

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE**  
**NACIONAL**

**SHELLYAN BEZERRA GALINDO**

**UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM**  
**SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO**

**RECIFE/PE**

**2025**

**SHELLYAN BEZERRA GALINDO**

**UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, na associada Fundação Joaquim Nabuco (PROFSOCIO/ FUNDAJ), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.

**RECIFE/PE**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)**

G158o Galindo, Shellyan Bezerra  
Um Olhar sociológico para a formação de professores em Sociologia para  
o Ensino Médio / Shellyan Bezerra Galindo - Recife: O Autor, 2025.  
105 p.: il.

Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado  
Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação  
Joaquim Nabuco, Recife, 2025  
Inclui bibliografia

I. Sociologia, Ensino Médio. 2. Formação, Professor. I. Abranches, Ana  
de Fátima Pereira de Sousa, orient. II. Título

CDU: 316:377.8

**SHELLYAN BEZERRA GALINDO**

**UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, na associada Fundação Joaquim Nabuco (PROFSOCIO/ FUNDAJ), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.

Aprovada em 02 de Setembro de 2025 em banca online.

**BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches  
(Orientadora)  
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

**RECIFE/PE**

**2025**

Dedico este trabalho, com todo o meu amor, às minhas filhas Heloiza e Eliza e ao meu esposo Sergio Henrique, que são meu combustível diário para seguir em frente com força, coragem e esperança. Aos meus professores e professoras, que deixaram marcas em cada etapa da minha caminhada — do jardim de infância até aqui — deixo meu carinho e respeito eternos.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que carrego diariamente. Ser grata me torna mais humana e consciente das inúmeras bênçãos que recebo ao longo da vida. Neste momento tão significativo, expresso minha sincera gratidão a Deus pela dádiva de viver uma vida em abundância — uma abundância que não se mede por bens materiais, mas pela força espiritual que me sustenta nas adversidades. Mesmo diante das fraquezas, encontro forças para me reerguer, continuar sonhando e realizando aquilo que me proponho a conquistar. É por essa força e pela oportunidade de viver mais um dia — e nesse dia poder fazer e receber o bem — que eu agradeço profundamente.

Agradeço aos meus pais, José Bispo da Silva e Vilma Maria Bezerra da Silva, por sempre valorizarem a educação e me proporcionarem, com muito esforço e exemplo, a chance de estudar. Com eles aprendi o valor do trabalho, da persistência e da dedicação — lições fundamentais para que eu ousasse sonhar e trilhar esse caminho.

Ao meu esposo Sérgio Henrique Galindo Siqueira, agradeço pela parceria, compreensão e apoio incondicional. Sua crença em meu potencial, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei, foi essencial para que eu seguisse em frente.

Às minhas filhas, Heloiza Bezerra Galindo e Eliza Bezerra Galindo, minha maior fonte de inspiração: vocês são o combustível que impulsiona meus passos. Se em algum momento pensei em desistir, foi por vocês que permaneci firme.

Minha gratidão também às minhas irmãs e amigas Sheylla Bezerra e Michelly Bezerra, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis e tristes. Nossa infância juntas me deu criatividade e resiliência. Viver em uma família grande é ter sempre com quem contar, experiência que me ensinou a importância da solidariedade, da partilha e do fortalecimento mútuo, valores que me acompanham em minha trajetória pessoal e acadêmica.

Aos meus amigos e compadres Ravenna Freitas e Ésio Brito, obrigada por me acolherem em sua casa durante as idas ao Recife para as aulas presenciais do mestrado. Seu apoio e cuidado me deram segurança e conforto.

Agradeço também a todos os meus amigos e colegas que, direta ou indiretamente, torceram pelo meu sucesso pessoal e profissional. Rejane Magalhães e Ricardo Paes, obrigada por me ajudarem nos deslocamentos para Recife. Ao amigo José Diego Santana Leite, expresso minha profunda gratidão pela escuta atenta, pelo incentivo para realizar e concluir

este mestrado, bem como pelo apoio nos momentos difíceis da caminhada. Você é uma luz em minha vida.

Aos professores(as), coordenadores e funcionários do ProfSocio, unidade Fundação Joaquim Nabuco, minha sincera admiração e agradecimento. Foi um privilégio contar com profissionais que acreditam no nosso potencial e nos conduzem com respeito e dedicação. Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches, pela parceria, paciência e ensinamentos ao longo dessa caminhada. Sua forma acolhedora e cuidadosa de orientar foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Por fim, aos meus colegas de turma, meu carinho e reconhecimento. Aprendi muito com cada um de vocês. Levo comigo nossas vivências, os debates, as partilhas de angústias e alegrias, os almoços e as trocas que ampliaram meu olhar e enriqueceram minha trajetória.

