.

Destacam-se, nesse contexto de transição, a criação de disciplinas adaptativas denominadas "Complemento de Prática de Ensino I e II". Para ilustrar a intencionalidade dessas formulações, resgata-se a ementa oficial de *Complemento de Prática I*, que propunha o estudo da "sociologia da escola e a pesquisa etnográfica sobre o espaço escolar", abordando o percurso da institucionalização da Sociologia na Educação Básica. Seus objetivos institucionais visavam, entre outros pontos, "estudar o método etnográfico como forma de possibilitar o conhecimento da escola como espaço social" e "realizar um diagnóstico do ambiente escolar externo à sala de aula", exercitando a pesquisa para a construção de um conhecimento sociológico sobre a escola.

Na mesma esteira, a ementa de *Complemento de Prática de Ensino II* (ofertada, a título de exemplo, ainda no semestre letivo de 2017.1 com carga horária de 90 horas) focava na indissociabilidade entre prática e teoria na atuação docente. Sua estrutura metodológica e avaliativa exigia que os licenciandos realizassem visitas a escolas públicas para acompanhar aulas de Sociologia no Ensino Médio, aplicassem questionários à comunidade escolar e elaborassem, de forma embrionária, materiais didáticos e relatórios de observação (UFCG, 2017-2018).

É crucial observar que, apesar desse notável esforço do corpo docente em inserir a etnografia e a aproximação empírica com a escola no currículo, essas disciplinas foram criadas especificamente para tentar atender às exigências legais vigentes da Resolução de 2002. Assim, o curso ainda operava com uma defasagem estrutural. Essas disciplinas eram tratadas apenas como um "complemento" de prática e não configuravam um Estágio Supervisionado propriamente dito, nos moldes que a lei passaria a exigir com maior rigor.

Esse imprevisto formal ocorria tanto porque, até 2009, o curso não possuía campo nem supervisor próprio⁵, quanto porque o formato não respeitava integralmente os requisitos legais de carga horária exigida (limitando a prática a disciplinas curtas de apenas 3 créditos). Além disso, a inserção desses componentes não foi acompanhada por um diálogo programático mais profundo com o restante da matriz teórica do bacharelado, gerando um isolamento pedagógico persistente.

Agravando esse cenário de imprevisto, a estrutura curricular anterior fazia o aluno cursar uma carga exaustiva de disciplinas teóricas, porém com uma enorme defasagem em metodologia. O reflexo mais drástico dessa assimetria era a inexistência da obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou monografia para os alunos da licenciatura. Ou seja, formavam-se professores sem qualquer exigência de uma prática de pesquisa autônoma e científica voltada para a área de educação. Além disso, o que se chamava de "prática de ensino" não possuía o formato real e regulamentado de um estágio, privando o estudante de uma vivência imersiva e orientada no cotidiano escolar.

Para compreender o prolongamento dessa defasagem, é preciso preencher um histórico fundamental: apenas em 2013 uma lei obrigou a separação formal entre os cursos de bacharelado e licenciatura, tornando imperativa a criação autônoma da Licenciatura em Ciências Sociais. Contudo, apesar de administrativamente separado, o curso continuou operando na lógica do "três mais um". Nesse mesmo ano, foi criado o Núcleo Docente Estruturante (NDE) para construir o novo projeto pedagógico do curso de licenciatura, na prática, o primeiro como formação própria.

Levando em conta esses aspectos práticos e as intensas disputas políticas pelo currículo, a construção do novo documento demorou anos para se materializar. Foi apenas para cumprir

⁵Os primeiros professores efetivos, devidamente concursados e com formação específica para assumir a titularidade da disciplina de Sociologia no Estado da Paraíba, só vieram a tomar posse de seus cargos no ano de 2012.

as normativas mais recentes, especificamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a realidade imposta pela BNCC, que o curso finalmente superou as disciplinas de "Complemento de Prática" e incorporou formalmente as 400 horas de prática como componente curricular, além das robustas 400 horas de Estágio Supervisionado.

Assim, tendo iniciado sua construção em 2015, o PPC aprovado pela Portaria PRE/G/Nº 01/2018 baseou-se em um amplo arcabouço legal, que, de acordo com o que está explícito no projeto, buscou dar conta de uma formação de professores articulada com as transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo. Este é o arcabouço legal do curso

- 1996: A Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 2001: Parecer CNE/CES nº 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Sociais;
- 2002: Resolução CNE/CES nº 17/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia;
- 2002: Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- 2004: Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- 2007: Resolução CSE/UFCG nº 26/2007, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação;
- 2012: Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- 2012: Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- 2013: Resolução CSE/UFCG nº 05/2013, que aprova procedimentos para elaboração e reformulação de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação;
- 2014: Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- 2015: Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

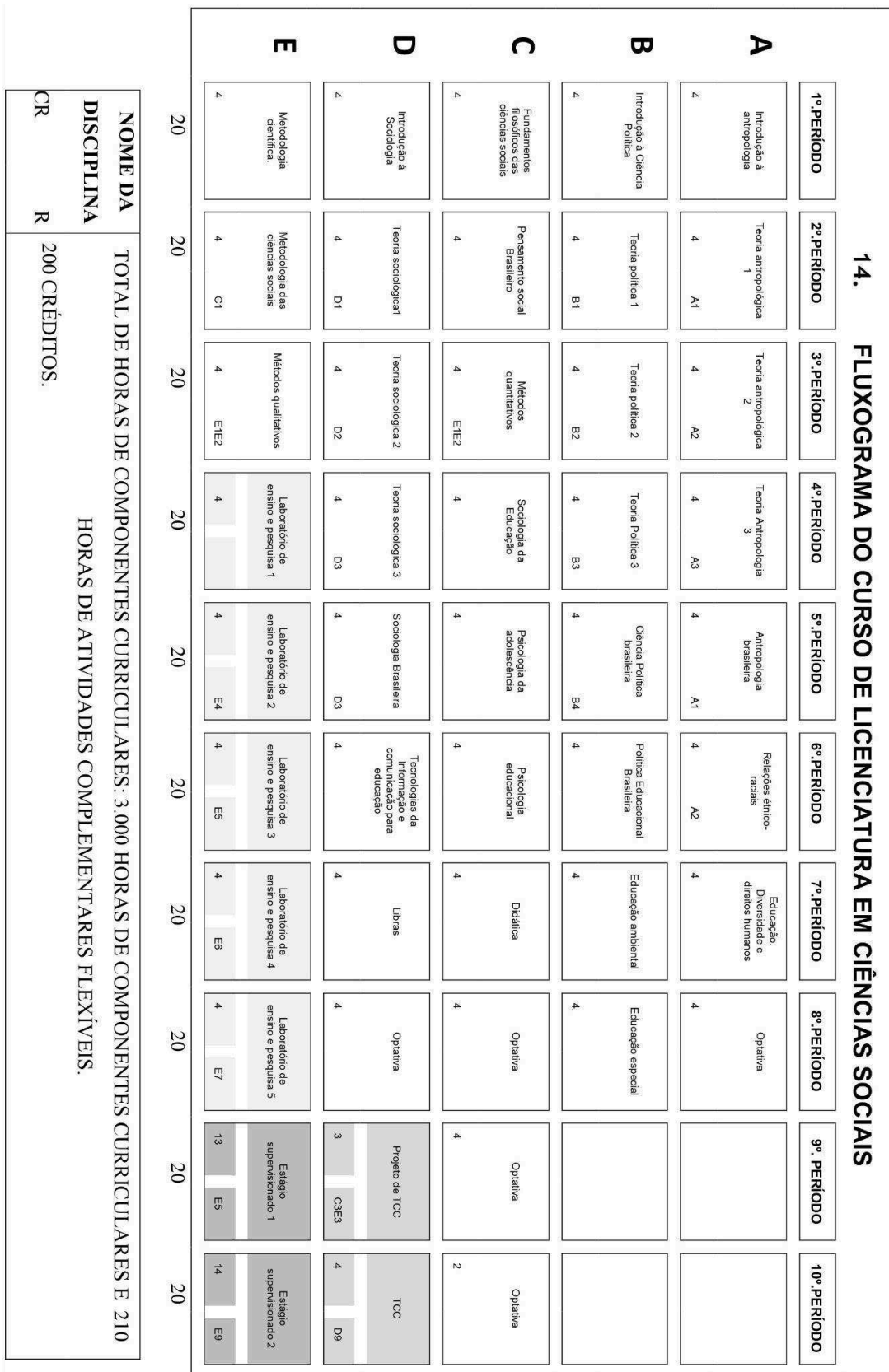
- 2016: Resolução CSE/UFCG nº 01/2016, que regulamenta a criação e a oferta de componentes curriculares, na forma semipresencial, em cursos de graduação presenciais da UFCG;
- 2016: Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

O PPC também aponta que buscou se articular com o Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFCG, priorizando a formação com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, na proposta curricular, as práticas pedagógicas, as atividades de pesquisa e de extensão, os programas de iniciação científica, iniciação à docência e de monitoria e o TCC devem estar articulados, permitindo a realização da formação plena do profissional. Ao priorizar uma ampla formação teórica, o projeto pretendeu possibilitar uma formação que não se restrinja apenas ao magistério mecânico, mas que possibilite ao estudante atuar também como pesquisador, estando pronto para ingressar em programas de pós-graduação e realizar pesquisas educacionais com foco na análise sociológica.

“O conjunto de componentes curriculares que compõem o Curso fornece uma formação intelectual, bem como uma qualificação profissional abrangente, cujos eixos norteadores instrumentalizarão a prática pedagógica na educação básica associada à constante pesquisa e reflexão, nas três áreas das ciências sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia” (UFCG, 2018, p. 45).

O atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC) assumiu, enfim, o desafio de construir uma "Sociologia Escolar". Ao organizar a matriz em torno de eixos formativos, o documento comprometeu-se a formar um professor capaz de articular o rigor científico com a prática pedagógica. É a partir desta perspectiva histórica, e da superação dessa longa defasagem curricular, que se propõe, a seguir, uma análise detalhada da estrutura do PPC de 2018.

Figura 02: Fluxograma do curso de licenciatura em Ciências Sociais - PPC 2018



Fonte: Foto retirada do PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

2.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE 2018

A análise do desenho curricular do curso de Licenciatura, fundamentada no PPC de 2018, buscou compreender a distribuição das disciplinas acadêmicas e das práticas pedagógicas. É no texto deste novo PPC da UFCG que se pode observar a tentativa de um rompimento decisivo com a herança bacharelesca, propondo uma integração que valorizasse a indissociabilidade entre a teoria das Ciências Sociais e a prática docente⁶.

O PPC tem como bases legais:

“O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (UFCG, 2018, p.28)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 estabelece como objetivo central a formação de um profissional capacitado para o magistério na Educação Básica (Ensino Médio e EJA). Os indicadores do documento revelam que a matriz curricular foi desenhada sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando formar o que o documento define como "professor-pesquisador". Esse perfil exige do egresso autonomia intelectual e capacidade crítica para articular o conhecimento sociológico, antropológico e político com as realidades das comunidades escolares locais.

Essa diretriz institucional vai ao encontro das exigências pedagógicas estabelecidas pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o ensino de Sociologia. Conforme alertam as OCNs, um dos maiores impasses históricos da disciplina nas escolas foi a simples transposição de conteúdos e metodologias do ensino superior para o nível médio, ignorando as mediações didáticas necessárias para o público adolescente. Para evitar esse vício acadêmico, o PPC da UFCG propôs que a formação do licenciado seja ancorada em duas funções centrais da

⁶ A prática docente situa-se em diversos espaços escolares e não escolares, como, por exemplo, nos movimentos sociais, na assistência social, no jurídico, nas classes hospitalares, em espaços prisionais e entre outros, que são espaços que necessitam da atuação, reflexão, mediação de uma profissional da Sociologia, que precisam ser conquistados e ampliados através de políticas públicas.

ciência sociológica destacadas nas diretrizes nacionais: o "estranhamento" e a "desnaturalização" dos fenômenos sociais.

Sendo assim, as competências e habilidades esperadas do novo egresso não se limitam ao domínio de uma bibliografia clássica, mas abarcam a destreza em realizar a transposição didática⁷. O documento indica que o futuro professor deve ser capaz de traduzir modelos teóricos complexos em metodologias de ensino conectadas com as demandas da sociedade contemporânea, levando em consideração a diversidade cultural, étnica e de gênero. Ao priorizar essa articulação empírica, o PPC afasta-se da cisão histórica entre o bacharel (que pesquisa) e o licenciado (que ensina), fazendo da pesquisa de campo e do diagnóstico escolar os verdadeiros fios condutores da práxis educativa:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas [...] com argumentos naturalizadores. [...] Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, p. 105-106).

O curso apresenta estrutura curricular organizada em 10 períodos, totalizando uma carga horária de 3.200 horas, incluindo a carga horária das atividades flexíveis curriculares, como exige a resolução. O documento informa que a matriz do curso está organizada em três níveis de formação, articulados e integrados, refletidos na organização da estrutura docente.

Assim, tem-se, no nível de formação básica, um escopo composto por disciplinas teóricas, metodológicas e pedagógicas, abrangendo as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). Além disso, integram esse nível disciplinas que articulam as questões da diversidade cultural, direitos humanos e educação ambiental, juntamente com disciplinas das áreas específicas da formação de professores, tais como: Psicologia, Educação, Tecnologias Educacionais, Libras e Educação Especial.

⁷ A transposição Didática consiste na transformação dos conteúdos do campo científico das Ciências Sociais para a construção da disciplina escolar

Além disso, constam cinco disciplinas que atendem à exigência da carga horária prática (400 horas), de acordo com a Resolução CNE-02/2015, articulando as questões teóricas com a pesquisa, principalmente no que tange ao sistema escolar e à prática pedagógica. Exigem-se ainda 400 horas de estágio (que, para se adequar ao sistema de créditos, fixaram-se em 405 horas divididas em dois períodos) e a pesquisa final, formada pelas disciplinas Projeto de TCC (45 horas) e TCC (60 horas).

Para melhor visualização dessa distribuição proporcional e de como a hierarquização de créditos traduz as intenções curriculares do novo projeto, a Tabela 01 sistematiza a divisão da carga horária e das disciplinas obrigatórias:

Tabela 01: Carga horária e disciplinas obrigatórias do curso de Ciências Sociais da UFCG

Categorias		Créditos / horas		Disciplinas	
Categorias	Conhecimento Curricular	Créditos	%	Quantidade de disciplinas	%
EDUCACIONAL	Fundamentos	16	8	4	8,8
	Didática/Ensino	8	4	2	4,3
	Formação para a Diversidade	20	10	5	10,9
	Pesquisa em Ensino (Labs)	20	10	5	10,9
	Estágio/Prática pedagógica	27	13,5	2	4,3
	Subtotal	91	45,5	18	39,1
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos (Antropologia, Sociologia e Ciência Política)	68	34	17	37
	Metodologias e Técnicas	16	8	4	8,8
	Subtotal	84	42	21	46
OPTATIVAS	Disciplinas optativas	18	9	5	11
TRABALHO FINAL (TCC)	Projeto de TCC + TCC	7	3,5	2	4,3
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	formação dos estudantes para além da sala de aula.	210H			

TOTAL		200	100	46	100
--------------	--	-----	-----	----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

Ao observar a distribuição das disciplinas exposta na tabela, nota-se que o "conhecimento curricular de formação específica", composto pelos eixos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia (que somam 34% dos créditos totais), domina a grade inicial até o 5º período.

É importante salientar que o PPC também inclui uma carga horária prática diluída em disciplinas como Sociologia da Educação, Educação, Diversidade e Direitos Humanos, Educação e Meio Ambiente, e nos Métodos Quantitativos e Qualitativos, as quais, somando-se com as 300 horas dos Laboratórios de Ensino e Pesquisa, completam as 400 horas exigidas pela legislação. Todavia, na vivência institucional, essa carga horária prática associada a essas disciplinas teóricas específicas nem sempre é plenamente assumida, ficando muitas vezes a critério metodológico de quem as ministra.

Outro elemento que compõe o PPC, mas que não se efetivou na prática à época (e que, de acordo com a coordenação, está sendo objeto de redefinição na reforma curricular atual para atender às novas DCNs - Resolução MEC/CNE 04/2024), é a curricularização da extensão, que exige que 10% da carga horária de cada estudante seja cumprida por meio de projetos extensionistas.

De acordo com a coordenação, apesar de essa obrigatoriedade estar prevista na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a universidade ainda não havia definido como esse processo seria realizado internamente, embora a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) tivesse orientado a sua incorporação ao PPC. Sem muita clareza por parte da instituição de como essa extensão poderia ser operacionalizada, o NDE resolveu alocar 10% da carga horária de cada disciplina como extensão, estratégia que não pôde ser efetivada. Apenas em 2022 a UFCG aprovou a Resolução nº 14/2022-CSE/UFCG, que passou a balizar formalmente como essa carga horária pode ser incorporada aos cursos.

No que se refere à formação por meio das disciplinas, o curso oferece uma fundamentação teórica consistente, porém, por vezes carente de maior conexão com as transformações sociológicas atuais. Essa preocupação recai sobre algumas disciplinas optativas e sobre a necessidade de atualização constante da bibliografia por parte dos docentes, visto que, ao concluir o ciclo obrigatório na Teoria III das três áreas, as ementas contemplam

massivamente os teóricos clássicos e do final do século passado, abrindo pouco espaço obrigatório para discussões contemporâneas, como a decolonialidade, a relação entre tecnologia e sociedade e as teorias de gênero mais atualizadas.

Para ilustrar a densidade dessa base formativa clássica, destacam-se no Quadro 01 as ementas das disciplinas introdutórias da tríade comum, que comprovam o rigor conceitual exigido logo nos primeiros semestres:

Quadro 01: Ementas das disciplinas introdutórias de formação teórica

INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA

Ementa: A sociologia e o desafio da Desnaturalização da Vida Social, a Imaginação Sociológica, Sociologia, Ciência e Ideologia. O que estuda a sociologia: objetos, categorias, temáticas. A emergência disciplinar da sociologia. Sociologia e a análise da modernidade. A construção de uma perspectiva sociológica crítica.