*No momento que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar começamos a nos mover em direção a liberdade a agir de formas que libertam a nós e os outros”.*

(bell hooks)

*“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber ”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a formação continuada de professores, e como objetivo analisar o processo de formação continuada de professores de Sociologia na rede pública estadual de ensino de escolas da Gerência Regional de Ensino do Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde no Ensino Médio, através de um olhar sociológico nas formações continuadas. A formação continuada de professores de Sociologia é um tema de grande relevância para a educação e para a sociedade, pois envolve a preparação dos docentes que estão ensinando aos estudantes os conhecimentos necessários para a compreensão e a participação crítica na vida social. No entanto, existem diversos desafios e dificuldades que afetam a qualidade e a eficácia dessa formação, como a falta de recursos, a precarização das condições de trabalho, a desvalorização da sociologia como uma disciplina, a heterogeneidade das demandas e expectativas dos alunos e a influência da nova gestão política na educação. Nesse contexto, é fundamental que a formação continuada de professores de Sociologia incorpore as contribuições da sociologia nas práticas pedagógicas em que os professores conheçam e apliquem os principais conceitos, teorias e métodos da sociologia escolar, bem como as suas implicações e aplicações para a realidade educacional. O referencial teórico da pesquisa utiliza os autores, como Bourdieu, Nogueira, Oliveira, Arroyo, Nóvoa, Freire, Mizukami, que abordam temas como as relações de poder no contexto educacional, a reprodução das desigualdades educacionais, a disputa de poder no campo educacional, a formação de professores, a educação humanizada e a abordagem de ensino sociocultural, além disso, a pesquisa também analisa os documentos que trazem os marcos legais que orientam a formação inicial e continuada no contexto brasileiro como também o contexto atual do ensino médio, após sua reforma. O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo, baseando-se na descrição e análise dos dados coletados, a revisão de literatura e a entrevista semiestruturada. A pesquisa pretende contribuir para o avanço do conhecimento na área da formação continuada de professores que lecionam a disciplina de Sociologia no ensino médio.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores; ensino médio; sociologia.

## ABSTRACT

This study focuses on the continuing education of teachers and aims to analyze the continuing education process of Sociology teachers in public high schools under the jurisdiction of the Regional Education Office of the Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde, using a sociological perspective on teacher training programs. The continuing education of Sociology teachers is a highly relevant topic for both education and society, as it involves preparing educators to teach students the knowledge necessary for critical understanding and active participation in social life. However, there are several challenges and difficulties that affect the quality and effectiveness of this training, such as the lack of resources, precarious working conditions, the devaluation of Sociology as a subject, the heterogeneity of student demands and expectations, and the influence of new political management models in education. In this context, it is essential that continuing education incorporates sociological contributions into pedagogical practices, enabling teachers to understand and apply key concepts, theories, and methods of school sociology, as well as their implications and applications to the educational reality. The theoretical framework of the research draws on authors such as Bourdieu, Nogueira, Oliveira, Arroyo, Nóvoa, Freire, and Mizukami, who address themes such as power relations in education, the reproduction of educational inequalities, the struggle for power in the educational field, teacher training, humanized education, and sociocultural teaching approaches. The research also examines legal and policy documents that guide initial and continuing teacher education in Brazil, as well as the current context of high school education after its reform. The methodological approach is qualitative, based on an extended case study, and utilizes literature review and semi-structured interviews as data collection and analysis techniques. This study aims to contribute to the advancement of knowledge in the field of continuing education for Sociology teachers.

**Key-words:** continuing teacher education; high school; sociology

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Mapa do Estado de Pernambuco com as GREs e Regiões em Desenvolvimento .....	36
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Descrição da Produção Científica sobre Formação de Professores de Sociologia (2015-2020).....	25
<b>QUADRO 2-</b> Marco legal da formação continuada .....	29
<b>QUADRO 3-</b> Dados pessoais e profissionais.....	79
<b>QUADRO 4-</b> Distribuição dos componentes curriculares lecionados pelos docentes entrevistados.....	81
<b>QUADRO 5-</b> Tempo de atuação de atuação e motivação para lecionar o componente curricular de sociologia no Ensino Médio.....	82
<b>QUADRO 6-</b> Formação continuada de docentes que lecionam Sociologia.....	83
<b>QUADRO 7-</b> A relevância da formação continuada na perspectiva de docentes que lecionam sociologia no Ensino Médio .....	86
<b>QUADRO 8-</b> Relação dos Objetivos específicos da pesquisa com as principais descobertas.....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 1:** Recursos utilizados nas formações continuadas.....89

**GRÁFICO 2:** Enfrentamento de dificuldades para participar das formações continuadas de Sociologia.....91

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

<b>AESA</b>	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital- de Teses e Dissertações
<b>BNC-Formação</b>	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
<b>BNC-Formação Continuada</b>	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>EREM</b>	Escola de Referência do Ensino Médio
<b>FAPERJ</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro
<b>FUNDAJ</b>	Fundação Joaquim Nabuco
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MANDIC</b>	Faculdade de Medicina do Sertão
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>NELs</b>	Núcleo de Estudos de Línguas
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós- Graduação em Educação
<b>PROFSOCIO</b>	Programa Nacional de Sociologia em Rede
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEE</b>	Secretaria de Educação e Esportes