Objetivos: Introduzir o estudante ao pensamento sociológico, desenvolvendo a capacidade de desnaturalizar a vida social e aplicar a imaginação sociológica. Compreender a emergência histórica da disciplina, seus principais objetos e categorias de análise, fomentando uma perspectiva crítica sobre a modernidade e as relações entre ciência e ideologia.

INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA

Ementa: A constituição da Humanidade. Antecedentes e contexto de formação da Antropologia como disciplina. Etnocentrismo e relativização. O conceito de cultura. O trabalho dos antropólogos, suas técnicas, abordagens e perspectivas.

Objetivos: Apresentar o contexto histórico e a formação da Antropologia como ciência. Discutir o conceito de cultura e promover a superação do etnocentrismo por meio da relativização. Familiarizar o discente com o fazer antropológico, suas técnicas metodológicas e principais abordagens teóricas na compreensão da diversidade humana.

INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA

Ementa: Ciência Política como Disciplina: origens e distinções das outras áreas das Ciências Sociais; Conceitos de Política, Poder, Estado, representação, governo e políticas públicas; O

Estado moderno e as formas de governo.

Objetivos: Situar a Ciência Política no campo das Ciências Sociais, delineando suas origens e especificidades. Analisar criticamente os conceitos fundamentais de Política, Poder e Estado. Compreender a formação do Estado moderno, as diferentes formas de governo, os mecanismos de representação e a dinâmica das políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

É importante salientar que a partir das recentes reformulações curriculares, consubstanciadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 02/2019), impuseram uma nova lógica fundamentada estritamente na pedagogia das competências. A referida resolução desloca o eixo analítico da teoria para o pragmatismo técnico, o que fica evidente na definição de seus parâmetros estruturantes:

As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2019 apud SILVA, 2022, p. 76).

Conforme a estrutura estabelecida pela BNC-Formação, a dimensão prática ganha centralidade nas licenciaturas, orientando-se pelo desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Essa diretriz também enfatiza os aspectos procedimentais da docência e alinha o repertório formativo do professor diretamente às demandas curriculares e instrumentais da Educação Básica. Sob essa ótica normativa, o foco do ensino superior recai sobre a capacitação técnica do docente para a execução do currículo padronizado e para a gestão eficiente da aprendizagem em sala de aula (SILVA, 2022).

Dialogando com essas exigências práticas, a arquitetura do PPC da UFCG buscou integrar o saber pedagógico a uma base teórica robusta. Ao garantir que o licenciando perpassasse por discussões profundas sobre poder, Estado, cultura e imaginação sociológica logo nos primeiros períodos, o curso articula os saberes metodológicos exigidos pelas novas diretrizes com a reflexão autônoma e a produção de conhecimento. Essa articulação entre a teoria rigorosa e as disciplinas práticas busca formar um educador que atenda às demandas da sala de aula e atue como o que Giroux (1997) define como um "intelectual transformador", unindo a proficiência técnica ao significado intelectual do trabalho docente.

Portanto, essa densidade conceitual do currículo não representa a perpetuação de um isolamento bacharelesco, mas sim a base epistemológica indispensável para que a prática pedagógica possua profundidade analítica. Esse é um aspecto crucial que, como se verá empiricamente no Capítulo 03, foi amplamente reconhecido de forma positiva pelos egressos em suas trajetórias formativas.

Embora a proporção inicial pareça privilegiar o conteúdo teórico, a análise dos créditos revela uma dinâmica mais equilibrada. As disciplinas do "conhecimento curricular educacional" e as práticas pedagógicas ganham um peso massivo a partir da segunda metade do curso. Ao adentrar o bloco educacional, o estudante é provocado a desenvolver o que a literatura sociológica educacional define como "saberes docentes" (TARDIF, 2014 *apud* LEAL, 2020). Tais disciplinas de fundamentos educacionais somam 20 créditos obrigatórios, abrangendo todos os tópicos primordiais da educação.

Contudo, embora o desenho curricular desse bloco seja bastante denso e atualizado, a vivência empírica aponta para certas limitações estruturais. A principal crítica reside na dificuldade de efetivar a dimensão prática desses componentes na realidade concreta das escolas. Muitas vezes, o debate riquíssimo sobre diversidade, inclusão e meio ambiente acaba confinado ao plano teórico da sala de aula universitária. Não obstante, a presença formal e obrigatória dessas disciplinas na matriz representa um salto qualitativo inegável na configuração de um professor de Sociologia mais sensível às desigualdades estruturais e tecnicamente apto a lecionar em turmas plurais.

Já os componentes de Estágio Supervisionado I e II somam, sozinhos, 27 créditos, concentrados em apenas duas disciplinas. Somado a essa alta densidade, destaca-se a inserção da sequência de Laboratórios de Pesquisa e Ensino (I ao V), que permeiam o fluxograma curricular de forma longitudinal do 4º ao 8º período, totalizando 20 créditos.

O ponto-chave curricular responsável pela transição didática do curso na UFCG estrutura-se exatamente nesses laboratórios. Os Laboratórios de Ensino e Pesquisa formam o bloco de disciplinas que concentra a maior parte da carga horária voltada à relação entre teoria e prática, obedecendo à exigência presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e de 2015. O objetivo dos laboratórios é consolidar no aluno o perfil do “professor-pesquisador”, com base na perspectiva de Pedro Demo (1992), entendido como aquele sujeito que não aceita a mera reprodução, mas atua na produção ativa do conhecimento. As ementas desses

laboratórios buscam articular a teoria do ensino de Sociologia com a prática investigativa, abrangendo desde a análise do material didático até o diagnóstico e a gestão escolar. Vejamos as ementas:

Quadro 02: Ementas e objetivos dos laboratórios de pesquisa e ensino (I ao V)

LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO I

Ementa: Livro didático: análises histórica, econômica, política e sociológica. Exercícios práticos de pesquisa e ensino. Elaboração, pelos discentes, de análise do livro didático.

Objetivos: Problematicar o livro didático; Preparar o discente da licenciatura para uma visão atenta e crítica em torno do ensino de Sociologia; Reconciliar o ensino com a pesquisa; Conhecer diversas abordagens analíticas dos livros didáticos; Elaborar análise de livro didático.

LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO II

Ementa: Pesquisa qualitativa em educação, com ênfase nas técnicas de “observação” e “entrevista”. Síntese histórica do ensino de sociologia na escola secundária brasileira.

Marcos regulatórios do ensino de sociologia no Brasil. Formação de professor de sociologia do Ensino Médio no Brasil. Perfil pedagógico dos professores de sociologia da escola média brasileira. Experiências de ensino de sociologia na Paraíba. Objetivo Geral: * Realizar estudos iniciáticos de ensino de Sociologia na escola secundária.

Objetivos: Conhecer a história e os marcos regulatórios do ensino de sociologia no Brasil; Pesquisar o perfil pedagógico e a prática docente de professores de sociologia da escola média; Exercitar as técnicas de pesquisa qualitativa “observação direta” e “entrevista em profundidade”.

LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO III

Ementa: Pesquisa de cunho etnográfico para conhecer a realidade escolar. Elaboração de Projeto, realização da pesquisa e apresentação dos resultados. Produtos: Relatório de Pesquisa e de outros trabalhos de cunho científicos em diferentes formatos para apresentação em congressos e outros eventos. Transformação desses resultados em subsídios e materiais

didáticos para devolução e socialização com os atores da comunidade escolar pesquisada. Devolução possível com exposição dos resultados e debates nas escolas pesquisadas após reunir informações.

Objetivos: Conhecer a realidade escolar através da realização de uma pesquisa de cunho etnográfico; Elaborar e executar um projeto de pesquisa, desde a sua formulação até à apresentação dos resultados; Produzir trabalhos científicos (como o Relatório de Pesquisa e outros formatos) para apresentação em congressos e eventos académicos; Transformar os resultados da pesquisa em materiais didáticos e subsídios práticos para a escola; Promover a devolução e socialização das informações recolhidas junto aos atores da comunidade escolar, através de debates e exposições dos resultados nas escolas pesquisadas.

LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO IV

Ementa: A pesquisa na formação docente e discente: integração entre teoria e prática. Formulação de projetos, com a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a serem trabalhados nas aulas de Sociologia no ensino médio.

Objetivos: Exercitar a formulação do Projeto de pesquisa a ser trabalhado em sala de aula nas escolas; Discutir o papel e as práticas de pesquisa, sob a perspectiva de sua relevância para o ensino de sociologia; Planejar a pesquisa com base nas escolhas de temas sociológicos; Exercitar as práticas metodológicas e elaborar planos de aula com base em tais exercícios.

LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO V

Ementa: Pesquisa e Diagnósticos de Escolas. Elaboração e discussão dos resultados. Sistematização de resultados e compartilhamento com a comunidade escolar. Produção de material didático sobre os resultados e principalmente sobre a experiência e o aprendizado em termos coletivos.

Objetivos: Exercitar a pesquisa como forma de contato com a realidade escolar; Aprender a organizar e realizar uma pesquisa exploratória para detectar factualmente problemas vivenciados; Elaborar, executar e avaliar projeto de pesquisa diagnóstica sobre a realidade de uma escola; Construir Relatório de Pesquisa e trabalhos científicos passíveis de publicação;

Apresentar publicamente a pesquisa (devolução, socialização e debates nas escolas pesquisadas).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

Como se nota, as disciplinas de laboratório englobam um processo progressivo de pesquisa que utiliza múltiplos métodos: desde a pesquisa bibliográfica em livros didáticos de sociologia (Laboratório I), passando pela observação sistemática da prática do professor (Laboratório II) e pela observação participante no campo escolar (Laboratório III), até chegar à experimentação pedagógica (Laboratório IV) e à pesquisa documental com diagnóstico escolar (Laboratório V). Outra característica central desses componentes é a premissa de que o professor não pode restringir sua atuação à sala de aula. Ele deve compreender a escola como um espaço social complexo, no qual são tecidas relações institucionais de poder e dominação, perpassadas por processos de socialização (marcados por violência, solidariedade e atividade política) que se expandem para além dos muros escolares.

Essa configuração corrobora a observação de Pereira (2020), para quem os laboratórios constituem-se como espaços destinados à integração orgânica entre ensino, pesquisa e extensão. Na matriz analisada, esses vinte créditos, distribuídos ao longo de cinco semestres, têm como objetivo proporcionar um conhecimento mais profundo do campo profissional. É dentro dessas disciplinas que o licenciando começa a exercitar a mediação didática antes de assumir a regência de uma turma, atuando como um "ensaio" acadêmico para testar metodologias. Conforme destaca a autora, essa valorização da prática investigativa reflete-se claramente nos números: as disciplinas de Metodologia somadas à sequência de Laboratórios representam 18% dos créditos totais da matriz, evidenciando o esforço institucional em estruturar, de fato, a figura do professor-pesquisador.

Apesar desses avanços, o desenho curricular do PPC de 2018 não é imune a críticas. Nota-se nele uma separação cronológica clara: os primeiros cinco períodos são voltados quase exclusivamente para a formação teórica de base (inclusive com ementas comuns ao bacharelado), enquanto o bloco prático ganha volume apenas na segunda metade. Ainda que o docente universitário tente articular essa superação didática em sua própria disciplina, a estrutura do fluxograma mantém uma divisão que acentua a visão hierárquica de que o "conhecimento específico" (teoria) precede o "conhecimento educacional e pedagógico" (prática laboratorial).

Contudo, a despeito dessa separação formal imposta pelo fluxograma, é fundamental compreender a vocação intrínseca e agregadora desses espaços curriculares. Conforme aponta Caruso (2017), os Laboratórios de Ensino em Ciências Sociais assumem o papel vital de congregar diferentes atores — professores universitários, docentes da Educação Básica, pesquisadores e estudantes —, fomentando um intercâmbio contínuo no processo de ensino e aprendizagem. Ao articular o tripé formativo, esses laboratórios não se restringem a uma visão utilitarista de "formação rápida". Pelo contrário, consolidam-se como ambientes fecundos para o estímulo da "imaginação sociológica", conceito de C. Wright Mills (1975) frequentemente acionado para lembrar que o cientista social se beneficia de sua experiência pessoal no fazer artesanal de seu ofício.

É justamente ao fomentar essa imaginação que a dinâmica laboratorial ataca diretamente um dos maiores dilemas enfrentados pelos egressos das licenciaturas em Ciências Sociais: a dificuldade de realizar a transposição didática da "sociologia profissional" para a "sociologia escolar" (CARUSO, 2017). A sensação de inaptidão ou insegurança diante da sala de aula encontra, nos laboratórios, um espaço de acolhimento e experimentação. Apoiada na noção de "experiência social" de Dubet (1994), Caruso destaca que é através do aprender-fazendo e da interação contínua que os futuros professores constroem o sentido de suas práticas docentes, transformando a teoria densa em um conhecimento atrativo e acessível para os jovens.

Como desdobramento dessa efervescência pedagógica, a mesma autora destaca a conversão paulatina desses laboratórios em verdadeiros "reservatórios de saberes docentes". Através da produção não apenas de materiais didáticos e paradidáticos, mas também de planos de aula, normativas e relatórios de pesquisa, os laboratórios expandem suas fronteiras físicas. Com a difusão de *sites* e plataformas digitais, a capilaridade desses espaços extrapola os muros das universidades, permitindo o compartilhamento de metodologias e a criação de uma rede de apoio e pertencimento coletivo que atende, simultaneamente, à formação inicial dos licenciandos e à formação continuada dos professores que já atuam na Educação Básica.

Após cursar essa densa carga laboratorial, os discentes deparam-se com as duas robustas disciplinas de Estágio Supervisionado, cujo propósito é a aplicação direta dos saberes docentes no cotidiano escolar, exigindo que o licenciando articule a sua bagagem acadêmica com as imprevisibilidades da sala de aula do Ensino Médio:

[...] o estágio oferece ao educando a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, para que no momento em que estiver atuando como profissional, este possa aplicar a experiência adquirida. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172 apud SANTOS, 2020).

A magnitude dessa exigência prática pode ser observada na ementa que inaugura essa etapa no curso, detalhada no Quadro 03:

Quadro 03: Ementas dos estágios supervisionados I e II

<p style="text-align: center;">ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</p> <p>Ementa: Inserção, observação e coparticipação no espaço escolar da Educação Básica. Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da gestão escolar. Caracterização da infraestrutura e da comunidade escolar. Observação sistemática da dinâmica de sala de aula e da prática docente em Sociologia no Ensino Médio. Elaboração de relatório de observação e planejamento inicial de ensino.</p> <p>Objetivos: Proporcionar a inserção do licenciando no ambiente escolar da Educação Básica para observação sistemática e coparticipação. Analisar criticamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a gestão democrática da escola. Realizar o diagnóstico da infraestrutura e da comunidade escolar, culminando na elaboração de um relatório analítico e no desenvolvimento dos primeiros planejamentos de ensino.</p> <p style="text-align: center;">ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</p> <p>Ementa: Elaboração do Plano de Trabalho em sintonia com os professores coordenadores (Universidade) e o professor supervisor (escola - campo de estágio). Execução de plano de trabalho levando em consideração os passos a seguir. Conhecendo a escola campo de estágio: análise do projeto político-pedagógico da escola; análise do livro didático e outros materiais utilizados na aula de Sociologia; Preparação de planos de aula e regência. Avaliação do estágio e do estagiário. Relatório do Estágio.</p> <p>Objetivos: Efetivar a prática docente por meio da regência de classe no Ensino Médio. Desenvolver e executar planos de aula alinhados ao currículo escolar e ao projeto da escola,</p>
--

sob a orientação conjunta da universidade e do supervisor local. Analisar materiais didáticos e consolidar a experiência da prática educativa e investigativa através da elaboração do Relatório Final de Estágio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

Para garantir que essa imersão na escola não sofresse com a precarização e a informalidade dos currículos anteriores, o Colegiado do Curso aprovou, em maio de 2022, uma Resolução específica fixando as normas para o Estágio Supervisionado (UFCG, 2022). O ponto crucial dessa regulamentação legal (presente no Art. 10, Inciso II) é a determinação de que o acompanhamento presencial na escola concedente seja feito obrigatoriamente pelo professor titular da disciplina de Sociologia da referida instituição.

Embora a rede pública estadual ainda sofra com a grave escassez de profissionais habilitados, essa exigência normativa de que a supervisão seja feita por um docente formado na área (Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia) é vital. Ela assegura que o estagiário seja orientado por um profissional que detém as condições teórico-metodológicas adequadas para colaborar na formação, o que não ocorreria plenamente caso o supervisor local fosse de outra área do conhecimento.

Para além da tradicional regência de classe, a vivência do estágio nas Ciências Sociais demanda, assim como exercitado no Laboratório III, um olhar etnográfico sobre a comunidade escolar (observação da infraestrutura, comportamento do alunado, etc.). Apenas após essa imersão institucional é que o aluno avança para a intervenção direta (SANTOS, 2020). Contudo, a literatura alerta que a qualidade desse aprendizado pode ser severamente comprometida pela precarização estrutural das escolas e pela escassez de professores efetivos de Sociologia para atuarem como supervisores.

De fato, na Paraíba, segundo fontes da própria Secretaria de Estado da Educação, de um total de mais de 600 professores atuantes até 2025 ministrando a disciplina, havia apenas 140 professores efetivos com formação específica em Ciências Sociais (ainda que a cidade de Campina Grande seja um campo escolar privilegiado no sentido de agregar boa parte desses concursados).

Desse modo, compreende-se o estágio na perspectiva de Pimenta e Lima (2006) não como um conjunto de manuais ou normas rígidas de como ensinar, mas como um estatuto de

conhecimento epistemológico próprio. Trata-se de superar uma prática meramente instrumental para instituir um processo crítico contínuo:

[...] o estágio não é um componente que ensina modelos prontos ou ainda que distribui manuais, mas é por excelência o lugar em que o processo formativo de reflexões acerca da prática docente se substancializa, que a partir da leitura da realidade, das contradições, das determinações sociais, constroem-se caminhos para uma atuação de forma crítica e reflexiva. (MORAIS; PAIVA, 2021, p. 5).

Como os estágios iniciam normalmente nos dois últimos semestres, essas experiências fragmentadas acabavam se afastando de um entrelaçamento integral das dimensões políticas, teóricas e éticas de cada contexto escolar. Essa dinâmica dificultava a compreensão plural da docência, impedindo que o estágio fosse vivenciado em sua plenitude reflexiva:

[...] como um processo que se materializa dentro da profissão. Ou seja, como um percurso que tem origem na historicidade (realidade) da docência e, por isso, forma/transforma os estudantes a partir, acima de tudo, da realidade das escolas básicas; das condições concretas, dificuldades, potencialidades e expectativas da docência. (ARAÚJO, 2019, p. 256).

Nos últimos anos, surgiram esforços institucionais e governamentais para ressignificar a vivência escolar dentro das condições mais concretas possíveis. Contudo, sob a ótica crítica desta pesquisa, nota-se simultaneamente um movimento de desregulamentação e enfraquecimento do Estágio Supervisionado obrigatório, muitas vezes justificado pela ampliação de programas paralelos de excelência (como o PIBID e a Residência Pedagógica⁸).

Essa crítica fundamenta-se no fato de que, embora o PIBID e a Residência sejam políticas públicas de extrema relevância (especialmente pelo indispensável aporte financeiro das bolsas que garantem a permanência estudantil), eles são programas seletivos, sujeitos a cortes de verbas governamentais e restritos a um limite de cotas. O Estágio Supervisionado, por outro lado, é o único componente curricular universal, obrigatório a 100% dos licenciandos. O enfraquecimento ocorre quando a universidade e o Estado passam a "terceirizar" a vivência

⁸ É importante destacar que, no contexto recente do curso analisado, as políticas de fomento a esses programas sofreram um duro revés. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG perdeu um total de 39 bolsas destinadas ao PIBID e à Residência Pedagógica em virtude de ter obtido nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), critério de corte restritivo estabelecido pelos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse cenário empírico agrava a precarização da formação prática e reforça o argumento de que a vivência escolar não pode ficar refém da instabilidade de programas de fomento.

prática supervisionada de qualidade prioritariamente para esses programas paralelos remunerados, deixando os estágios curriculares comuns à margem de um acompanhamento assistido mais robusto.

Cria-se, assim, uma desigualdade formativa dentro do próprio curso: o aluno bolsista vivencia a escola com forte amparo, enquanto o estudante que fica de fora (frequentemente o trabalhador do turno noturno) é relegado a um estágio muitas vezes solitário e precarizado. Conforme desvelam Pimenta e Lima (2019, p. 14), "o estágio tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes", devendo ser assegurado com qualidade e vigor a todos os licenciandos, sem distinções meritocráticas de acesso.

De modo geral, a arquitetura do PPC e o peso massivo das práticas pedagógicas visam consolidar a identidade do "professor-investigador" (LÜDKE, 2001 *apud* LEAL, 2020). O objetivo final dessa engrenagem curricular é entregar à sociedade um educador capaz de promover nos alunos a tão almejada desnaturalização crítica do mundo.

Além dessa espinha dorsal investigativa, seguindo as determinações das diretrizes de 2015, o PPC incluiu um bloco de *Formação para a Diversidade*, com disciplinas que direcionam o estudante a pensar a pluralidade teórica e praticamente. São elas:

Quadro 04: Ementas das disciplinas do bloco de formação para a diversidade

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Ementa: Histórico e fundamentos dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos e as normativas vigentes. Cidadania, democracia e movimentos sociais. Diversidade, tolerância e reconhecimento. A escola como espaço de promoção e garantia de direitos na Educação Básica.

Objetivos: Compreender a evolução histórica e os fundamentos filosóficos dos Direitos Humanos, bem como suas normativas vigentes. Refletir sobre a articulação entre cidadania, democracia e movimentos sociais. Capacitar o futuro docente para atuar na Educação Básica promovendo a tolerância, o reconhecimento da diversidade e a consolidação da escola como espaço de garantia de direitos.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ementa: O debate sobre raça e etnia. Formação histórica do Brasil, o mito da democracia racial e o racismo estrutural. A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Práticas pedagógicas e descolonização dos currículos escolares. Educação Especial

Objetivos: Analisar criticamente a formação histórica brasileira a partir dos conceitos de raça e etnia, desconstruindo o mito da democracia racial e problematizando o racismo estrutural. Instrumentalizar o licenciando para a efetiva aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, fomentando práticas pedagógicas descoloniais e anti-racistas nos currículos escolares.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ementa: Concepções históricas e políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. O aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Práticas, metodologias e adaptações curriculares para a inclusão escolar.

Objetivos: Apresentar o percurso histórico e as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Capacitar o discente para identificar e acolher alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Fornecer bases teórico-metodológicas para a realização de adaptações curriculares e para a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Ementa: Sociedade, natureza e desenvolvimento capitalista. A crise ambiental contemporânea. Histórico, concepções e vertentes da Educação Ambiental. A transversalidade do meio ambiente na Educação Básica. Práticas pedagógicas e sustentabilidade no ambiente escolar.

Objetivos: Discutir a relação entre sociedade, natureza e o modelo de desenvolvimento capitalista face à crise ambiental contemporânea. Apresentar o histórico e as diferentes

vertentes da Educação Ambiental. Preparar o professor para trabalhar a transversalidade da temática ambiental e promover práticas de sustentabilidade no ambiente escolar.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Ementa: A sociedade em rede e a cultura digital. Mídias e novas tecnologias aplicadas à educação. O uso pedagógico das TICs no processo de ensino e aprendizagem. Metodologias ativas, mediação tecnológica e ambientes virtuais.

Objetivos: Refletir sobre os impactos da sociedade em rede e da cultura digital no contexto educacional. Capacitar o futuro professor para o uso pedagógico crítico das mídias e das novas tecnologias, integrando metodologias ativas, mediação tecnológica e gestão de ambientes virtuais aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais (UFCG, 2018).

A crítica empírica que se faz a esse bloco transversal é que sua carga horária prática raramente é executada de maneira a ser vivenciada e aplicada nas escolas. O riquíssimo debate promovido por esses componentes acaba, na maioria das vezes, restrito ao seu conteúdo teórico, limitando a intervenção real dessas temáticas (como a Educação Inclusiva ou a Lei nº 10.639) em situações concretas do cotidiano escolar do discente universitário.

Ademais, as disciplinas optativas possuem aparição tardia e tímida, concentradas a partir do 7º período. Tal cenário, de certa maneira engessado, pode dificultar a identificação precoce do estudante com temas de pesquisa específicos, retardando o seu engajamento com áreas sociológicas de maior afinidade pessoal ou acadêmica.

A leitura global da distribuição dessa carga horária reforça, de forma indubitável, as intenções do Projeto Pedagógico em formar um docente que também possua qualificação e experiência na pesquisa científica. Essa diretriz consolida-se de forma irreversível na obrigatoriedade da pesquisa final, estruturada nas disciplinas de Projeto de TCC e TCC (3,5% dos créditos).

Nesse sentido, a Resolução nº 01/2022, que regulamenta o Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura, determina em seu Art. 2º que o texto deve ser desenvolvido obrigatoriamente no formato de monografia. Mais importante ainda, o § 3º do mesmo artigo estabelece que a pesquisa deve estar vinculada, preferencialmente, ao Estágio Supervisionado

ou a fenômenos educativos. Essa amarra institucional é fundamental, pois tem a intenção de direcionar o estudante a tomar a escola como objeto primário de investigação sociológica, tentando evitar que o futuro professor encerre sua formação realizando monografias puramente teóricas ou exclusivas dos temas do bacharelado.

Contudo, como será analisado empiricamente no Capítulo 03, revela-se uma forte contradição entre essa prescrição normativa e a prática efetiva dos concluintes, demonstrando que o texto documental institucional nem sempre é forte o suficiente para romper, de imediato, com a cultura acadêmica e o *habitus* vigente no departamento. Fechando essa robusta estrutura formativa, somam-se à jornada do licenciando as Atividades Complementares Flexíveis, modalidade na qual o curso exige o cumprimento autônomo de 210 horas.

Toda essa reestruturação curricular e pedagógica foi recentemente avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a Renovação de Reconhecimento do curso. O relatório final da comissão do INEP (2025) conferiu à nova matriz formativa o Conceito Final 4 (em uma escala de 1 a 5).

Na análise minuciosa dessa avaliação, a maior pontuação e destaque recaiu exatamente sobre a Organização Didático-Pedagógica do curso (Dimensão 1), que obteve a nota de excelência de 4,78. Os avaliadores do MEC validaram expressamente a estruturação obrigatória do TCC articulado à educação e o esforço de integração entre teoria e prática laboratorial ao longo dos semestres. Além disso, o Corpo Docente (Dimensão 2) obteve o conceito 4,22, evidenciando a alta qualificação dos professores formadores. Esses dados oficiais comprovam documentalmente que a transição de um modelo puramente "bacharelesco" para uma Licenciatura autônoma consolidou-se, no papel e no projeto, como um modelo de excelência.

Em conclusão, a análise da matriz revela o imenso esforço institucional em evitar o arcaico "modelo 3+1". O conflito histórico entre o conteudismo teórico das Ciências Sociais e a exigência pedagógica da educação tenta ser mitigado pela robusta carga de laboratórios, disciplinas da diversidade e estágios supervisionados. Contudo, a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso reflete apenas as intenções textuais e o desenho formal da formação acadêmica. Para compreender se os esforços do PPC de 2018 em forjar o autêntico "professor-pesquisador" resistiram ao choque com a realidade da dupla jornada e com o cotidiano das escolas públicas, é preciso transcender o texto burocrático. Diante disso, o Capítulo 03 dedicou-se à análise empírica desta monografia, debruçando-se exclusivamente

sobre as experiências, as dificuldades e as percepções dos próprios egressos em relação à verdadeira eficácia desse currículo.

CAPÍTULO 03: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO

Para compreender a efetividade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 na prática, este capítulo debruça-se sobre os dados empíricos coletados junto aos egressos. Antes de adentrar a análise dos resultados, faz-se necessário detalhar os caminhos metodológicos percorridos para a construção desta pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empírica deste trabalho foi realizada com alunos egressos do curso. Para obter um mapeamento completo das percepções desse grupo, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, considerando que a coleta de dados por meio da aplicação de questionários se mostrou muito mais viável do que a realização de entrevistas, dada a dificuldade de acesso e a limitação de disponibilidade de tempo.

Ao delimitar a amostra, buscou-se contatar profissionais que concluíram a graduação sob a vigência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018. O universo deste estudo pode ser definido como um “universo intencional ou por julgamento” (BABBIE, 1999, p. 153), focado especificamente nos sujeitos que possuem a vivência prática do currículo analisado, seja em concursos, na prática docente, em seleções de mestrado e no próprio Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário elaborado e enviado através da ferramenta virtual *Google Forms*. O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na aplicação de questionários, enviando o link diretamente aos indivíduos, “pode ser uma forma muito produtiva de coletar dados, com baixo investimento em termos de tempo e recursos financeiros” (SANTOS, 2009, p. 138). Contudo, são pertinentes alguns comentários acerca das limitações desse método: o fato de o pesquisador não estar presente no momento do preenchimento pode gerar dúvidas, o não pleno entendimento das perguntas ou até mesmo apatia pelo interesse da pesquisa, resultando em respostas vagas.

Para contornar algumas dessas limitações, a aplicação de um questionário piloto mostrou-se fundamental. Antes do envio oficial a todos os componentes do grupo, o instrumento de pesquisa foi aplicado a duas alunas formadas no curso (turmas de 2023 e 2024). Essa etapa de testagem auxiliou na eliminação de possíveis ambiguidades na leitura, no ajuste de escalas e, sobretudo, na inclusão de variáveis contextuais imprescindíveis não previstas

inicialmente, como a inserção de uma questão específica para medir os impactos do Ensino Remoto Emergencial (pandemia de COVID-19) na formação e no aproveitamento das disciplinas.

Após os devidos ajustes, o questionário final foi estruturado em nove eixos temáticos para dar conta de toda a complexidade da formação docente e do currículo debatida nos capítulos teóricos: o Eixo 01 abrangeu as informações gerais e o perfil sociodemográfico; o Eixo 02 avaliou as Disciplinas Teóricas Básicas; o Eixo 03 focou nos Laboratórios de Pesquisa e Ensino (I ao V); o Eixo 04 tratou dos Estágios Supervisionados I e II; o Eixo 05 abordou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); o Eixo 06 mapeou as Disciplinas Optativas; o Eixo 07 investigou as Disciplinas Pedagógicas e de Formação Geral; o Eixo 08 levantou a Vivência Acadêmica; e o Eixo 09 consistiu na avaliação geral da estrutura curricular e do percurso formativo.

De acordo com dados da coordenação, formaram-se 26 alunos com base no PPC de 2018. Procurando alcançar o maior número de estudantes possível, e visto que o universo é pequeno, a divulgação do questionário e os convites ocorreram ativamente através do WhatsApp para assegurar representatividade. Conforme Santos (2009, p. 139), “as comunidades, os sites de relacionamento, as redes de sociabilidade e todo o tipo de site que possibilita aos usuários postar mensagens podem ser utilizadas como fonte de dados para pesquisas sociais”. Neste caso específico, as redes de sociabilidade e o grupo do WhatsApp “Egressos Ciências Sociais” (criado pela coordenação do curso e composto por ex-alunos que ingressaram/formaram-se a partir da implantação do currículo de 2018) propiciaram localizar rapidamente pessoas com o perfil exato a ser pesquisado.

Para reforçar a adesão, os egressos também foram contatados de forma individual e privada, garantindo-lhes o total anonimato de suas respostas. O acompanhamento ocorreu de forma simultânea pela plataforma *Google Forms*, que permaneceu aberta entre os dias 26 de fevereiro e 1º de março de 2026. Ao final da coleta, a pesquisa obteve exatas 26 respostas válidas, abrangendo a totalidade do público-alvo. Dada a natureza estritamente voluntária da participação, esse índice integral de retorno assegura uma base de dados altamente qualificada para o escopo deste Trabalho de Conclusão de Curso.

No entanto, a coleta de dados empíricos esbarrou em uma realidade institucional preocupante: os relatórios de movimentação discente referentes aos semestres de 2024.2 e 2025.1 registraram dezenas de saídas com status de "abandono" ou "cancelamento". Diante

desse quadro alarmante, torna-se evidente que, além da análise curricular proposta para os concluintes, investigações futuras devem se debruçar sobre as causas estruturais, socioeconômicas e institucionais que motivam tamanho esvaziamento na licenciatura em Ciências Sociais.

Essa urgência investigativa ganha contornos ainda mais críticos ao se constatar que a evasão não é uma anomalia isolada da instituição, mas o reflexo de uma profunda crise nacional no ensino superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que a evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais no Brasil atinge o patamar de 61% (no 10º ano de acompanhamento da coorte de 2013), superando a já elevada média nacional de desistência das licenciaturas, fixada em 58% (BRASIL, 2023).

No contexto específico da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o cenário reproduz essa dinâmica excludente. O monitoramento institucional aponta que a Licenciatura em Ciências Sociais (Campus Campina Grande) apresenta uma Taxa de Desistência Acumulada (TDA) de 64,0% (CANIELLO *et al.*, 2024). Para compreender as raízes desse fenômeno, o recente relatório diagnóstico do Projeto CEEI/UFCG (2024), que ouviu diretamente 114 discentes evadidos do curso, desmistifica a ideia de que o abandono decorre meramente de um déficit vocacional, revelando a evasão como sintoma da precarização material e das incertezas mercadológicas.

Sob o prisma socioeconômico, o levantamento evidenciou que 70% dos ex-alunos possuíam renda familiar de até três salários mínimos e que 75,4% nunca tiveram acesso a qualquer tipo de bolsa de estudos. Como conclui o relatório, a evasão atinge majoritariamente os "estudantes de classe social mais baixa, estudantes de escola pública e com pouca possibilidade de apenas se dedicar aos estudos" (CANIELLO *et al.*, 2024, p.41). Consequentemente, o fator de maior peso para a desistência (citado por 28,9% dos respondentes) foi o dilema de "ter que fazer opção entre emprego/trabalho e curso", evidenciando o choque inconciliável entre a rigidez acadêmica e as demandas da sobrevivência material.

Estruturalmente, o esvaziamento também reflete uma grave crise de perspectivas profissionais. O segundo motivo com maior influência na evasão (25,4%) foi a percepção de que "o mercado de trabalho dos(as) profissionais de Ciências Sociais é muito limitado", somado à constatação de que a profissão "gera baixo reconhecimento profissional e baixo

salário em longo prazo" (18,4%) (CANIELLO *et al.*, 2024, p. 33). Fica nítido, portanto, que as barreiras de inserção profissional retroalimentam o desestímulo ainda dentro da universidade. O aluno abandona a graduação por não vislumbrar um horizonte seguro de empregabilidade.

Conclui-se, assim, que o enfrentamento da evasão na Licenciatura em Ciências Sociais transcende a mera atualização de matrizes curriculares. Exige, impreterivelmente, políticas robustas de permanência estudantil, a revisão das metodologias institucionais para o acolhimento do aluno trabalhador e a contínua luta sindical pela valorização e absorção deste profissional pelo mercado da Educação Básica.

Feita essa ressalva fundamental sobre os desafios da permanência universitária e da evasão, retoma-se o foco sobre o sucesso formativo dos concluintes. Com os procedimentos metodológicos estabelecidos, inicia-se a apresentação e a discussão dos resultados empíricos. Para organizar o volume de dados e refletir as discussões dos capítulos teóricos de forma orgânica, a análise foi metodologicamente dividida em três seções principais, acompanhando a trajetória do aluno desde a sua caracterização até a sua atuação na escola.

A primeira seção (3.2), intitulada *O Perfil do Egresso e sua Formação Teórica*, dedica-se a traçar quem são esses sujeitos. Nela, serão descritos os dados sociodemográficos, com destaque para o desafio da mobilidade pendular (Eixo 01). Em seguida, avalia-se como esses alunos absorveram a carga acadêmica do curso por meio das Disciplinas Teóricas Básicas (Eixo 02), do engajamento na vivência acadêmica e extracurricular (Eixo 08), das escolhas por Disciplinas Optativas (Eixo 06) e das contradições no direcionamento temático do Trabalho de Conclusão de Curso (Eixo 05).