<b>SciELO</b>	Scientific Library Online
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de Paulista
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2 BREVE PANORAMA DESCRITIVO SOBRE O ESTADO DA ARTE</b>	<b>22</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>28</b>
3.1 Procedimentos técnicos e metodológicos da revisão de literatura	31
3.2 Procedimento de Pesquisa de Campo: entrevista semiestruturada	32
3.3 Característica da amostra e procedimento de dados	35
<b>4 UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>38</b>
4.1 Entendendo o novo Ensino Médio diante de suas construções históricas e sociais	38
4.2 O ensino de Sociologia no ensino médio, e suas implicações teóricas e metodológicas	44
4.3 Reflexões sobre a reprodução social e desigualdade social: uma olhar a partir da sociologia da educação de Bourdieu	47
<b>5 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>52</b>
5.1 Formação continuada de professores(as)	53
5.2. Entendendo as Leis, Resoluções e Instruções Normativas das Formações Continuadas do Ensino Médio.	56
5.3. O caminho para humanizar a educação através da abordagem sociocultural para as Formações Continuadas	63
<b>6. DESAFIOS E TENSÕES NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.</b>	<b>69</b>
6.1 Profissão Docente: Transformações e Influências das Políticas Contemporâneas no Contexto Escolar	70
6.2 Quem ensina Sociologia? Um olhar sobre o perfil docente e a formação Continuada.	74
<b>7. O QUE DIZEM OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOLOGIA NA GERÊNCIA REGIONAL DO SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA- ARCOVERDE</b>	<b>79</b>
7.1 Formação Continuada dos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio	83
7.2 A Importância das Formações Continuadas para os docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio	86
7.3 Recursos utilizados nas Formações Continuadas	88
7.4 Propostas de Temas e Conteúdos para a Formação Continuada dos Docentes de Sociologia no Ensino Médio	90
7.5 Dificuldades enfrentadas pelos Docentes na Participação em Formações Continuadas de Sociologia.	91
7.6 Influência das Formações Continuadas em Sociologia nas abordagens didáticas e metodológicas em Sala de Aula	92
7.7 Principais Aprendizados das Formações Continuadas Aplicados às Práticas Pedagógicas no Ensino de Sociologia.	94

<b>7.8 Contribuições das Formações Continuadas para a Melhoria do Ensino de Sociologia e Sugestões para seu Aprimoramento.</b>	<b>95</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA QUE SERÁ APLICADA PARA DOCENTES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como foco a formação continuada de professores de Sociologia. O estudo desenvolve um olhar sociológico fundamentado em pesquisa teórica e empírica, buscando compreender, de forma holística, os fatores que influenciam esse processo formativo. Ao considerar tanto os aspectos normativos e conceituais quanto a realidade vivenciada pelos docentes, a pesquisa propõe uma análise crítica das condições, desafios e potencialidades da formação continuada na prática docente da Sociologia.

Para desenvolver esse olhar sociológico abrangente sobre as formações continuadas para os professores que lecionam a disciplina de sociologia perpassou-se por todas os contextos histórico e político que levaram o movimento para a reforma do ensino médio para entender as lutas que foram e ainda são travadas para garantir o ensino de sociologia na escola pública.

A relevância do tema se justifica pela importância estratégica da formação continuada na qualificação do trabalho pedagógico, especialmente em um cenário em que muitos professores que lecionam Sociologia não possuem formação inicial específica na área. Essa lacuna impacta diretamente na abordagem dos conteúdos e na qualidade do ensino, comprometendo a função social e crítica da disciplina. A Sociologia escolar, ao tratar de temas como cultura, classe social, gênero e etnia, oferece aos estudantes ferramentas para compreender a complexidade da realidade social, o que reforça a necessidade de professores bem preparados, com domínio teórico e sensibilidade prática.

Ao alinhar a formação continuada de professores com as contribuições da sociologia, e com o contexto que envolve hoje a formação de professores, a pesquisa buscou entender e aprimorar a qualidade da educação básica, fornecendo subsídios teóricos e práticos que possam fazer entender como se dá o processo de formação continuada da rede estadual de ensino.

Nesse contexto, é fundamental que a formação de professores de Sociologia ocorra em ambientes que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos no campo pedagógico. Isso é essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para isso, é necessário que os professores conheçam e apliquem os principais conceitos, teorias e métodos da sociologia, bem como as suas implicações e aplicações para a realidade educacional.

O Capítulo 2 desta dissertação apresenta o estado da arte sobre a formação de professores de Sociologia, a partir de pesquisas identificadas na BDTD e na SciELO. Os estudos selecionados destacam desde a influência do capital cultural no desempenho dos estudantes (Samico, 2020), as lacunas entre legislação e prática docente (Leal, 2017), a necessidade de profissionalidade para o magistério (Marafelli; Magalhães; Brandão, 2017), as contradições das formações continuadas em políticas públicas (Vellei, 2020) até a perspectiva da Sociologia como instrumento de emancipação humana (Castro, 2015). Essa revisão fornece subsídios teóricos e metodológicos que fundamentam a análise proposta nesta pesquisa.

No capítulo 3 desta dissertação é abordado todo o caminho metodológico aplicado nesta pesquisa, que busca compreender em que medida os processos de formação continuada estão sendo aplicados na prática dos docentes que ensinam Sociologia no Ensino Médio na Gerência Regional do Sertão do Moxotó-Ipanema. A partir da análise das entrevistas realizadas, observou-se que ainda há desafios a serem superados para que a formação continuada tenha um impacto mais efetivo na prática docente, cumprindo seu papel no fortalecimento da educação.

O problema de pesquisa foi formulado em torno de saber como se faz a formação continuada dos docentes que ensinam Sociologia no Ensino Médio na Gerência Regional do Sertão do Moxotó-Ipanema, e como a mesma contribui sobre as práticas pedagógicas, considerando suas características, demandas e desafios específicos, bem como a influência das experiências formativas na melhoria do ensino e aprendizagem do componente curricular? O nosso objeto de estudo foi a formação continuada de professores(as) que lecionam o componente curricular de Sociologia na rede estadual de ensino de Pernambuco.

Foi possível através da pesquisa, diante da metodologia selecionada, atingir o objetivo geral que tinha como foco analisar o processo de formação continuada de docentes que lecionam o componente curricular de Sociologia em escolas do Ensino Médio na Gerência Regional do Sertão Moxotó Ipanema - Arcoverde.

Como também o alcance dos objetivos específicos que se apresentaram da seguinte forma:

- a. Compreender como as formações continuadas do componente curricular de Sociologia são organizadas na Gerência Regional de Ensino do Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde em Pernambuco.
- b. Identificar as características das formações continuadas oferecidas aos docentes que lecionam Sociologia.

c. Entender as demandas e desafios das formações continuadas a partir da perspectiva dos professores.

d. Compreender como essas formações têm impactado e mobilizado as práticas cotidianas dos docentes.

Em relação à docência em Sociologia, observa-se uma defasagem no quadro de professores, uma vez que, em muitos casos, os docentes não possuem formação inicial na área e acabam assumindo a disciplina no ensino médio apenas para completar sua carga horária.

A reforma do Ensino Médio, que foi influenciada por políticas neoliberais, trouxe mudanças significativas que impactaram a valorização do conhecimento acadêmico e profissional dos educadores, redirecionando o foco da educação para a formação voltada ao mercado de trabalho. Um dos reflexos dessa reformulação foi a redução da carga horária da Sociologia, que anteriormente era ofertada em todos os anos do Ensino Médio e passou a ser ministrada apenas no 2º ano.

Essas alterações na presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio refletem as diferentes orientações ideológicas dos governos ao longo do tempo, influenciando diretamente o ensino da disciplina nas escolas públicas brasileiras.

Embora o ensino de Sociologia tenha se tornado obrigatório pela Lei 11.684 de 2008, a Lei 13.415 de 2017, que introduziu a reforma do ensino médio, trouxe novas influências políticas ao longo de sua implementação.

A reforma do Ensino Médio em 2017 trouxe mudanças para as Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM) em Pernambuco, que funcionam em tempo integral, e, em 2018, segundo Almeida, Bezerra e Lins (2023) à implementação de uma nova política curricular teve como objetivo tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens, com a introdução das disciplinas eletivas, permitindo que professores e alunos fossem considerados atores e construtores do currículo, acarretando a redução da carga horária de algumas disciplinas, incluindo a Sociologia.

Almeida, Bezerra e Lins (2023) apontam que o ensino médio foi reorganizado em duas partes: a formação geral básica e os itinerários formativos. Na formação geral básica, as disciplinas foram agrupadas em áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias. Os itinerários formativos foram estruturados em torno de quatro eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. Esses eixos trouxeram a flexibilização do currículo,

permitindo que os estudantes escolhessem disciplinas eletivas para construir uma trajetória individual na área em que desejam se aprofundar.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem promovido um conjunto de ações significativas voltadas à reestruturação do Ensino Médio no Brasil, com destaque para a implementação gradual do Novo Ensino Médio a partir de 2025, conforme previsto na Lei nº 14.945/2024. Entre as principais mudanças, estão a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica, a delimitação mais clara dos itinerários formativos e a proibição da educação a distância nessa etapa. Para apoiar essa transição, o MEC tem articulado medidas como o Programa Ensino Médio Mais, voltado especialmente ao ensino noturno, e a Portaria nº 958/2024, que orienta a elaboração de planos de ação pelas redes de ensino. Essas iniciativas estão alinhadas à nova Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reafirmando o compromisso com uma formação integral, inclusiva e conectada à realidade dos estudantes.

Complementarmente, o Programa Pé-de-Meia, lançado em 2023, busca combater a evasão escolar por meio de incentivos financeiros vinculados à permanência e ao desempenho dos alunos, promovendo o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade entre escola, família e gestão pública. Tais medidas evidenciam uma tentativa de articulação entre políticas pedagógicas, curriculares e de assistência, sinalizando novos rumos para a qualidade e a equidade na educação básica brasileira.

O Capítulo 4 aprofunda a análise sociológica do novo Ensino Médio e do ensino de Sociologia, destacando três eixos centrais: a reforma educacional influenciada por políticas neoliberais, que reduziu a carga horária da disciplina e redirecionou a formação escolar para o mercado de trabalho; o papel do ensino de Sociologia na formação crítica dos estudantes, fundamentado em documentos como a BNCC (2018) e as OCN (2006); e a reflexão sobre os processos de reprodução das desigualdades escolares, à luz de Bourdieu (1982) e Nogueira e Nogueira (2002). O capítulo conclui ressaltando a importância da formação docente para que a Sociologia contribua na construção de uma escola democrática e equitativa.