A segunda seção (3.3) avança para a *Inserção Profissional e os Desafios da Docência no Contexto do Estado da Paraíba*. Esse tópico desloca o olhar para a realidade mercadológica, mapeando a situação ocupacional dos licenciados e o afastamento da sala de aula. A seção analisa a eficácia da formação universitária frente aos obstáculos burocráticos dos certames públicos estaduais e discute o impacto das recentes reformulações na avaliação docente em âmbito nacional, como o Novo Enade e a Prova Nacional Docente (PND).

Por fim, a terceira seção (3.4) abordará *Os Desafios da Prática Docente*, focando estritamente na transposição didática e no chão da escola. Serão analisados o impacto das Disciplinas Pedagógicas na gestão da sala de aula (Eixo 07), o papel e os tensionamentos dos Laboratórios de Pesquisa e Ensino (Eixo 03) e o choque de realidade vivenciado nos Estágios

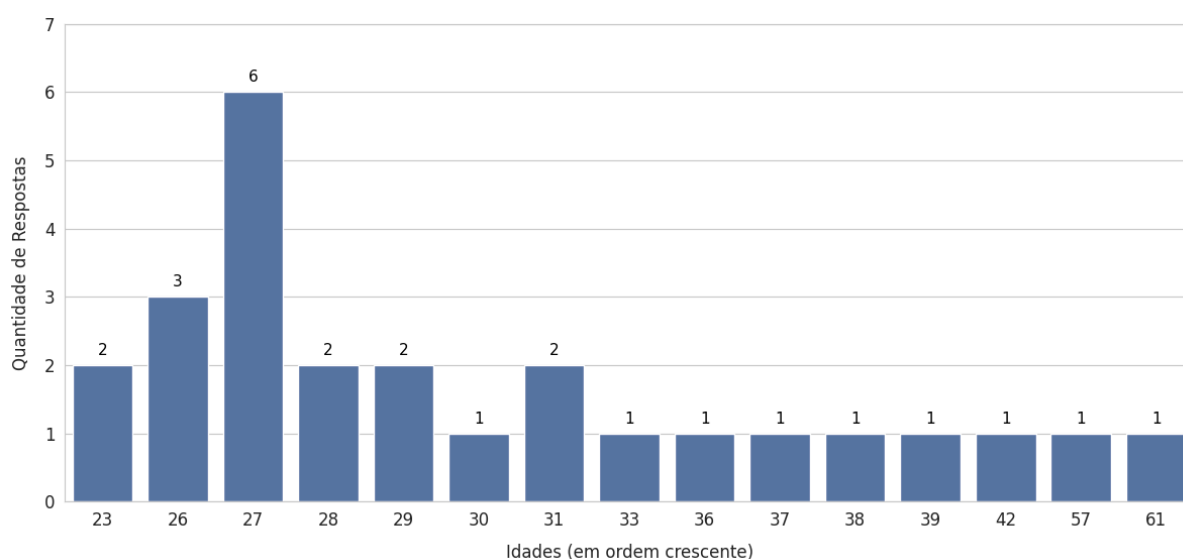
Supervisionados (Eixo 04). O texto culminará na avaliação geral do currículo (Eixo 09), mapeando a articulação macro entre teoria e prática e a percepção final dos egressos sobre a superação do histórico *habitus* bacharelesco institucional.

3.2 O PERFIL DO EGRESSO E SUA FORMAÇÃO TEÓRICA

Para compreender o impacto da estrutura curricular na formação docente, fez-se necessário, primeiramente, traçar quem são os sujeitos que vivenciaram esse currículo. O Eixo 01 do questionário dedicou-se a mapear o perfil sociodemográfico e o panorama profissional dos 26 egressos que compõem o universo desta pesquisa.

A análise revela um grupo majoritariamente feminino e de jovens adultos. Do total de respondentes, 57,7% (15) identificam-se como Mulheres Cisgênero, seguidas por 38,5% (10) de Homens Cisgênero e 3,8% (1) Gênero Fluído. Esse resultado alinha-se à literatura da área: estudos de Barcelos e Morosini (1985), Schwartzman (1995) e Gonçalves, Parente e Veloso (2004) também observaram maior presença de mulheres. Tais indicativos são frequentemente associados ao caráter das Ciências Sociais, fortemente ligadas à docência escolar, uma carreira historicamente ocupada pelo público feminino. No que tange à faixa etária:

Gráfico 01: Distribuição de idade dos egressos (total: 26 respostas)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Ainda no que tange à caracterização sociodemográfica do universo, o questionário levantou a atual cidade de residência dos egressos, confirmando uma forte fixação geográfica no estado da Paraíba. Porém, tal realidade evidencia um cenário particular dos cursos de licenciatura da

UFCG em Campina Grande: 76% dos estudantes respondentes não residem em Campina Grande, mas sim em municípios próximos à cidade. O Centro de Humanidades (CH) é o único centro a oferecer cursos no período noturno, com um protagonismo especial para as licenciaturas. Essa oferta noturna abrange graduações como a Licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia (que possui turmas de Bacharelado e Licenciatura à noite), Geografia (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras-Espanhol (Licenciatura), Letras-Língua Portuguesa (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura) e Matemática (Licenciatura), além dos bacharelados em Administração, Ciências Econômicas e Comunicação Social.

Esse cenário converte Campina Grande em um polo de atração de estudantes de cidades vizinhas que não dispõem de universidades públicas gratuitas em suas localidades e realizam esse processo de mobilidade diária viabilizado pelo poder público. Como aponta Francellino (2020, p. 144), "um dos fatores que propiciam a migração pendular estudantil é o fato de pessoas não poderem continuar seus estudos em seus municípios de origem residencial", buscando "formação acadêmica superior [...] não estabelecendo residência no lugar escolhido".

Esse movimento pendular diário, embora viabilize o acesso ao Ensino Superior público para estudantes da região metropolitana e da Borborema, impõe desafios logísticos severos. Por mais que o deslocamento de curta distância permita o "bate-e-volta", caracterizando-se como "movimentos [...] que não exigem mudança de moradia, ocorrendo entre cidades e localidades vizinhas" (FRANCELLINO, 2020, p. 142), a realidade do transporte universitário intermunicipal impõe que os alunos enfrentem o descompasso entre os horários dos ônibus das respectivas prefeituras e o horário regimental das aulas. Tal situação reverbera a pesquisa de Bersot (2019, p. 1378-1379), na qual se observa que "todos os dias alguns alunos chegam atrasados" e "o horário previsto para a volta é de começar a buscar os alunos nas faculdades a partir das 21:00 horas".

Consequentemente, a permanência estudantil nos cursos noturnos, e de modo especial na Licenciatura em Ciências Sociais, é perpassada por um desgaste físico e acadêmico constante. A rotina pendular consome horas dentro de transportes que poderiam ser dedicadas à leitura — essencial na área de Humanas — e à participação em projetos de pesquisa ou extensão, que geralmente são geridos nos turnos da manhã ou à tarde, gerando desvantagens na concorrência acadêmica. Esse cenário é reafirmado pelo autor ao constatar que "existem adversidades na realização do movimento pendular [...] como o estresse do cansaço físico e

mental, a ansiedade das horas no deslocamento, a dificuldade para estudar" e pouca vivência no espaço universitário (BERSOT, 2019, p. 1383).

Dessa forma, esta análise precisa salientar que parte considerável dos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFCG é marcada por esse traço sociodemográfico regional, configurando-se em um diário de superação de barreiras geográficas no qual "o tempo despendido e o cansaço até a universidade também comprometem a sua realização de atividades extraclasse e estudo pessoal" (FRANCELLINO, 2020, p. 149).

É justamente atravessados por essa realidade que esses sujeitos constroem e finalizam suas trajetórias acadêmicas. No que diz respeito a essa etapa de conclusão, todos os egressos analisados terminaram o curso sob a vigência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018. A distribuição dos semestres em que concluíram concentra-se no período pós-pandêmico, abrangendo turmas de 2023.1 até 2025.1, com destaque para o semestre de 2023.2, que aglutinou a maior parcela de concluintes (11 egressos). Esse recorte temporal é fundamental, pois garante que o universo avaliou o currículo mais recente do curso.

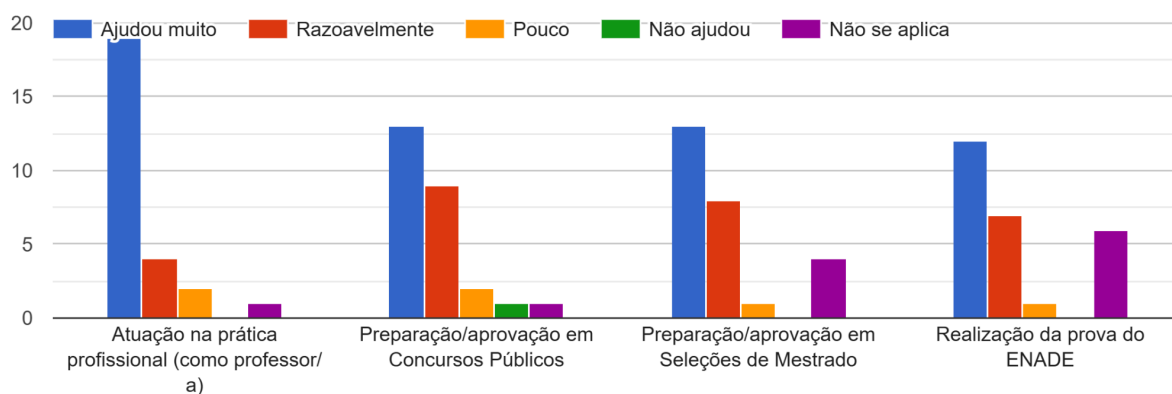
Para além dos dados biográficos, buscando entender como se modulou a formação nas disciplinas teóricas básicas, o Eixo 02 do questionário voltou-se para a avaliação do domínio conceitual em Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Para mensurar essa percepção de forma precisa, a questão principal foi formulada agrupando as disciplinas de "Introdução", a sequência analítica de "Teorias" (I, II e III) e as disciplinas de "Pensamento e Teoria Brasileira" das três áreas. Solicitou-se aos egressos que avaliassem a importância desse bloco para a sua atuação profissional docente (ou para a regência no Estágio II) utilizando uma escala linear de 1 a 5, na qual o nível 1 representava total ausência de importância e o nível 5 indicava o grau máximo de relevância.

Os resultados revelam que a instituição cumpre com excelência o seu papel de fundamentação teórica intelectual. Quando questionados em que medida as disciplinas introdutórias cumpriram o propósito de instrumentalizá-los para a linguagem das Ciências Sociais, a aprovação foi massiva: 84,6% dos respondentes atribuíram notas 4 ou 5 na escala. Essa percepção positiva consolidou-se também na avaliação do aprofundamento dado pelas disciplinas de Teorias e Pensamento Brasileiro, nas quais 88,4% dos egressos avaliaram a importância dessa base com a nota máxima (5).

Esse reconhecimento da formação teórica do curso da UFCG fica ainda mais claro na etapa seguinte do questionário, em que os informantes avaliaram a utilidade dessa densidade conceitual para além dos limites da própria graduação. Por meio de uma matriz de avaliação qualitativa (com opções variando de "Ajudou muito" a "Não ajudou/Não se aplica"), mapeou-se o impacto da teoria em cenários práticos e competitivos.

Gráfico 02: Avaliação de como a formação teórica ajudou em diferentes áreas

Avalie o quanto a formação teórica do curso o(a) ajudou na sua preparação ou atuação nas seguintes áreas:



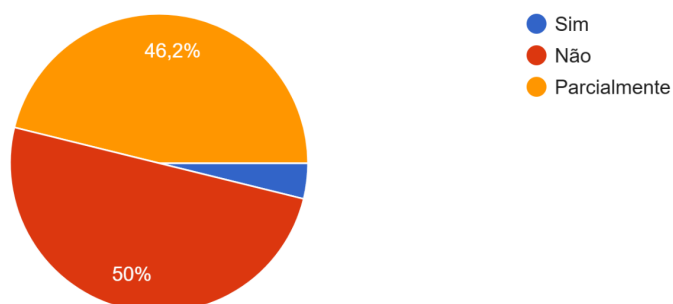
A avaliação dessa fundamentação teórica revelou-se bastante positiva: 73% (19 egressos) afirmaram que ela "Ajudou muito" na atuação prática como professor. Paralelamente, ela foi considerada de grande importância para o avanço na pós-graduação e outras seleções públicas, com metade dos respondentes (13 egressos) relatando que a teoria "Ajudou muito" na preparação para Concursos Públicos e Seleções de Mestrado.

Entretanto, ao se pensar na aplicação dessa densidade conceitual dentro da escola, os resultados mostram um cenário de maior tensionamento. O questionário investigou se os egressos possuíam dificuldade em realizar a transposição didática — isto é, a capacidade de converter os conceitos densos das teorias sociológicas para uma linguagem acessível aos adolescentes da Educação Básica.

Gráfico 03: dificuldade de transposição didática

Você teve ou tem dificuldade de fazer a transposição didática desses conceitos teóricos densos para a aula na Educação Básica/ou na sua regência no Estágio 02? ?

26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Os resultados dividiram o universo praticamente ao meio: enquanto 50% (13 egressos) afirmaram não ter dificuldades, a outra metade revelou os gargalos dessa transição, com 46% (12 egressos) admitindo ter dificuldade "Parcialmente" e um egresso relatando dificuldade total.

Esse impasse reflete o que Lima (2006) alerta em relação aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Ainda persiste nos cursos a visão de que "basta ter o conhecimento, as informações, para que se possa ensinar". A dificuldade sentida por metade dos egressos explicita que possuir a bagagem teórica é essencial, mas insuficiente. Como adverte Bodart (2021), a ausência de uma transposição adequada resulta em uma prática pedagógica excessivamente bacharelesca, criando a falsa expectativa de formar "mini sociólogos" no Ensino Médio, ignorando que os adolescentes estão ali por obrigatoriedade curricular. Consequentemente, consolida-se uma desproporção na atenção dada ao conteúdo puro em detrimento do que efetivamente "fazer com ele na sala de aula" (BODART, 2021).

Avançando na investigação, ao serem questionados sobre o engajamento em atividades extracurriculares (Eixo 08), os egressos relataram ter participado de forma ativa nos mais diversos programas e projetos durante a estadia no curso. O destaque absoluto ficou para os programas de fomento à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, presentes na trajetória de 62,5% do universo (16 egressos). Paralelamente, projetos como a Monitoria (37,5%, ou 10 egressos), a Iniciação Científica (29%, ou 7 egressos) e o PET (25%,

correspondente a 6 egressos), evidenciam um equilíbrio entre iniciação à pesquisa e as experiências de ensino. A partir desses percentuais, conclui-se que a inserção nessas políticas institucionais é de suma importância não apenas para o enriquecimento prático e teórico da formação docente, mas atua como um mecanismo decisivo de permanência estudantil, garantindo a manutenção, o apoio financeiro e o engajamento do aluno até a conclusão do curso.

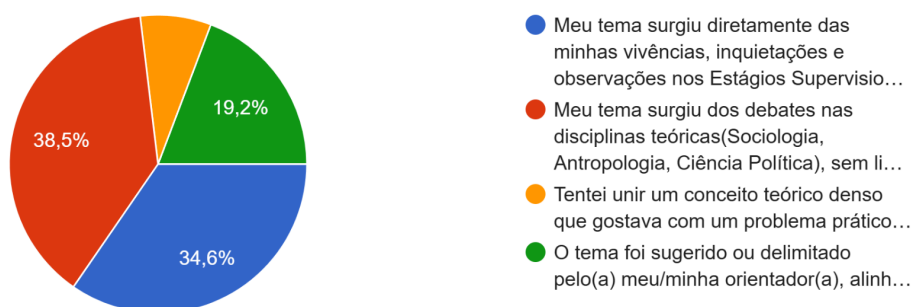
Esse mesmo cenário de engajamento guiou as escolhas nas Disciplinas Optativas (Eixo 06). A grande maioria, representando cerca de 71% dos respondentes (17 egressos), priorizou a afinidade teórica com o tema ou a linha de pesquisa (como Sociologia Rural, Gênero ou Educação) na hora de se matricular. O impacto dessas escolhas refletiu-se na prática: 50% do universo (12 egressos) afirmou que essas disciplinas temáticas "ajudaram muito" tanto na atuação profissional no chão da escola quanto na posterior aprovação em seleções de mestrado.

Contudo, é no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Eixo 05) que acontece outra tensão em relação às respostas. A investigação quis saber qual foi a fonte de maior influência na escolha do tema da monografia.

Gráfico 04: fonte de influência para a escolha do tema da monografia

Pensando na escolha do tema da sua monografia, qual foi a principal fonte de influência? Marque a opção que mais se encaixa com sua realidade.

26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Os resultados apontam para um cenário dividido: embora 10 egressos tenham escolhido seus temas a partir de vivências práticas nas escolas (Estágios, PIBID, Residência), a maioria (11 egressos) buscou seus temas exclusivamente nos debates das disciplinas teóricas clássicas, sem

qualquer ligação direta com o ensino escolar (outros 5 seguiram o alinhamento exclusivo do orientador).

Essa porcentagem de quase metade dos egressos ter preferido temas estritamente teóricos revela uma profunda contradição com o que foi estabelecido normativamente pelo próprio curso. Como analisado no Capítulo 02, a Resolução nº 01/2022 tentou criar uma amarra institucional ao determinar que a pesquisa do TCC estivesse vinculada, preferencialmente, ao Estágio Supervisionado e/ou a um fenômeno educativo. Contudo, os dados empíricos provam que a letra da lei não tem sido suficiente para desconstruir a cultura departamental. Na prática, a força normativa da resolução esbarra na tradição acadêmica bacharelesca do curso, permitindo que a maioria dos estudantes se forme sem pesquisar a escola.

Esse cenário reafirma o que Souza, Reghim e Gomes (2015) expuseram sobre a força do *habitus* bacharelesco que ainda impera nas licenciaturas. Segundo os autores, frequentemente os discentes "seguem realizando disciplinas e cumprindo ementas, mas sem que haja uma demonstração direta de como aquele conteúdo se articula com o currículo do Ensino Médio" (SOUZA; REGHIM; GOMES, 2015, p. 80). A escolha do tema da monografia reflete, portanto, a perpetuação dessa dicotomia formativa: mesmo com uma diretriz legal que exige o olhar para a Educação Básica, o prestígio da pesquisa nos moldes bacharelescos e o alinhamento com orientadores focados no bacharelado acabam por ditar os rumos do Trabalho de Conclusão de Curso.