O Capítulo 5 dedica-se à análise da formação continuada dos professores de Sociologia no Ensino Médio, compreendida como processo permanente, reflexivo e essencial para o fortalecimento da prática docente e da qualidade do ensino. Inicialmente, o capítulo discute aportes teóricos de autores como Paulo Freire (1979, 1991, 1996, 2022), Nóvoa (2017) e Cunha (2013), que ressaltam a formação docente como um movimento de ação-reflexão-ação, articulado ao contexto social e às demandas da escola. Em seguida,

examina os principais marcos legais nacionais e estaduais que orientam a formação continuada, com destaque para a LDB (Lei nº 9.394/96), a Resolução nº 2/2015 e a Instrução Normativa nº 01/2024, que regulamenta a prática na rede estadual de Pernambuco. Por fim, propõe uma reflexão sobre a humanização da educação a partir de uma abordagem sociocultural, apoiada em Freire (1987) e Mizukami (1986), ressaltando a importância do diálogo, da democratização da cultura e da valorização das experiências docentes no processo formativo.

O Capítulo 6 propõe uma análise crítica dos desafios e tensões que permeiam as formações continuadas voltadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Inicialmente, discute as políticas educacionais e suas implicações no contexto escolar, a partir de autores como Arroyo (2013), que compreende o currículo como espaço de disputas políticas e sociais e defende uma perspectiva crítica e emancipadora, Oliveira (2018), que evidencia os impactos da Nova Gestão Pública na precarização do trabalho docente, e Tomaz Tadeu Silva (2017), que propõe a construção de um currículo descolonizado e inclusivo. Em seguida, o capítulo aborda o perfil dos professores de Sociologia, destacando as condições concretas de trabalho, as limitações estruturais e a ausência de políticas específicas, apontando como a distância entre as diretrizes oficiais e a realidade escolar afeta a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional docente.

O Capítulo 7 apresenta o conjunto e a análise dos dados coletados na pesquisa, conduzida de forma qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam a disciplina de Sociologia na Gerência Regional do Sertão do Moxotó Ipanema–Arcoverde. O objetivo central é compreender a percepção desses professores acerca das formações continuadas na área. Para tanto, o capítulo organiza informações referentes ao perfil pessoal e profissional, à atuação docente na escola e às experiências de formação continuada, sistematizadas em quadros, figuras e análises das respostas dos entrevistados. Essa abordagem busca oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre os sentidos atribuídos pelos docentes, bem como sobre os caminhos que a pesquisa se propôs a investigar.

O Capítulo 8 apresenta as considerações finais, retomando de forma sintética o percurso da pesquisa e destacando suas principais contribuições e achados em uma perspectiva crítica e reflexiva. Busca-se compreender de que maneira as implicações analisadas ao longo do trabalho afetam, direta e indiretamente, a formação continuada dos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia, evidenciando os desafios, limites e possibilidades para o fortalecimento desse campo de atuação.

## 2 BREVE PANORAMA DESCRITIVO SOBRE O ESTADO DA ARTE

A pesquisa para embasar este estado da arte foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram identificados 51 resultados. Além disso, na Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil), foram encontrados um total de 11 resultados. Utilizamos as nomenclaturas "Formação de professores de Sociologia" e "Formação de docentes de Sociologia" como palavras-chave da pesquisa, visando abranger os estudos relacionados ao tema.

Observou-se que o tema da formação de professores é amplamente estudado e abordado por diversas perspectivas. Com o intuito de direcionar os objetivos deste projeto, foram selecionadas as pesquisas que mais se alinhavam com nosso objeto de pesquisa, focando na formação continuada de professores que lecionam a disciplina de sociologia. Dentre as numerosas pesquisas consultadas, foram selecionadas aquelas que melhor se encaixavam como base para o estudo.

Ingrid Samico (2020) realizou, em sua dissertação de mestrado, uma pesquisa com o objetivo de verificar de que forma o ensino de sociologia agregou conhecimento para a ressignificação de sentidos do senso comum que o estudante trazia a partir de sua socialização anterior, ou seja, do capital cultural familiar e do capital escolar acumulado até o término do ensino fundamental. Intitulada "Por que ensinar sociologia na escola? Um estudo acerca do capital cultural familiar e o capital escolar de jovens no ensino médio". A base teórica do estudo fundamenta-se nos conceitos de capital cultural de Pierre Bourdieu (2001, 2007, 2008), em estudos desenvolvidos por Bernard Lahire (2003, 2004, 2012), Jessé Souza (2011) e Florestan Fernandes (1954). O objetivo da pesquisa foi analisar o capital cultural dos alunos de uma escola em Olinda, tanto antes quanto após o contato com o ensino da sociologia. A metodologia adotada combinou abordagens qualitativas e quantitativas, utilizando dois instrumentos de coleta de dados: a realização de duas avaliações com questões objetivas e subjetivas, e a aplicação de dois questionários socioeconômicos para captar informações relacionadas ao capital cultural familiar e escolar dos alunos. Ao longo do estudo, constatou-se que algumas informações presentes na teoria foram confirmadas a partir da análise dos dados, levando à compreensão de que a acumulação de capital cultural familiar e escolar mais robusto teve um impacto direto nos resultados alcançados pelos estudantes nas provas aplicadas. Segundo Samico (2020), há um grande desafio acadêmico em compreender a definição de capital cultural na teoria bourdieusiana e para entender o conceito de capital cultural, é necessário ter uma compreensão das concepções de *campos* e *habitus*. foi

verificado como resultado desse trabalho de conclusão de curso que o acúmulo de capital cultural familiar e escolar faz diferença direta nos resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações aplicadas.

O artigo de Saynara de Amorim Gonçalves Leal, de 2017, da Universidade de Brasília, analisa a problemática relevante relacionada à política pública brasileira voltada para o aprimoramento do desempenho didático dos professores do ensino fundamental e médio. O estudo tem como objetivo geral investigar os aspectos cognitivos e institucionais relacionados ao descompasso entre formação institucional, saberes docentes e mediação pedagógica em Ciências Sociais, refletidos nas práticas dos professores de Sociologia na região. Destaca-se a discussão sobre a legitimidade curricular e a missão intelectual da disciplina no ensino médio, bem como a importância dos saberes docentes e das mediações pedagógicas para a transmissão eficaz do conhecimento aos alunos. Utilizando como base as Orientações dos Parâmetros Curriculares em Ciências Sociais, a formação inicial universitária e a legislação brasileira que torna obrigatório o ensino de Sociologia, o estudo conclui que existe uma significativa discrepância entre os dispositivos normativos, a formação dos professores e suas práticas docentes.

Destaco o artigo de Cecília Maria Marafelli, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Zaia Brandão (2017), com o título “A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo” o estudo levanta a hipótese de que a representação do magistério como uma “vocação”, juntamente com a ideia de que o ensino é uma atividade naturalmente feminina e superior, contribui para a ambiguidade na formação de professores e a consequente descaracterização da profissão, tem como objetivo abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões. Conclui-se que a profissionalidade é fundamental para a qualidade do exercício docente e é viabilizada através do desenvolvimento de ações embasadas em uma sólida formação profissional. O embasamento teórico do artigo se apoia nas obras de Luiz Pereira e Aparecida Joly Gouveia, discípulos de Florestan Fernandes, que realizaram estudos clássicos sobre a sociologia do magistério e do ensino primário no Brasil.

A dissertação elaborada por Álvaro dos Santos Vellei (2020) como parte do Programa Nacional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da UNESP, Campus Marília, aborda questões cruciais relacionadas ao ensino de Sociologia e à formação de professores. Levanta uma problemática relacionada à formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo dentro do programa “São Paulo Faz Escola” e questiona se essa formação realmente eleva a qualidade e preparo dos professores, além de colocar em pauta os

objetivos reais do curso de ingressantes e se esses cursos atendem às necessidades dos professores de Sociologia. Também questiona a adequação do Currículo Oficial de Sociologia e dos Cadernos de Sociologia fornecidos, levantando a questão de se essa formação realmente auxilia os professores em sua prática profissional ou se, na verdade, promove uma "contraformação" alinhada com preceitos educacionais neoliberais. Por fim, indaga se há efetiva atividade no ensino de Sociologia na educação básica paulista. O objetivo geral deste estudo é analisar as relações entre o programa "São Paulo Faz Escola" e a formação continuada, com foco nas implicações dessas relações na atividade dos professores que lecionam Sociologia. A metodologia de pesquisa usada consistiu na análise de entrevistas realizadas com professores de Sociologia da rede pública do estado de São Paulo, abordando a situação laboral desses profissionais e seu impacto na atividade docente. Em sua conclusão a dissertação, revela que as diferentes administrações ao longo do período analisado adotaram abordagens diversas em relação às formações continuadas, com um aumento de programas entre 2003 e 2010 seguido por reduções nos governos subsequentes. Os entrevistados ofereceram diversas perspectivas sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio e indicaram possíveis motivações políticas por trás da diminuição do espaço dedicado a essa disciplina.

A dissertação de Valeska Mariano de Castro (2015) tem como objetivo geral refletir sobre a formação do professor de Sociologia no contexto da emancipação humana para a superação da sociabilidade determinada pelo capital. Para atender a esse objetivo, os objetivos específicos são: 1. analisar as contribuições da sociologia clássica para o debate sobre o processo de formação do gênero humano; 2. Compreender o papel da Sociologia na reprodução do conhecimento para a formação humana; 3. elucidar os conceitos onto-históricos que orientam a práxis e a formação humana na lógica da relação entre capital e trabalho. Concluindo, a dissertação ressalta a potencialidade da Sociologia como uma práxis revolucionária e sua aplicabilidade na construção de uma educação emancipatória, que visa além da simples disputa com o capital no campo das políticas educacionais, buscando uma atividade educativa que conduza à emancipação humana.