É possível inferir que a baixa adesão à pesquisa sobre a escola durante a formação não seja apenas uma escolha acadêmica, mas um sintoma das complexas problemáticas que envolvem o sistema de ensino, as quais muitas vezes desestimulam o licenciando a enxergar a docência como um campo viável de atuação e investigação. Para compreender como esses desafios estruturais impactam as escolhas de carreira, a seção seguinte investiga a inserção atual desses egressos no mercado de trabalho.

3.3 INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO ESTADO DA PARAÍBA

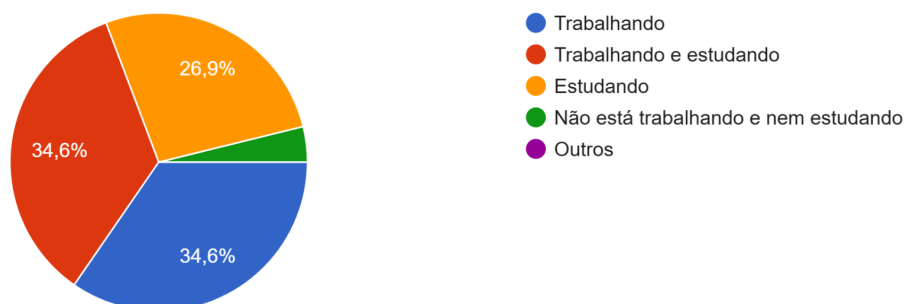
A compreensão da identidade do egresso exige analisar como o currículo se estabelece na prática, especialmente em sua inserção como professor. Para investigar esse cenário, o questionário mapeou a situação dos licenciados no mercado de trabalho e na pós-graduação,

revelando as tensões entre a formação teórica e as reais possibilidades de exercício profissional oferecidas pelo sistema público.

Gráfico 05: situação atual dos egressos (trabalhando/estudando)

Atualmente você está:

26 respostas



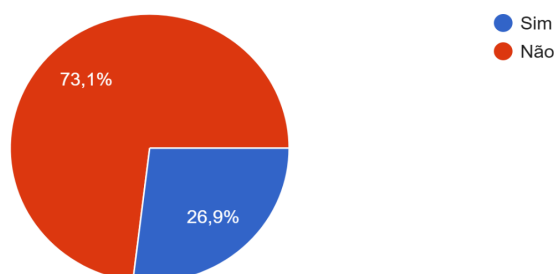
Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Conforme os dados, a grande maioria dos egressos mantém-se trabalhando e estudando 34,6% (9), simultaneamente, outros 34,6% (9) estão apenas "Trabalhando" e 26,9% (7) dedicam-se exclusivamente aos estudos. Apenas 1 egresso relatou não estar trabalhando nem estudando no momento da pesquisa.

Contudo, o dado de maior relevância para esta pesquisa surge ao cruzarmos a situação ocupacional geral com a atuação específica na docência escolar. Apesar de todos os respondentes possuírem o diploma de Licenciatura, cujo objetivo legal e institucional é para a formação de professores para a Educação Básica, a imersão na regência de classe ainda é pequena.

Gráfico 06: atuação como professor(a) de Sociologia

Você atua ou já atuou como professor(a) de Sociologia?
26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

De forma bastante expressiva, 73% (19 egressos) afirmaram que nunca atuaram como professores de Sociologia. Em contrapartida, 27% (7 egressos) relataram possuir experiência na área, assinalando que atuam ou já atuaram na docência. Ao analisar o status ocupacional desse grupo restrito de 7 pessoas, os dados revelam que todos estão inseridos no mercado de trabalho no momento da pesquisa. Contudo, ao refinar a análise para a ocupação exata exercida no presente, constata-se um dado revelador sobre a evasão profissional: apenas 1 egresso está trabalhando ativamente como professor de Sociologia. Os outros 6 egressos que compõem essa estatística tiveram experiências docentes pregressas, mas hoje encontram-se absorvidos por outras atividades fora das salas de aula da Educação Básica.

Essa evasão dialoga frontalmente com dilemas estruturais da educação brasileira. Autores diagnosticam que a inserção da Sociologia na Educação Básica sofre historicamente com a instabilidade curricular, a carga horária reduzida e a visão sistêmica de que a formação específica não seria essencial para lecionar (SILVA; GONÇALVES, 2017).

Consequentemente, a Sociologia consolida-se como uma das disciplinas com o menor percentual de professores com licenciatura adequada no Brasil (BODART; TAVARES, 2018). As vagas acabam sendo preenchidas por docentes de outras áreas que buscam complementar carga horária ou por contratos temporários, uma lógica que domina as redes estaduais nos últimos anos, salvo raras exceções municipais que incluíram o componente no Ensino Fundamental.

No estado da Paraíba, esse cenário crítico de precarização se comprova e ajuda a explicar o afastamento dos egressos da sala de aula. Segundo dados oficiais recentes, obtidos via Serviço de Informação ao Cidadão (Protocolo nº 00099.002681/2025-7), cerca de 80% dos docentes que lecionam Sociologia na rede estadual não possuem formação específica na área. Em números absolutos, de um total de 604 registros de profissionais ministrando a disciplina, apenas um contingente que varia entre 121 e 150 professores⁹ é efetivamente habilitado em Ciências Sociais, evidenciando que a matéria continua sendo majoritariamente utilizada para complementação de carga.

Apesar desse cenário histórico de precarização e instabilidade, é imperativo reconhecer um avanço recente e estratégico para a consolidação da disciplina na Educação Básica. Atualmente, a disciplina de Sociologia passou a contar com uma carga horária ampliada de duas horas-aula semanais no primeiro e no segundo anos do Ensino Médio ofertado nas escolas de tempo integral, englobando tanto o modelo propedêutico (Escolas Cidadãs Integrais - ECI) quanto o técnico (ECITs).

Essa reconfiguração curricular representa uma vitória expressiva para a luta política e pedagógica da categoria, encabeçada historicamente por entidades como o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB), a Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS - Regional Paraíba) e, de forma precursora, a Solidum (Associação dos Cientistas Sociais da Paraíba)¹⁰.

Na prática, dobrar o espaço da disciplina na matriz curricular gera uma demanda estrutural imediata por um número significativamente maior de professores. Se a restrição histórica a apenas uma hora-aula facilitava a entrega da disciplina a docentes de outras áreas, essa nova exigência de tempo e aprofundamento torna imprescindível a atuação de

⁹ A variação estatística nos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-PB) decorre dos critérios de filtragem sobre o que é considerado "formação específica". O limite inferior (121) contabiliza estritamente os profissionais que possuem diploma de graduação (licenciatura) em Ciências Sociais ou Sociologia. O limite superior (150) engloba também docentes com formação inicial em outras graduações, mas que obtiveram a habilitação para lecionar a disciplina por possuírem títulos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de Sociologia.

¹⁰ A Associação dos Cientistas Sociais da Paraíba (Solidum) foi formalizada em 2010 para reverter a recusa do Estado em nomear os aprovados no concurso de 2008, justificada, à época, pela divergência arbitrária de nomenclatura entre os diplomas de "Ciências Sociais" e as vagas de "Sociologia". Após garantir a posse dos docentes via TAC (2012), a entidade consolidou-se na defesa da categoria, sendo responsável por marcos como a elaboração da "Carta Campina" (2013/2016), que reivindicava concursos e diretrizes curriculares, a articulação para a implementação do PROFSOCIO no estado e o combate a projetos de censura educacional, como o "Escola sem Partido".

especialistas, abrindo, finalmente, um horizonte promissor para a efetiva absorção dos novos licenciados em Ciências Sociais na rede pública.

Concomitante a essa expansão de carga horária, e sob a pressão de determinações do Ministério Público para regularizar a atuação docente, o cenário começou a dar sinais concretos de mudança. A realização do último concurso público da Secretaria de Estado da Educação (Edital nº 01/2025/SEAD/SEE) ofertou 52 vagas diretas para Sociologia, culminando na nomeação de novos professores efetivos e formando um cadastro com cerca de 150 aprovados.

Mais do que a ampliação quantitativa de oportunidades, a análise desse certame revela a utilidade pragmática do currículo do curso da UFCG. A prova elaborada pela banca IDECAN, composta por 40 questões objetivas de conhecimentos específicos, exigiu, em sua maioria, domínio em teoria sociológica clássica, antropologia e ciência política. O rigor teórico cobrado na avaliação pode ser visualizado na tabela a seguir, elaborada a partir do mapeamento dos temas abordados no exame.

Tabela 02 - Distribuição dos conteúdos das questões de Sociologia - IDECAN - SEAD/SEE 2025

Tema / Área da Sociologia	Quantidade de Questões	Principais Autores e Conceitos Cobrados
Teoria Sociológica Clássica	17	Durkheim (Fato Social, Suicídio, Solidariedade); Weber (Ação Social, Estado Moderno, Estratificação, Racionalização); Marx (Materialismo Histórico, O Capital, Classes Sociais); Comparações entre os três clássicos
Sociologia da Educação	6	Instituição escolar e socialização; Bourdieu (Reprodução de desigualdades, mérito escolar); A educação na visão de Durkheim e Marx.
Estratificação, Mobilidade Social e Desigualdade	5	Mobilidade de classe; Nova classe média e capital cultural; Educação como vetor de mobilidade; Desigualdade urbana (David Harvey); Questão social.
Gênero, Raça e Interseccionalidade	4	Emancipação feminina e dupla jornada; Patriarcado no pensamento social brasileiro; Violência contra a mulher negra e interseccionalidade; Simone de Beauvoir e o feminismo.
Sociologia do Trabalho	3	Transformações no século XXI e flexibilização; Diferenças entre Fordismo e Toyotismo (Tempos Modernos)

Movimentos Sociais	3	Teorias dos movimentos sociais; Atuação do MST e MTST; Reconfiguração dos movimentos no Brasil a partir dos anos 1980.
Antropologia e Conceitos Básicos	2	Conceito de Cultura (Tylor e Boas); Etnicidade x Raça.

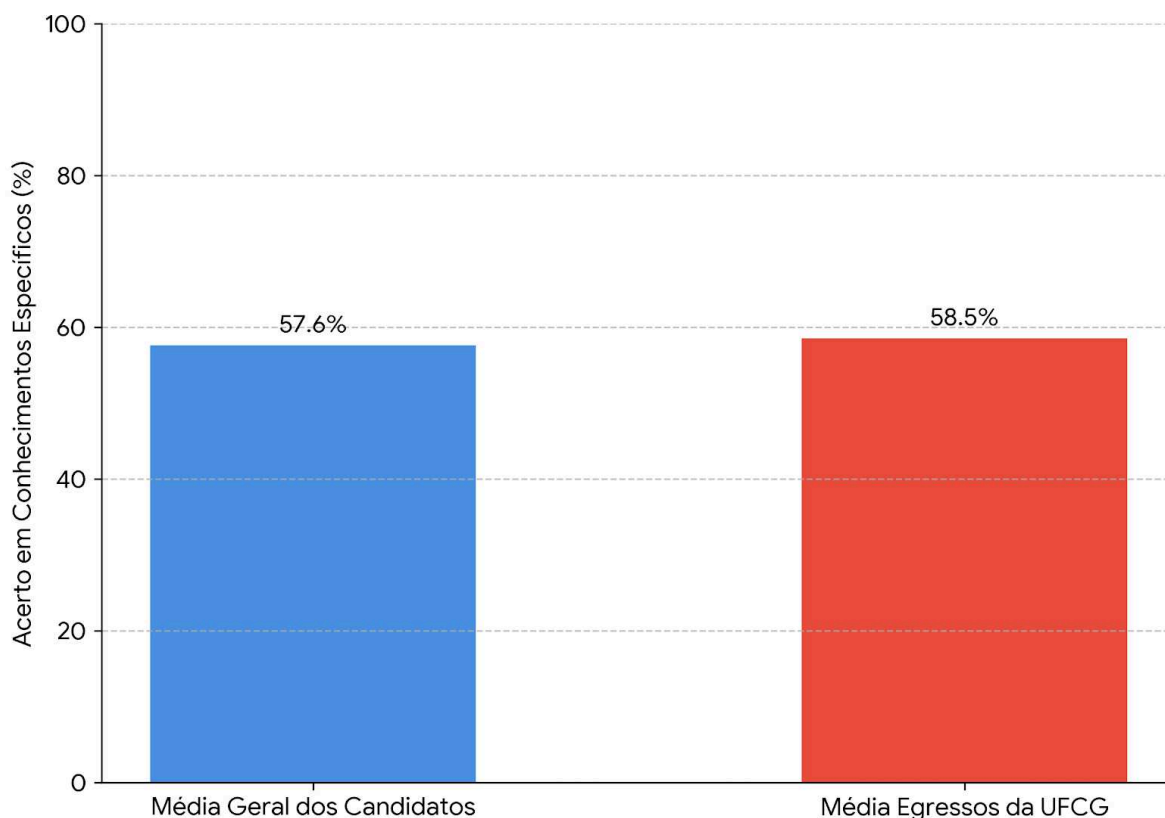
Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise da prova objetiva do certame

Preparar-se para seleções dessa magnitude exige exatamente a base teórica rigorosa que, conforme demonstrado anteriormente no Gráfico 02, foi avaliada de forma extremamente positiva pelos discentes. Desse modo, a matriz curricular focada na teoria forneceu o estofamento necessário para a competitividade desses profissionais, reforçando a eficácia do curso como mecanismo de inserção no disputado mercado de trabalho público.

Para comprovar empiricamente essa eficácia, é fundamental observar o desempenho dos licenciados da UFCG a partir das notas da prova objetiva do referido certame. O concurso, estruturado para avaliar tanto conhecimentos gerais e pedagógicos quanto específicos, contava com uma prova objetiva valendo um total de 140 pontos máximos (sendo 80 pontos destinados ao bloco específico de Sociologia e 60 pontos aos demais conhecimentos). Ao cruzarmos a lista de formados nos últimos anos (2023.1 a 2025.1) com o detalhamento das notas do concurso, identificou-se um grupo de 21 egressos com excelente domínio e alto índice de acertos na avaliação.

Neste ponto, vale ressaltar que os 21 egressos identificados nesta listagem de aprovação constituem uma amostra documental independente, não correspondendo obrigatoriamente à totalidade dos 26 informantes que responderam ao questionário desta pesquisa. Para ilustrar o peso da formação universitária nesse certame e resguardar a identidade dos ex-alunos aprovados, o Gráfico 07 compara o desempenho médio no componente de maior peso do edital (Conhecimentos Específicos de Sociologia):

Gráfico 07: aproveitamento nas questões de Sociologia do concurso SEE-PB-2025



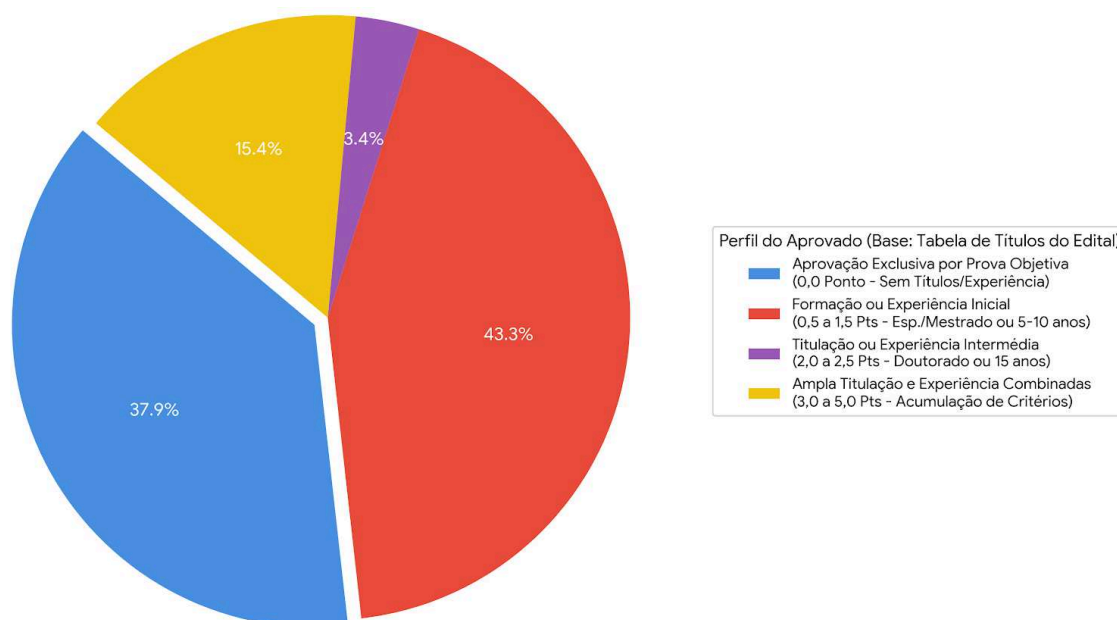
Fonte: Elaborado pelo autor com base no Resultado Final IDECAN (2025) e dados acadêmicos da UFCG.

Os dados expostos no gráfico evidenciam um fenômeno de apropriação madura e profunda do currículo formativo por parte dos egressos. Enquanto a média geral de acertos de todos os 862 candidatos corrigidos no componente de Sociologia ficou em 57,6%, o grupo de licenciados da UFCG apresentou um desempenho superior, atingindo a marca de 58,5% de aproveitamento. Em termos individuais, nota-se que esses discentes recém-formados demonstram consistentes percentuais de aproveitamento em uma prova de elevado rigor seletivo, com índices de acerto técnico que chegam a ultrapassar as marcas de 68% e 72% nas questões de Sociologia. O sucesso no certame, para esses alunos, foi alavancado estritamente pela base teórica universitária, suplantando as carências de pontuação por tempo de experiência profissional ou pós-graduação.