Os autores selecionados para esta pesquisa desempenham papéis cruciais no aprimoramento do nosso entendimento sobre a formação de professores. Sâmico (2020) contribui ao alinhar sua coleta de dados com a teoria bourdieusiana, fornecendo insights sobre como o capital cultural e familiar influenciam os resultados dos alunos. Leal (2017) destaca a lacuna entre as leis e normas de formação de professores e sua aplicação prática, sublinhando a importância de entender os aspectos legais que moldam as formações

continuadas. Marafelli, Magalhães e Brandão (2017) ressaltam a necessidade da profissionalidade para o exercício docente, salientando a importância de uma formação embasada em sólidos conhecimentos teóricos. Vellei (2020) realça a relevância da metodologia de entrevistas com docentes para enriquecer a pesquisa sobre formação continuada de professores, proporcionando uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema. Castro (2015) evidencia o potencial da sociologia na promoção de uma educação voltada para a emancipação, o que pode orientar a criação de programas de formação, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais entre os alunos.

Esses estudos selecionados representaram uma fonte valiosa de conhecimento para embasar nossa investigação sobre a formação de professores. Ao fornecerem diversas perspectivas, teorias e metodologias, esses trabalhos enriqueceram significativamente nosso entendimento sobre as formações continuadas de professores. Destacando a importância de uma formação embasada em conhecimentos teóricos sólidos e a utilidade das entrevistas com docentes, esses estudos nos orientaram na condução de nossa própria pesquisa de forma mais abrangente e coesa. Ao integrarmos essas diferentes contribuições, nosso projeto de pesquisa adquiriu uma visão mais holística e informada sobre a formação continuada de professores, preparando-nos para contribuir de maneira significativa para o avanço desse campo crucial da educação.

Quadro 1- descrição da produção científica sobre formação de docentes de sociologia (2015-2020):

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (ES) AUTORA (AS)</b>	<b>NATUREZA DO TRABALHO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Por que ensinar sociologia na escola? um estudo acerca do capital cultural familiar e capital escolar de jovens do ensino médio.	Ingrid Samico	Dissertação	Analisar o capital cultural dos alunos de uma escola em Olinda, tanto antes quanto após o contato com o ensino da sociologia.	2020	PROFSOCIO FUNDAJ Fundação Joaquim Nabuco Recife- PE

São Paulo faz escola e (contra) formação de Professores: ensino de sociologia em atividade.	Álvaro dos Santos Vallei.	Dissertação	Analisar as relações entre o programa São Paulo Faz Escola e a formação continuada, principalmente, em suas implicações na atividade de professores do ensino de Sociologia.	2020	(PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Marília.
A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo.	Cecília Maria Marafelli, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Zaia Brandão	Artigo	Abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões.	2017	Pesquisa com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.
<b>Lukács e a crítica à sociologia clássica: elementos para a reflexão sobre a formação do professor de sociologia</b>	Valeska Mariano de Castro	Dissertação	Refletir sobre a formação do professor de Sociologia no contexto da emancipação humana para a superação da sociabilidade determinada pelo capital.	2015	PPGE Universidade Estadual do Ceará.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO. Elaboração da autora (2024).

A análise da produção científica sobre a formação de professores de Sociologia entre 2015 e 2020 evidencia a diversidade de enfoques teóricos, metodológicos e práticos empregados no estudo da formação continuada docente. As pesquisas consultadas destacam a importância do capital cultural dos alunos, a lacuna entre as diretrizes normativas e a prática pedagógica, a necessidade de profissionalidade e embasamento teórico sólido, bem como o potencial emancipatório da Sociologia na educação. Esses estudos fornecem subsídios valiosos para compreender os desafios e possibilidades da formação de professores,

reforçando a relevância de programas e políticas que articulem teoria e prática, promovam o desenvolvimento crítico e favoreçam a melhoria da qualidade da educação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos da dissertação, detalhando os procedimentos adotados para a coleta de dados. A pesquisa combina abordagem teórica e empírica, sendo esta última realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes que ministram o componente curricular de Sociologia.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de compreender e interpretar os significados e as interações sociais dos indivíduos e dos grupos, a partir de dados não numéricos, como entrevistas, observações, análise documental, imagens, etc. (Martins, 2000). A pesquisa qualitativa em sociologia se diferencia da pesquisa quantitativa, que utiliza dados numéricos, como estatísticas, questionários, testes, etc., para testar hipóteses e verificar relações entre variáveis (GIL, 2008).

A pesquisa qualitativa em sociologia tem como principais características (Minayo, 2010):

- i. O foco na análise de microprocessos sociais, como as ações, as atitudes, as crenças, os valores, as emoções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.
- ii. O uso de métodos e técnicas flexíveis e diversificados, que se adaptam ao contexto e às especificidades da pesquisa, como a entrevista semiestruturada, a observação participante, a análise documental e a análise de conteúdo.
- iii. A proximidade e a interação entre o pesquisador e os pesquisados, que permite uma compreensão mais profunda e sensível da realidade estudada, mas também exige uma postura ética e reflexiva do pesquisador.
- iv. A valorização da subjetividade e da singularidade dos sujeitos e das situações pesquisadas, reconhecendo a diversidade e a complexidade das experiências sociais.
- v. A busca pela compreensão holística e contextualizada do fenômeno social investigado, considerando os aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, etc., que o influenciam.
- vi. A construção de um conhecimento dialógico e interpretativo, que não pretende ser neutro ou definitivo, mas sim problematizador e transformador.