Essa análise quantitativa demonstra a ocorrência de aprovações mesmo com nota zero na prova de títulos. O fato de muitos egressos altamente capacitados permanecerem no cadastro de reserva (na condição de "Aprovados"), e não nas vagas de convocação imediata ("Classificados"), deve-se unicamente ao critério excludente de acúmulo de tempo de serviço prévio no magistério. Para dimensionar o impacto dessa barreira burocrática, o Gráfico 08

ilustra o perfil dos 293 candidatos habilitados no estado, distribuídos segundo as faixas de pontuação da prova de títulos e experiência do edital:

Gráfico 08: perfil dos aprovados em Sociologia SEE-PB-2025 (distribuição por pontuação de títulos e experiência)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Resultado Final IDECAN (2025)

A análise gráfica revela que a maior fatia isolada de aprovações (37,9%, totalizando 111 candidatos) é composta exatamente por profissionais que não obtiveram qualquer pontuação na Prova de Títulos, assegurando a inserção no cadastro de reserva exclusivamente através do rendimento obtido na prova objetiva. Este cenário empírico evidencia que, embora o currículo garanta a aprovação técnica, a inserção efetiva esbarra em um modelo de seleção que prioriza a experiência pregressa em detrimento do conhecimento disciplinar atualizado.

Diante desses entraves nos certames estaduais tradicionais, torna-se crucial observar que a avaliação da qualidade da formação docente no Brasil sofreu uma profunda e estrutural reformulação nos últimos anos, o que impacta diretamente as perspectivas profissionais dos egressos de Ciências Sociais. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para as licenciaturas foi reestruturado e passou a abrigar a Prova Nacional Docente (PND)¹¹, com a

¹¹ A Prova Nacional Docente (PND) confere ao exame uma dupla funcionalidade: além de avaliar a qualidade dos cursos de Ensino Superior, atua como um banco de talentos oficial do Governo Federal. Com sua primeira aplicação em outubro de 2025, o exame abrange não apenas os estudantes concluintes, mas também profissionais já licenciados, visto que se consolidou como uma nova oportunidade de ingresso no magistério. A maioria dos estados e municípios brasileiros aderiu à PND para utilizá-la como etapa de provas e títulos em processos seletivos simplificados voltados à contratação de professores temporários. Cumpre ressaltar, contudo, que o estado da

perspectiva de que todo estudante que se forme como professor possa ser avaliado diretamente pelo Inep.

A análise do Caderno de Prova de Ciências Sociais do Enade/PND revela uma ruptura definitiva com o modelo avaliativo de viés exclusivamente bacharelesco. Com a reestruturação do exame, o formato das questões passou a exigir menos a reprodução de conteúdos puramente teóricos¹² e mais uma relação dialógica focada na transposição didática, avaliando como esse conhecimento é efetivamente aplicado e quais os seus impactos no cotidiano da sala de aula.

Estruturalmente, a prova é dividida em duas grandes frentes: a Formação Geral Docente (30 questões objetivas e 1 discursiva) e o Componente Específico da Área (50 questões objetivas). Na Formação Geral, o exame exige domínio sobre políticas educacionais, teorias do currículo (críticas e pós-críticas), Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusão escolar e letramento científico.

Ao analisar o Componente Específico de Ciências Sociais, percebe-se que é nele que a relevância da didática se consolida. Ao contrário de exames antigos que cobravam a memorização pura de conceitos, quase a totalidade das questões simula situações concretas de sala de aula, exigindo do futuro professor a capacidade de realizar a transposição didática. Para ilustrar a matriz epistemológica exigida por essa nova avaliação, a Tabela 03 sistematiza os principais temas abordados:

Tabela 03 - Mapeamento dos conteúdos de Ciências Sociais - ENADE/PND 2025

Eixo Temático	Abordagem Teórica e Autores Cobrados	Enfoque Pedagógico na Prova	Quantidade de Questões (50 no total)
Sociologi	Bourdieu (Capital Cultural,	Resolução de estudos de caso	13

Paraíba, foco territorial desta pesquisa, optou por não aderir à utilização da PND em suas seleções vigentes, já a Prefeitura de Campina Grande aderiu ao certame.

¹² É importante destacar que, até o ano de 2023, a prova do Enade aplicada aos concluintes da Licenciatura em Ciências Sociais era idêntica em relação ao seu formato, à prova do Bacharelado, onde cada ano os concluintes realizavam a prova. Portanto tal modelo exigia no fim das contas, um perfil de respostas estritamente teórico e distanciando da prática docente. Foi justamente em decorrência do desempenho dos estudantes nesse formato anacrônico de avaliação que o curso da UFCG obteve o conceito 2 no ciclo avaliativo de 2021. Como desdobramento dessa nota, utilizada como critério de corte pela CAPES, o curso sofreu o duro revés de perder a sua cota de bolsas do Programa de Residência Pedagógica, agravando a precarização da formação prática, conforme já denunciado no Capítulo 02 desta pesquisa. Em 2024 o curso, a partir do novo formato da prova, obteve nota 04 no exame do ENADE.

a e Ensino	Habitus, Gosto); Weber (Dominação burocrática, Ação Social); Sociologia do Trabalho (Uberização/Ricardo Antunes); Carolina Maria de Jesus (Desigualdade/Fome).	escolares; uso de literatura e cinema para debater desigualdades e transformações no mundo do trabalho.	questões (26%)
Temáticas Transversais (LDB)	Relações Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/03, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento); Gênero e Interseccionalidade (Kimberlé Crenshaw); Direitos Indígenas (Corpo-território).	Planejamento de aulas que abordam ações afirmativas (cotas), racismo estrutural, racismo religioso e desigualdade de gênero nas ciências (STEM).	12 questões (24%)
Antropologia e Ensino	Clifford Geertz (Conceito Semiótico de Cultura); Marcel Mauss (Técnicas do Corpo); Margaret Mead (Juventude e Gênero); Ailton Krenak e Decolonialidade (Epistemicídio).	Elaboração de feiras culturais, rodas de conversa e etnografia na escola para desconstruir o etnocentrismo e debater expressões juvenis corporais.	11 questões (22%)
Metodologia de Pesquisa Escolar	Harriet Martineau, Bernard Lahire, Metodologia de pesquisa social (diário de campo, entrevistas, observação).	A pesquisa como princípio pedagógico: criação de roteiros de entrevistas pelos alunos, uso de survey e análise de dados no Ensino Médio.	7 questões (14%)
Ciência Política e Ensino	Antonio Gramsci (Hegemonia, Intelectual Orgânico, Bloco Histórico); Norberto Bobbio (Democracia); Rousseau (Contratualismo).	Discussão sobre democracia participativa na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar; uso da arte indígena como resistência contra-hegemônica.	7 questões (14%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Caderno de Prova ENADE/PND - Ciências Sociais (INEP, 2025).

A análise dessa prova atesta a urgência e o acerto das diretrizes curriculares que fundamentam o atual Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da UFCG (PPC 2018). O exame oficial do Governo Federal, ao cobrar intensamente a aplicação de "Metodologias de Pesquisa Escolar" e "Teorias de Currículo" de forma atrelada aos clássicos da sociologia, legitima a criação dos Laboratórios de Pesquisa e Ensino (I ao V) na grade da universidade. Os cursos de licenciatura que mantiveram uma postura estritamente bacharelesca, focada apenas na absorção abstrata da teoria, serão incapazes de responder às demandas de avaliações como a PND, que exigem saber o que e como ensinar.

Dessa forma, o Enade/PND consolida-se como um divisor de águas no cenário do magistério nacional. Ao atrelar a avaliação da graduação à formação de um banco de talentos para as redes públicas, o Estado força a valorização do diploma de licenciatura, exigindo que o candidato demonstre competência na transposição didática e no manejo de situações reais do cotidiano escolar.

No entanto, o Governo do estado da Paraíba não aderiu ao Certame como forma de contratação de novos docentes, seja para efetivos ou temporários. Ao optar por esse controle centralizado por meio de seletivos próprios, o governo estadual acaba por perpetuar o cenário de carência de especialistas apontado pelos dados da SEE-PB (onde 80% das aulas são dadas por profissionais de outras áreas).

Somado à barreira de entrada para novos graduados¹³, observa-se uma profunda precarização salarial no modelo de contratação temporária adotado pelo estado. Enquanto o Piso Nacional do Magistério em 2026 foi reajustado para o patamar de R\$ 5.130,63 os editais estaduais para professores temporários (como o Cadastro de Reserva para Sociologia) apresentam vencimentos de R\$ 2.942,28 para 30h e R\$ 3.064,28 para 40h.

Essa defasagem salarial de quase 40% em relação ao piso nacional revela que a não adesão à Prova Nacional Docente (PND) não é apenas uma escolha administrativa, mas uma estratégia que permite ao Estado manter um quadro docente de baixo custo e alta rotatividade. Ao oferecer salários que sequer atingem o piso da categoria, o governo estadual desestimula a fixação de especialistas e aposta na manutenção de profissionais que, por necessidade de sobrevivência, aceitam lecionar disciplinas fora de sua área de formação sob condições de extrema vulnerabilidade econômica.

Na prática, ao ignorar o banco de talentos nacional e insistir em seleções baseadas em currículos de "tempo de casa", o estado impossibilita que o profissional que acaba de sair da universidade com a formação específica consiga a pontuação mínima para habilitação imediata.

¹³ O Processo Seletivo Simplificado (Edital nº 012/2025/SEAD/ESPEP/SEE) estruturou-se em duas etapas: análise documental e banca de desempenho didático. A primeira etapa, de caráter eliminatório e classificatório, era formado por um sistema de pontuação exigindo uma pontuação mínima de 2,0 pontos de Experiência profissional (0,25 pontos por cada seis meses de serviço) e titulação para passar para a próxima etapa. Nessa etapa o candidato conseguiria atingir um máximo de 2,75 pontos, mais de 50% do total da etapa. Como a titulação máxima de Doutorado somava apenas 0,60 pontos e a de Mestrado 0,35, um egresso recém-formado mesmo já possuindo diploma de pós-graduação, mas sem experiência prévia em sala de aula, atingiria no máximo 1,35 pontos (somando Doutorado, Mestrado e duas especializações), falhando em alcançar o índice mínimo de 2,0 pontos. Assim, o certame operou como um filtro de exclusão para novos licenciados, favorecendo a manutenção de profissionais já inseridos na rede. Um detalhe importante é que o certame exigia Diploma de Licenciatura em Ciências Sociais reconhecido pelo MEC ou Declaração de Conclusão de Curso (até 180 dias da conclusão).

O resultado é a cristalização de um ciclo vicioso: a vaga de especialista continua sendo ocupada por docentes já estáveis no sistema (mesmo sem formação adequada), enquanto o novo licenciado em Ciências Sociais permanece excluído do mercado de trabalho público estadual por um critério puramente burocrático e temporal.

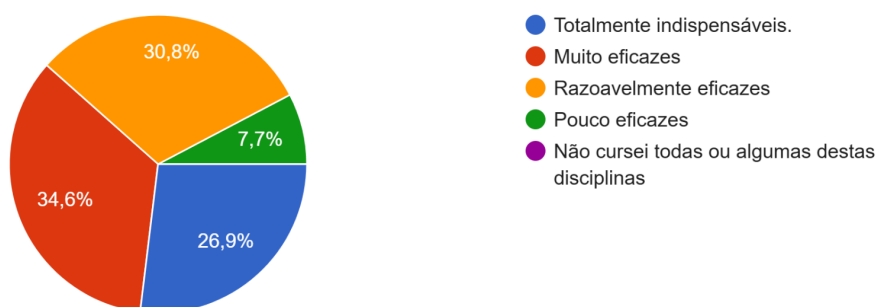
3.4 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Como demonstrado na seção anterior, a sólida percepção de formação teórica das Ciências Sociais é amplamente reconhecida pelos egressos. O foco desta seção, portanto, é analisar como esse arcabouço conceitual se configurou nos componentes curriculares que exigem o deslocamento da teoria acadêmica para a prática escolar. Desse modo, objetivou-se investigar aqui, se o esforço institucional do PPC de 2018 em estruturar blocos de disciplinas e estágios voltados à prática docente (Eixos 03, 04 e 07) efetivou-se, de fato, na qualificação da prática profissional desses licenciados.

Iniciando pelas Disciplinas Pedagógicas e de Formação Geral (Eixo 07), os dados apontam para uma percepção de eficácia positiva, porém com ressalvas quanto à aplicabilidade prática.

Gráfico 09: eficácia do bloco de disciplinas estritamente pedagógicas (didática, psicologia e política educacional)

Pensando no bloco de disciplinas estritamente pedagógicas (como Didática, Política Educacional no Brasil, Psicologia da Adolescência e Psicologia ...ica do planejamento e na gestão da sala de aula?
26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Conforme os resultados, 34,6% (9) dos egressos consideram esses conteúdos "Muito eficazes" e 26,9% (7) "Totalmente indispensáveis". Contudo, uma parcela de 30,8% (8) avaliou a eficácia apenas como "Razoável", sugerindo que a fundamentação educacional oferecida

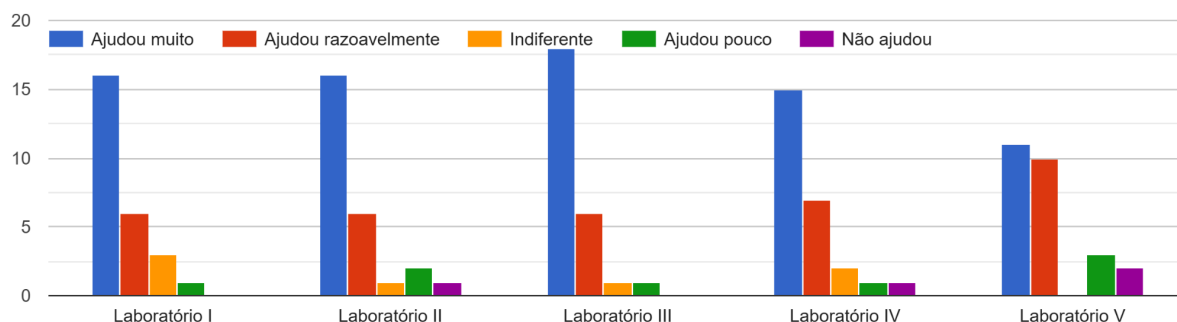
ainda pode carecer de uma ponte mais robusta com o cotidiano escolar. Segundo Bodart (2021, p. 17), para que a didática aplicada ao ensino de Sociologia seja plenamente eficaz, as reflexões formativas devem estar "ancoradas na empiria, próxima ao mundo vivido dos estudantes".

Em contrapartida, as disciplinas que tratam de temas contemporâneos e transversais, como "Educação, Diversidade e Direitos Humanos" (61,5% de aprovação máxima) e "Educação e Meio Ambiente" (73,1% entre eficaz e indispensável), foram altamente valorizadas nas respostas dos egressos.

Essa transição entre o saber científico e o saber ensinar deveria encontrar seu ápice nos Laboratórios de Pesquisa e Ensino (Eixo 03). Estruturados em uma sequência de cinco semestres, esses componentes representam a maior inovação prática do curso.

Gráfico 10: utilidade dos laboratórios (I ao V) na formação prática

Os Laboratórios de Ensino (I, II, III, IV e V) foram úteis na sua formação prática como professor?



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

A análise visual deste gráfico mostra que, enquanto os Laboratórios I, II e III possuem avaliações de utilidade extremamente altas, observa-se uma queda acentuada no rendimento e na percepção de valor nos Laboratórios IV e V. Os relatos qualitativos dos egressos ajudam a decifrar esse fenômeno, apontando três eixos principais de tensionamento na execução dessas disciplinas.

O primeiro eixo diz respeito à extensão e sobreposição de conteúdos. Vários egressos relataram que a sequência de cinco semestres tornou-se exaustiva e redundante. Relatos como *"Acredito que 3 laboratórios seriam suficientes (...), teve muita coisa repetida ou sem aprofundamento"* demonstram que a diluição da prática em cinco etapas acabou gerando

fadiga. Soma-se a isso o agravante do Ensino Remoto Emergencial (COVID-19), que atingiu em cheio muitas turmas concluintes. A inadaptação tecnológica comprometeu a vivência prática, conforme sintetiza um participante: *"O professor não estava preparado para ministrar aulas remotamente e considero que não foi uma formação completa nem teórica, nem metodológica"*.

O segundo ponto de tensão levantado pelas respostas abertas é o descompasso entre a proposta do PPC e a execução docente. As críticas apontam que, muitas vezes, a falha do laboratório reside na didática aplicada por quem o ministra. Egressos relataram dificuldades com docentes que *"se desviam do conteúdo programático"* e não conseguem articular os objetivos específicos da disciplina. Essa constatação empírica reforça que a simples criação de disciplinas práticas no currículo não é suficiente se o corpo docente do Ensino Superior mantiver posturas inadequadas para a formação de professores.

Por fim, os relatos evidenciam uma forte demanda por imersão na realidade da escola. Os egressos ressentem-se de que a verdadeira vivência com os alunos e as metodologias ativas acaba ficando restrita aos Estágios Supervisionados. Para eles, os laboratórios deveriam ser espaços para focar mais na preparação de aulas e promover um contato escolar cada vez mais cedo. Um dos informantes resumiu com precisão o desafio da transposição didática exigida nesses espaços, sugerindo que os laboratórios pensem *"uma transposição mais adequada visando envolver melhor os alunos, [pois] às vezes a introdução unicamente dos clássicos pode ser tediosa para os adolescentes"*.

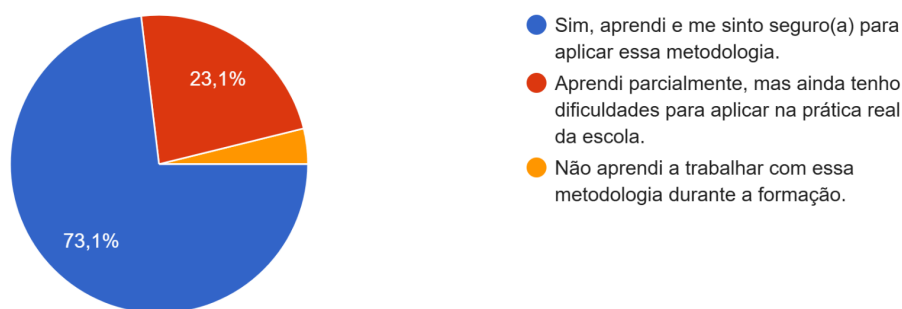
Fica evidente, portanto, que embora os Laboratórios representem um avanço formidável na estrutura da UFCG, sua consolidação plena exige maior integração entre as ementas, qualificação pedagógica dos professores formadores e uma ponte mais direta e precoce com as contradições reais da Educação Básica.

Ao chegarem na parte do questionário que se debruçava sobre os Estágios Supervisionados (Eixo 04), dados positivos do novo currículo surgem.

Gráfico 11: aprendizado sobre planejamento e regência com base na BNCC

Você aprendeu, durante o curso e os estágios, a elaborar um planejamento de aula e a executar a regência com base na metodologia das Competências e Habilidades da BNCC (Comum Curricular) e pelo Novo Ensino Médio?

26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

De forma expressiva, 73,1% (19 egressos) afirmaram categoricamente que aprenderam e sentem-se seguros para aplicar a metodologia de Competências e Habilidades da BNCC. Da mesma forma, 80,8% (21 egressos) sentem-se aptos para a elaboração de material didático próprio. Essa segurança metodológica é um indício claro de que os egressos da UFCG integram o que Oliveira e Melchiorretto (2020, p. 181) classificam como uma "nova geração pedagógica de professores de sociologia". Segundo os autores, a inserção das normativas educacionais nos últimos anos provocou um redirecionamento essencial no debate das licenciaturas, e o dado positivo do gráfico atesta que o PPC de 2018 está efetivamente sintonizado com essas reformas.

No entanto, as dificuldades relatadas no ato da regência expõem tensionamentos pontuais. Os egressos relatam uma contradição entre a "escola ideal" idealizada na universidade e a "escola real". As maiores dificuldades citadas foram a exaustão da jornada dupla (estudo e trabalho), a infraestrutura precária e o desinteresse dos alunos. Sintomaticamente, um relato pontua: *"A universidade nos prepara para uma escola irreal (...). Nos deparamos com escolas precárias, alunos desmotivados, sem recursos básicos"*.

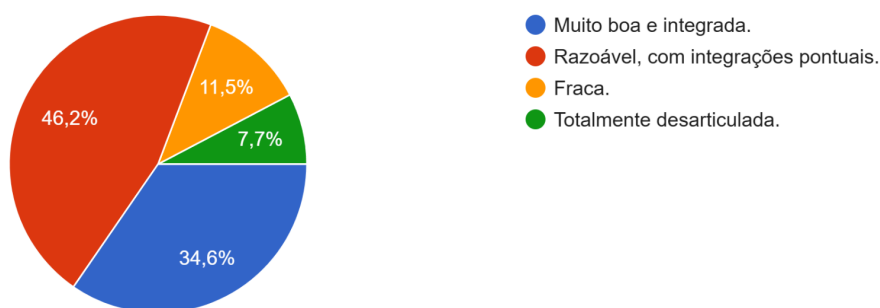
Esse choque prático encontra forte correlação nas observações de Pimenta e Lima (2006, p. 208). Os autores elencam que, ao deparar-se com turmas populosas e precarizadas, o licenciando percebe que a metodologia universitária nem sempre se sustenta de forma imediata. Agrava-se a isso a denúncia de situações de vulnerabilidade, como o relato de uma egressa que

sofreu assédio moral e sexual no campo de estágio, revelando a urgência de a instituição criar mecanismos reais de acolhimento e proteção institucional aos seus alunos.

A síntese desse cenário é apresentada no Eixo 09 (Avaliação Global), onde a articulação entre as áreas da Sociologia e da Educação foi avaliada pelos egressos.

Gráfico 12: avaliação de articulação/diálogo entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas

De forma geral, como você avalia a articulação (o diálogo) entre as disciplinas teóricas (Sociologia, Antropologia, Política) e as disciplinas pedagógicas... Políticas Educacionais) ao longo da sua formação?
26 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos egressos

Os dados revelam que a maior parcela dos egressos avalia a integração de forma positiva. Para 34,6% (9 egressos), a articulação foi "Muito boa e integrada", enquanto a maioria (46,2% ou 12 egressos) a considera "Razoável, com integrações pontuais". Apenas uma minoria classificou o diálogo como "Fracamente" (11,5%) ou "Totalmente desarticulado" (7,7%).

Esse somatório, em que mais de 80% do universo enxerga eficácia no diálogo interdisciplinar, demonstra que as reformulações do PPC de 2018 conseguiram mitigar grande parte da fragmentação estrutural do curso. Contudo, a predominância da resposta "Razoável, com integrações pontuais" indica que a articulação entre o saber específico e o saber pedagógico ainda não atingiu sua fluidez ideal. Esse meio-termo reflete a preocupação de Souza, Reghim e Gomes (2015, p. 74), que alertam para as dificuldades históricas de superar a desarticulação entre os departamentos universitários.

Essa constatação de que o currículo melhorou consideravelmente leva à indagação final do questionário: a histórica subalternidade da Licenciatura em relação ao Bacharelado. Ao serem provocados a dizer se sentiram que o seu curso foi tratado como um mero "apêndice" da

pesquisa bacharelesca, os egressos trouxeram depoimentos que revelam que o problema da hierarquização migrou da grade curricular para a cultura institucional.

Embora o currículo seja reconhecidamente robusto, persiste um *habitus* acadêmico que, por vezes, privilegia o aluno do turno diurno e invisibiliza o licenciando trabalhador do noturno. Como sintetiza um dos relatos: *"As disciplinas de Antropologia e Ciência Política eram totalmente distantes de uma discussão com a educação (...). Havia uma desvalorização por parte docente, esperando um desempenho igual de alunos que cursaram o noturno e trabalhavam em relação aos alunos do bacharelado com maior disponibilidade de tempo"*.

Tal cenário reafirma o que Moraes (2020 *apud* OLIVEIRA; MELCHIORETTO, 2020, p. 184) classifica como o "problema estrutural da divisão entre bacharelado e licenciatura, que se repete e se desdobra em uma hierarquização entre os dois cursos". Conclui-se, portanto, que a Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG avançou significativamente: o curso superou o severo isolamento departamental — que outrora obrigava os alunos a buscarem sua formação pedagógica no campus I da UFPB e, depois, no departamento de educação do campus II —, garantiu uma base teoricamente densa e atualizou-se tecnicamente em consonância com a BNCC. Entretanto, a plena consolidação da identidade do professor ainda depende de uma mudança na cultura acadêmica. É preciso que essa cultura acolha a realidade material de seus estudantes e supere a barreira invisível que historicamente separa o status da pesquisa pura do desafio urgente e complexo do ensino público.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UACS/UFCG), avaliando em que medida o seu atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC), implementado em 2018, conseguiu superar a histórica hierarquização entre a formação do pesquisador (bacharelado) e a do professor da Educação Básica (licenciatura). Através de uma revisão bibliográfica e documental, aliada a uma pesquisa empírica com 26 egressos do curso, foi possível mapear uma realidade de avanços estruturais, tensões e desafios que ainda permeiam a construção da identidade docente.

No resgate histórico promovido nos capítulos iniciais, constatou-se que as Ciências Sociais no Brasil foram institucionalizadas sob um forte *ethos* acadêmico. Historicamente impulsionado pela transição de um modelo intelectual generalista para uma matriz de fragmentação e superespecialização científica, o campo viu a pesquisa assumir o prestígio máximo. Em Campina Grande, especificamente, o ensino superior nasceu atrelado a um projeto tecnocrata, industrial e elitista, o que enraizou ainda mais a valorização do bacharelado. A trajetória de idas e vindas da Sociologia como disciplina escolar contribuiu para a marginalização da licenciatura, que durante décadas operou sob o arcaico modelo "3+1" ou através de disciplinas isoladas para complementar a carga horária.

Foi apenas com a universalização tardia da educação básica, impulsionada pela Constituição de 1988, e com as sucessivas reformas legais, culminando na obrigatoriedade da disciplina em 2008 e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, que o Estado brasileiro passou a exigir uma integração orgânica entre a teoria de referência e a transposição didática dentro dos currículos para a formação de professores. Nesse cenário, o PPC de 2018 da UFCG representou um marco institucional decisivo. A análise documental revelou um esforço robusto para abandonar as defasagens do passado, instituindo uma carga horária massiva de práticas pedagógicas a partir dos Estágios Supervisionados e das sequências de Laboratórios de Pesquisa e Ensino (I ao V).

A pesquisa empírica também revelou um dado fundamental sobre o perfil demográfico e social do corpo discente: uma parcela expressiva dos egressos é oriunda de outras cidades, migrando de forma pendular diariamente para Campina Grande. Essa dinâmica territorial traz implicações profundas para a vivência acadêmica e para a permanência no curso. O deslocamento constante somados à necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho

para garantir a própria subsistência, configuram a realidade de um estudante que, em sua maioria, acumula duplas jornadas no período noturno. É nesse contexto de vulnerabilidade material que a exigência de um currículo denso e o cumprimento inflexível de horas práticas e estágios se tornam desafios substanciais, exigindo da instituição uma sensibilidade maior para não penalizar o trabalhador-estudante.

No que tange à inserção profissional, os dados trouxeram à tona preocupações importantes. Constatou-se que 73% dos entrevistados não exercem a profissão de professor de Sociologia. Longe de ser interpretado apenas como uma falha do novo projeto pedagógico, esse distanciamento da sala de aula reflete dilemas estruturais já mapeados de forma ainda tímida pela literatura: a precarização do trabalho docente, a escassez de vagas efetivas e a instabilidade da disciplina nas grades curriculares estaduais.

Por outro lado, ao analisar o desempenho desses egressos nos concursos públicos e seleções simplificadas, o resultado atesta a inegável solidez formativa da instituição. A pesquisa evidenciou que uma proporção significativa dos licenciados obteve êxito e aprovação nesses certames. Nas respostas dos questionários, os egressos reconhecem a excelência e a robustez da base teórica fornecida pelo currículo da UFCG (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), considerando-a um alicerce inegociável que lhes conferiu uma vantagem competitiva decisiva nas avaliações teóricas para o ingresso no serviço público.

Todavia, a dificuldade na transposição didática, relatada por quase metade do universo de pesquisa, evidencia que possuir a bagagem teórica não é suficiente para o exercício pleno da docência. Verificou-se que a prática das disciplinas pedagógicas ainda gera ressalvas e que o modelo de cinco laboratórios consecutivos sofreu um desgaste, sendo muitas vezes considerado repetitivo pelos discentes. Apesar das críticas, os dados atestam um avanço curricular expressivo: a esmagadora maioria dos licenciados sente-se segura para aplicar metodologias alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e elaborar o seu próprio material didático. Além disso, a articulação entre as disciplinas teóricas e pedagógicas já é vista como razoável ou muito boa por mais de 80% dos inquiridos.

Contudo, é fundamental ponderar que essa percepção positiva baseia-se em um cenário onde o número de egressos atuando efetivamente na Educação Básica é reduzido. Portanto, a real efetividade dessa segurança metodológica e da integração curricular frente ao cotidiano escolar consiste em uma constatação que demanda cautela, devendo ser melhor aprofundada e

testada em pesquisas futuras focadas, especificamente, nos egressos que se mantêm no exercício diário da docência.

O diagnóstico central deste Trabalho de Conclusão de Curso aponta que os impasses da Licenciatura em Ciências Sociais migraram das lacunas do currículo formal para a própria cultura acadêmica institucionalizada. Desde o surgimento das primeiras graduações no país, consolidou-se uma tradição que privilegiava quase exclusivamente a pesquisa científica e a formação do bacharel. Como desdobramento direto dessa hierarquização de saberes, o campo do "ensino de Sociologia", compreendendo as metodologias, as dificuldades e as especificidades da transposição didática, só emergiu muito tardiamente como um objeto legítimo e sistemático de estudo.

Embora a grade de 2018 seja sólida, persiste no departamento um *ethos* acadêmico que, por vezes, entra em choque com as condições materiais descritas anteriormente do licenciando trabalhador. A expressiva recorrência de temas distantes da realidade da Educação Básica nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) reforça a constatação de que a formação do aluno ainda pende, na prática, mais para a figura do pesquisador estrito do que para a do docente.

Para reverter essa lógica e dar verdadeiro sentido à prática educativa, é imprescindível destacar que a formação de professores de Sociologia precisa estar rigorosamente atenta com as questões latentes que atravessam a sociedade. A partir da minha própria experiência de campo durante o Estágio Supervisionado e em projetos de imersão escolar, pude perceber de forma contundente que o ensino só se torna significativo para a juventude quando conseguimos articular os conceitos sociológicos com os aspectos da estrutura social que perpassam concretamente a vida e o território dos estudantes, jovens que, frequentemente, enfrentam a mesma precariedade do mercado de trabalho ou os desafios da mobilidade social vivenciados pelos egressos. É essa aproximação empírica e territorializada que viabiliza o processo fundamental de estranhamento e desnaturalização do mundo social preconizado pelas diretrizes.

Conclui-se, portanto, que o avanço documental e curricular da UFCG foi bem-sucedido e historicamente necessário, mas não representa um ponto de chegada estático. Prova dessa dinamicidade é que o próprio Projeto Pedagógico do Curso encontra-se, atualmente, em processo de reestruturação para atender às novas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Entre as principais mudanças propostas nesta

atualização, destacam-se a nova disposição dos estágios supervisionados, que passarão a ser exigidos desde o início da graduação, e a obrigatoriedade de que as atividades de extensão universitária sejam desenvolvidas exclusivamente no ambiente escolar.

Contudo, para além das contínuas atualizações normativas e para a consolidação plena da práxis educativa, faz-se necessária uma profunda mudança de postura na cultura departamental. Essa transformação perpassa, inevitavelmente, pela reflexão sobre a própria transposição didática exercida pelos docentes formadores no ensino superior.

Uma vez que esse corpo acadêmico é composto, em sua esmagadora maioria, por bacharéis historicamente forjados na cultura da pesquisa, o distanciamento das questões pedagógicas e da realidade escolar acaba, muitas vezes, sendo reproduzido na própria sala de aula da universidade. Romper com essa reprodução exige um esforço coletivo para repensar as metodologias universitárias e acolher a realidade material do estudante trabalhador. Apenas com o reconhecimento prático e institucional de que ensinar Sociologia, seja na academia ou na escola básica, é um ato contínuo de pesquisa e resistência em si mesmo, será possível reverter a evasão dos licenciados e garantir a presença qualificada, crítica e transformadora das Ciências Sociais na educação brasileira."

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARCELOS, Valdo; MOROSINI, Marília Costa. *O professor de Sociologia do Ensino Médio no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1985.

BERSOT, Irla Farah. Movimento pendular: o deslocamento diário dos estudantes universitários de Conceição de Macabu com destino a Campos dos Goytacazes no Norte Fluminense. *Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana - XVI SIMPURB, Vitória*, v. 1, p. 1367-1384, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20-pdf/file>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19-pdf/file>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 30 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-30-de-maio-de-2024-563214589>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. 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, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves (org.). O ensino de Sociologia no Brasil. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. v. 1. p. 37-88.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. A ampliação dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 64, p. 1-26, jul./dez. 2020.

BODART, Cristiano das Neves. O que aprender para ensinar Sociologia. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9/6/2015.

BURGOS, Marcelo Baumann. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (orgs.). A Sociologia na educação básica. São Paulo: Annablume, 2017.

CANIELLO, Márcio. Os 25 anos da Pós-Graduação em Sociologia no Centro de Humanidades. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 110-124, jan./jun. 2003

CARDOSO, Fernando Henrique; FALLETO, Enzo. Dependência e desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CARDOSO, M.; SILVA, I. F. A expansão das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil: nichos de mercado e políticas públicas, 2019

CARUSO, Haydée. Os laboratórios de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia: a melhoria da formação inicial e continuada dos docentes. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa; NOVAES, Regina; DUQUÉ, Ghislaine; MALAGODI, Edgard Afonso. Impressões, memórias e registros dos 25 anos da Pós-Graduação em Sociologia em Campina Grande. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 125-143, jan./jun. 2003.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores. Associados, 1992.

DUBET, François. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUQUÉ, Ghislaine. Memórias de uma pós-graduação: os primeiros passos. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 125-131, jan./jun. 2003.

FERNANDES, Silvana Torquato. A construção do polo universitário de Campina Grande e o ideário de modernização traçados pela experiência de formação e estadualização da URNE. Campina Grande. 1987.

FRANCELLINO, Sandra Maria Rebello de Lima. Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana - Mato Grosso do Sul - Brasil. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, Limoges, n. 6, p. 137-152, 2020.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Carlos Manuel; PARENTE, Cristina; VELOSO, Luísa. Sociólogos diplomados em Portugal: inserção profissional e perfis de actuação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 68, p. 67-94, 2004.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) - Prova Nacional Docente (PND): Caderno de Prova 0301 - Ciências Sociais Licenciatura. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório de Avaliação in loco: Renovação de Reconhecimento de Curso –

Ciências Sociais (Licenciatura). IES Avaliada: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Código da Avaliação: 227179. Sistema e-MEC. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025.

LEAL, Sayonara. Saberes docentes, o ensino de Sociologia e os. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). Dicionário do Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

LIMA, Rômulo de Araújo. A luz que não se apaga: a Escola Politécnica da Paraíba e a formação de um campo científico-tecnológico. 2009. Tese (Doutoramento em Ensino, Filosofia e História da Ciência) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Estadual da Paraíba, Salvador, 2009.

LODO, Leandro de Oliveira. Florestan Fernandes e a formação da sociologia no Brasil, 2006.

MALAGODI, Edgard Afonso. A inspiração democrática da Sociologia Rural. Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 138-143, jan./jun. 2003.

MASCARENHAS, Caio Gama. Evolução histórica do direito à educação e seu financiamento no Brasil: um paralelo com o federalismo. Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro - PGE-RJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. [inserir páginas se tiver], jan./abr. 2021.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., 2000, Petrópolis. Anais... Petrópolis: ANPOCS, 2000.

MICELI, Sergio. História das ciências sociais no Brasil. São Paulo: Sumaré, 1995.

MILLS, C. Wright. A Imaginação Sociológica. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAES, Amaury C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo social. USP, 2003.

MORAIS, Erivânia Melo de; PAIVA, Irene Alves de. Diário formativo: os estudantes de ciências sociais e seu processo de formação. Formação Docente, v. 13, n. 27, p. 27-44, set. 2021.

MUNIZ, I. G.; SOUZA, A. J. M. O ensino de sociologia em Campina Grande: história, currículo e formação docente. Revista de Ciências Humanas, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 349-357, jul./dez. 2010.

NOVAES, Regina. A sociologia rural e as razões do coração. Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 132-137, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 6, n. 12, p. 285-299, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do Pibid. Revista Inter-Legere, n. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 24 jan 2026.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras. BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 91, p. 1-26, 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Ciências Sociais: ontem e hoje. G. Tróp., Recife, v. 26, n. 2, p. 295-302, jul./dez. 1998.

PEIXOTO, Fernanda Arêas. Condição de estrangeiro: a vinda de Roger Bastide para o Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). História das ciências sociais no Brasil. v. 2. São Paulo: Sumaré, 2001. p. 483-524.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiésis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240001, 2019.

PEREIRA, Luiza Helena. Laboratórios de ensino, o ensino de Sociologia e os. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). Dicionário do Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

QUEIROZ, Nancy Dias. Histórico do Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil. [S.l.: s.n.], 2009.

RIBEIRO, Rafael Porto; TORRES, José Valmi Oliveira. O início do ensino superior em Campina Grande-PB: uma possibilidade de história de elites (1945-1952). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. Anais [...]. Brasília: ANPUH, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, André Guilherme Brandão dos; LOPES, Leandro Souza; FULLIN, Bruna. A origem, institucionalização e desafios das Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. Revista Café com Sociologia, v. 4, n. 3, p. 104-121, dez. 2015.

SANTOS, Andreia dos. Estágio Supervisionado, o ensino de Sociologia e o. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). Dicionário do Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

SANTOS, J. R. A. dos. O uso da Internet como instrumento de pesquisa. In: Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 135-141, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT/CEE, 1995.

SEGATTO, José A; BARIANI JÚNIOR, Edison. A fundação das ciências sociais no Brasil: A trajetória histórica e institucionalização. XIV CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro: SBS, 28 a 31 de julho de 2009.

SEVILLA, J. C. Interface em debate: direito à educação e financiamento educacional a partir da constituição de 1988 até 2016. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Brasil, São Paulo, v. 7,

n. 15, p. e151383, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i15.1383. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1383>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SILVA, Ileizi Fiorelli; SILVA, Danyelle Nilin (org.). A sociologia na educação básica. São Paulo: Annablume, 2012.

SILVA, Josefa Alexandrina. A ressignificação da dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Sociais a partir da BNC-Formação. In: GOMES, Elias; DURÃES, Bruno; SÁ, Thiago (org.). Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil. Alfenas-MG: Ed. UNIFAL-MG, 2022.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Jeffesron da Costa. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 - 1941). Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2006

SOUZA, A. J. M.; REGHIM, M. L.; GOMES,. O habitus bacharelesco e a formação de professores, 2015

TORRES, José Valmi Oliveira; MONTENEGRO, Rosilene Dias. Imprensa e representação: a construção da imagem da Faculdade de Ciências Econômicas pelo Diário da Borborema. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH - SEÇÃO PARAÍBA, 13., 2008, Guarabira. Anais... Guarabira: ANPUH-PB, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Colegiado do Curso de Ciências Sociais. Resolução de 24 de maio de 2022. Fixa as normas para regulamentar o Estágio Supervisionado (ES) para o curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. Campina Grande: UFCG, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Colegiado do Curso de Ciências Sociais. Resolução de 24 de maio de 2022. Estabelece normas para a elaboração, orientação, apresentação e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 04 créditos, na modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande: UFCG, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Histórico do Curso de Ciências Sociais. Campina Grande: UFCG, [s.d.]. Disponível em: portal da instituição. Acesso em: 01 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Campina Grande: UFCG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Resolução CSE/UFCG nº 05/2013: aprova procedimentos para elaboração e reformulação de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação. Campina Grande: UFCG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidades Acadêmicas de Ciências Sociais / Sociologia e Antropologia. Planos de Disciplina: Complemento de Prática de Ensino I

e II. Docentes responsáveis: Maria de Assunção Lima de Paulo e Tania Regia de Oliveira.
Campina Grande: UFCG, 2017-2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS EGRESSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS - UACS - UFCG

Trabalho de Conclusão de Curso: A Formação Docente no curso de Ciências Sociais/Licenciatura a partir do Projeto Político de Curso - PPC 2018

Prezado(a) participante egresso do curso de LICENCIATURA em Ciências Sociais:

Convido você a colaborar com esta pesquisa, que integra o meu Trabalho de Conclusão de Curso. O intuito deste questionário é compreender a percepção de discentes egressos sobre a sua formação acadêmica. Queremos investigar como a estrutura curricular do curso prepara estudantes para a prática pedagógica e concursos de magistério.

Pesquisador: Luiz Fernandes Filho

Orientador(a): Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo

** Indica uma pergunta obrigatória*

Eixo 01: Informações Gerais:

1. Qual seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Homem Cisgênero
- ☐ Mulher Cisgênero
- ☐ Homem Transgênero
- ☐ Mulher Transgênero
- ☐ Travesti
- ☐ Não Binário
- ☐ Agênero
- ☐ Gênero Fluido

2. Qual sua idade (só coloque o número) *

3. Onde reside atualmente (colocar a cidade e o estado) *

4. Informe o semestre de conclusão da graduação em licenciatura em Ciências Sociais *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2022.1
- ☐ 2022.2
- ☐ 2023.1
- ☐ 2023.2
- ☐ 2024.1
- ☐ 2024.2
- ☐ 2025.1

5. Atualmente você está: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhando
- ☐ Trabalhando e estudando
- ☐ Estudando
- ☐ Não está trabalhando e nem estudando
- ☐ Outros

6. Você atua ou já atuou como professor(a) de Sociologia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Você realizou ou realiza algum curso de pós-graduação? Qual? Se tiver mais de um curso marque a opção de maior grau.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Especialização
- ☐ Nenhum

Eixo 02: Disciplinas Teóricas Básicas

A partir de agora, você irá responder a uma série de questões sobre o curso.

8. Em que medida você considera que as disciplinas de "Introdução" cumpriram de fato o seu propósito de iniciar, adaptar e instrumentalizar você para o mundo acadêmico e para a linguagem das Ciências Sociais? *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

9. Como você percebe a importância da formação teórica (Introdução e Teorias 1, 2 e 3 de Sociologia, Antropologia e Ciência Política e as disciplinas de pensamento/teoria Brasileira das três áreas) para a sua atuação profissional como professor hoje/ou na sua regência no Estágio 02? *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

10. Você teve ou tem dificuldade de fazer a transposição didática desses conceitos teóricos densos para a aula na Educação Básica/ou na sua regência no Estágio 02? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

11. Avalie o quanto a formação teórica do curso o(a) ajudou na sua preparação ou atuação nas seguintes áreas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ajudou muito	Razoavelmente	Pouco	Não ajudou	Não se aplica
Atuação na prática profissional (como professor/a)	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação/aprovação em Concursos Públicos	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação/aprovação em Seleções de Mestrado	☐	☐	☐	☐	☐
Realização da prova do ENADE	☐	☐	☐	☐	☐

Eixo 03: Laboratório de Pesquisa e Ensino (I ao V).

12. Os Laboratórios de Ensino (I, II, III, IV e V) foram úteis na sua formação prática como professor? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ajudou muito	Ajudou razoavelmente	Indiferente	Ajudou pouco	Não ajudou
Laboratório I	☐	☐	☐	☐	☐
Laboratório II	☐	☐	☐	☐	☐
Laboratório III	☐	☐	☐	☐	☐
Laboratório IV	☐	☐	☐	☐	☐
Laboratório V	☐	☐	☐	☐	☐

13. Você concorda com as ementas/conteúdos discutidos nos Laboratórios de Ensino? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Razoavelmente	Não concordo
Laboratório I	☐	☐	☐	☐
Laboratório II	☐	☐	☐	☐
Laboratório III	☐	☐	☐	☐
Laboratório IV	☐	☐	☐	☐
Laboratório V	☐	☐	☐	☐

14. Se você respondeu "Concordo parcialmente" ou "Não concordo" para algum dos Laboratórios na questão anterior, cite qual(is) foi(ram) esse(s) laboratório(s) e deixe a sua sugestão de como eles poderiam articular melhor a relação entre teoria e prática profissional.

Eixo 04: Estágio Supervisionado I e II

15. O tempo de duração e a carga horária dos estágios foram bem aproveitados para a sua formação prática como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, o tempo foi muito bem aproveitado.
- ☐ Parcialmente, o tempo poderia ter sido melhor otimizado.
- ☐ Não, o tempo não foi bem aproveitado.

16. O campo de estágio (as escolas em que você atuou) ofereceu uma vivência prática suficiente com a diversidade da escola pública (considerando a pluralidade de modelos como ensino regular, ensino integral, EJA ou ensino técnico)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, ofereceu uma vivência ampla e diversificada.
- ☐ Parcialmente, a vivência ficou muito restrita a apenas um modelo ou realidade escolar.
- ☐ Não ofereceu uma vivência suficiente.

17. Como você avalia a parte de discussão teórica dos estágios (os debates, leituras e orientações ocorridos dentro da universidade) para a sua preparação antes de ir para a escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Pouco produtiva
- ☐ Insuficiente

18. Como você avalia o seu aprendizado prático, desenvolvido durante a sua formação e nos estágios, para realizar as seguintes atividades fundamentais da docência?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito Bom	bom	Razoável	Pouco	Insuficiente
Administrar e gerir uma aula de Sociologia na Educação Básica	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender e aplicar a legislação educacional e os documentos escolares (como o Projeto Político-Pedagógico - PPP)	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar o planejamento de ensino e os planos de aula.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Você aprendeu, durante o curso e os estágios, a elaborar um planejamento de aula e a executar a regência com base na metodologia das Competências e Habilidades exigidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e pelo Novo Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, aprendi e me sinto seguro(a) para aplicar essa metodologia.
- ☐ Aprendi parcialmente, mas ainda tenho dificuldades para aplicar na prática real da escola.
- ☐ Não aprendi a trabalhar com essa metodologia durante a formação.

20. A sua formação (curso e estágios) foi suficiente para a elaboração de material didático? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

21. Quais foram as suas maiores dificuldades práticas enfrentadas durante a regência (o ato de assumir a turma e dar aula) *
nos Estágios Supervisionados?

Eixo 05: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

22. Pensando na escolha do tema da sua monografia, qual foi a principal fonte de influência? Marque a opção que mais se encaixa com sua realidade. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Meu tema surgiu diretamente das minhas vivências, inquietações e observações nos Estágios Supervisionados, PIBID, Residência Pedagógica ou Laboratórios de Ensino.
- ☐ Meu tema surgiu dos debates nas disciplinas teóricas(Sociologia, Antropologia, Ciência Política), sem ligação direta com o ensino ou a escola.
- ☐ Tentei unir um conceito teórico denso que gostava com um problema prático da educação básica.
- ☐ O tema foi sugerido ou delimitado pelo(a) meu/minha orientador(a), alinhado aos projetos de pesquisa dele(a).

23. O TCC lhe ajudou no estímulo à pesquisa e à produção científica? No seu caso específico, a monografia contribuiu mais *
para qual identidade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contribuiu muito mais para me formar como Pesquisador(a) (preparação para mestrado/doutorado).
- ☐ Contribuiu muito mais para me formar como Professor(a) (reflexão sobre a prática docente e o ensino escolar)
- ☐ Contribuiu de forma equilibrada para ambas as identidades (o professor-pesquisador).

Eixo 06: Disciplinas Optativas

24. Qual foi o critério de maior peso na hora de escolher quais disciplinas optativas cursar? Marque opções que melhor se encaixam na sua realidade. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Escolhi pelo tema da disciplina ou pela linha de pesquisa (ex: Sociologia Rural, Gênero, Educação), mesmo que o horário fosse ruim.
- ☐ Escolhi as disciplinas que se encaixavam perfeitamente nos "buracos" da minha grade, priorizando não atrasar a formatura, independentemente do tema.
- ☐ Escolhi disciplinas conhecidas por terem uma carga de leitura menor ou professores mais flexíveis, para não sobrecarregar meu semestre de TCC/Estágio.
- ☐ Tive que cursar "o que tinha vaga", pois a oferta do departamento era limitada e eu precisava cumprir a carga horária exigida.

25. Em relação às disciplinas temáticas/optativas que você cursou, avalie o quanto elas lhe ajudaram nas seguintes áreas:
(Use não se aplica caso não tenha realizado concursos, seleções de pós-graduação ou atuação profissional)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ajudou muito	Razoavelmente	Pouco	Não ajudou	Não se aplica
Para a sua aprovação em Concursos Públicos.	☐	☐	☐	☐	☐
Para a sua aprovação em Seleção de Mestrado.	☐	☐	☐	☐	☐
Para a sua atuação profissional prática como professor.	☐	☐	☐	☐	☐

26. Avalie o seu nível de satisfação com a diversidade e a oferta de disciplinas optativas disponibilizadas pelo departamento *
e pelos professores.

☆☆☆☆ (1 estrela): Totalmente insatisfeito(a). A oferta era muito restrita e acabei cursando disciplinas sem qualquer afinidade só para me formar.

★★★★ (5 estrelas): Totalmente satisfeito(a). O departamento ofertava um leque rico de opções e pude direcionar minha formação exatamente para a área que eu queria.

1	2	3	4	5
☆☆	☆☆	☆☆	☆☆	☆☆

Eixo 07: Disciplinas Pedagógicas e de Formação Geral

27. Pensando no bloco de disciplinas estritamente pedagógicas (como Didática, Política Educacional no Brasil, Psicologia da Adolescência e Psicologia Educacional), como você avalia a eficácia dos conteúdos ensinados para ajudá-lo(a) na prática do planejamento e na gestão da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente indispensáveis.
- ☐ Muito eficazes
- ☐ Razoavelmente eficazes
- ☐ Pouco eficazes
- ☐ Não cursei todas ou algumas destas disciplinas

28. A disciplina de "Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação" ajudou você a produzir e utilizar novas metodologias com base na tecnologia para as suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ajudou totalmente
- ☐ Sim, ajudou muito.
- ☐ Ajudou razoavelmente.
- ☐ Ajudou pouco
- ☐ Não cursei esta disciplina

29. A disciplina "Educação, Diversidade e Direitos Humanos" foi importante para preparar você para lidar com a diversidade e os conflitos presentes no cotidiano da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente indispensáveis.
- ☐ Muito eficazes.
- ☐ Razoavelmente eficazes.
- ☐ Pouco eficazes.
- ☐ Não cursei esta disciplina

30. A disciplina de "Educação Especial" (e/ou Libras) foi importante para você aprender a lidar com os desafios práticos da inclusão de alunos na Educação Básica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Razoavelmente importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Não cursei esta disciplina

31. A disciplina "Educação e Meio Ambiente" foi importante para você conseguir discutir os desafios das transformações socioambientais na escola e na sociedade em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente indispensáveis.
- ☐ Muito eficazes.
- ☐ Razoavelmente eficazes.
- ☐ Pouco eficazes.
- ☐ Não cursei esta disciplina

32. Dentre as disciplinas listadas abaixo, assinale até três (3) que você considera que tiveram o impacto mais POSITIVO e prático na sua formação como futuro(a) docente:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Didática
- ☐ Política Educacional no Brasil
- ☐ Psicologia Educacional
- ☐ Psicologia da Adolescência
- ☐ Educação, Diversidade e Direitos Humanos
- ☐ Educação Especial
- ☐ Libras
- ☐ Educação e Meio Ambiente
- ☐ Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

Eixo 08: Vivência Acadêmica

33. Durante a sua graduação, em quais destas atividades formativas ou extracurriculares você chegou a participar efetivamente?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Iniciação Científica (PIBIC / PIVIC / Projetos de Pesquisa independentes)
- ☐ Programa de Monitoria (remunerada ou voluntária)
- ☐ PET (Programa de Educação Tutorial)
- ☐ PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ou Residência Pedagógica
- ☐ Extensão Universitária
- ☐ Grupos de Estudo, Laboratórios ou Núcleos de Pesquisa
- ☐ Estágio Não Obrigatório (em escolas particulares, terceiro setor, secretarias, etc.)
- ☐ Nenhuma das alternativas.

Eixo 09: Avaliação da Estrutura Curricular e do seu percurso formativo na licenciatura

34. De forma geral, como você avalia a articulação (o diálogo) entre as disciplinas teóricas (Sociologia, Antropologia, Política) e as disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia, Políticas Educacionais) ao longo da sua formação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito boa e integrada.
- ☐ Razoável, com integrações pontuais.
- ☐ Fraca.
- ☐ Totalmente desarticulada.

35. Considerando o período da pandemia de COVID-19, avalie o impacto da oferta de disciplinas online no seu aprendizado e na sua preparação profissional nos seguintes blocos do curso:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Prejudicou MUITO a minha formação	Prejudicou PARCIALMENTE a minha formação	NÃO prejudicou (consegui adaptar- me bem ao formato)	NÃO SE APLICA (não cursar este bloco durante a pandemia)
Disciplinas Teóricas e Metodológicas (Introduções, Teorias I, II, III, Pensamento Brasileiro e Métodos).	☐	☐	☐	☐
Laboratórios de Pesquisa e Ensino (I ao V).	☐	☐	☐	☐
Disciplinas Pedagógicas e de Formação Geral (Didática, Psicologias, Libras, Educação Especial, Políticas Eduacionais).	☐	☐	☐	☐
Políticas Eduacionais).				
Supervisionados Estágios Supervisionados	☐	☐	☐	☐
Trabalho de Conclusão de Curso (Projeto de TCC e Monografia).	☐	☐	☐	☐

36. Durante o curso, você sentiu que a Licenciatura foi tratada como uma mera "extensão" (ou apêndice) do Bacharelado? *
- Se sim, cite exemplos de como isso refletiu na sua formação.

Chegamos ao fim do questionário!

Quero agradecer imensamente pelo seu tempo, pela sua atenção e, principalmente, pela sinceridade nas suas respostas.

E-mail para contato: fnds.luz@gmail.com