A partir dos nossos objetivos de pesquisa, usamos o método do caso alargado, proposto por Santos (1983). O método do caso alargado é um método de pesquisa qualitativa que busca compreender um fenômeno social a partir de um caso específico, mas considerando as suas conexões com o contexto mais amplo e as forças externas que o

influenciam e neste sentido, procura evitar o determinismo e o relativismo, estabelecendo uma causalidade múltipla e interativa, que leva em conta os aspectos subjetivos e objetivos, micro e macro, locais e globais, históricos e contemporâneos do fenômeno estudado, que no caso desta pesquisa é a formação continuada de professores que lecionam o componente curricular de sociologia.

O método nos ajudou a explorar a complexidade e a singularidade da formação continuada de professores de Sociologia na Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó Ipanema- Arcoverde, e também foi possível relacionar essa formação com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas que a afetam e que são afetadas por ela. A pesquisa foi realizada em três momentos: o primeiro foi a revisão de literatura, o segundo uma análise documental e no terceiro momento uma entrevista semiestruturada com os professores(as).

Em relação à revisão de literatura, a mesma foi uma etapa fundamental na elaboração de um trabalho acadêmico, pois permitiu situar a pesquisa no contexto das discussões teóricas e empíricas existentes. A revisão de literatura consistiu em uma pesquisa e análise crítica das principais obras e autores que abordam o assunto de interesse, identificando as contribuições, as limitações, as lacunas e os desafios para o avanço do conhecimento (Silva; Menezes, 2010).

No segundo momento foi realizada uma análise documental das leis que sintetizamos no Quadro 02, abaixo, onde elegemos as principais normativas que regulamentam a formação dos docentes:

Quadro 2 - marco legal da formação continuada

<b>Legislação</b>	<b>Assunto</b>	<b>Destaque</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996	legislação fundamental para a formação inicial e continuada.	A importância da formação inicial e continuada para melhoria da educação: Artigo 13º: a imcubencia dos professores para participar integralmente dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional. Artigo 63º: Formação dos profissionais da educação.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de	Resolução revogada pelas resoluções CNE/CP nº 2 20/2019 e CNE/CP nº 1 27/2020.	Representou um grande avanço na educação, sendo reconhecida pela comunidade educacional

Professores na Educação Básica. CNE/CP nº2/2015		como relevante para as políticas nacionais e para a formação docente, atendendo aos anseios dos profissionais da área. Artigo 16º: se destacava ao definir a formação continuada como um processo permanente e diretamente vinculado à prática docente.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.	Documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes da Educação Básica devem desenvolver.	A BNCC prioriza uma abordagem tecnicista, focada no desenvolvimento de habilidades e competências, alinhada aos interesses do mercado e influenciada por princípios neoliberais.
Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) CNE/CP nº2 20/12/2019	Diretrizes para a formação inicial de professores, alinhando conhecimentos e competências à BNCC.	Representação de retrocesso para a formação de professores, com prejuízos para o cenário educacional, devido ao seu caráter de implementação autoritário.
Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores (BCN-Formação Continuada). CNE/CP nº1 27/10/2020	Diretrizes para a formação continuada de professores, alinhando conhecimentos e competências à BNCC.	O caráter padronizador e propósito de controle da formação continuada, ao limitar o conhecimento ao previsto na BNCC, negligenciando uma formação ampla e crítica e reduzindo a atuação do professor aos interesses do mercado, comprometendo a qualidade da educação.
Instrução normativa do Estado de Pernambuco nº 01/ 2024	Regula as horas-aula atividades destinadas a formação continuada dos docentes que lecionam na rede Estadual de Ensino de Pernambuco.	Artigo 4º: horas-aulas atividades destinadas a formação continuada no âmbito escolar. Artigo 5º: ações formativas, como as formações continuadas devem acontecer. Artigo 6º: órgão responsáveis pelas formações continuadas (Secretaria de Educação do Estado, Gerências Regionais, Escolas, bem como a

		colaboração de outras instituições. Artigo 7º: Formações continuadas nas escolas direcionadas aos componentes curriculares correspondentes.
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2025)

No terceiro momento, foi realizada a entrevista semi estruturada, que consiste em conversar com os sujeitos da pesquisa, seguindo um roteiro de perguntas abertas, mas permitindo a flexibilidade e a adaptação do entrevistador. A entrevista semiestruturada foi adequada para o tema e o objetivo da pesquisa, pois permitiu obter informações detalhadas e profundas sobre as experiências, as percepções, as opiniões, as atitudes, os sentimentos, os valores e os significados dos professores de Sociologia em relação à formação continuada que recebem e a relação com suas práticas pedagógicas.

A entrevista semiestruturada também se mostra coerente com o referencial teórico da pesquisa, pois dialoga com as perspectivas de autores que serviram de base para o estudo, como Bourdieu (1982), Nogueira e Nogueira (2002), Arroyo (2013), Silva (2017), Oliveira (2018), Nóvoa (2017, 2019, 2022), Freire (1979, 1987, 1991, 1996, 2022) e Mizukami (1986), os quais enfocam os aspectos subjetivos e simbólicos dos fenômenos sociais relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa.

Para a realização da entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro (Apêndice A) com perguntas que abordam os temas de interesse da pesquisa, tais como a formação inicial e continuada dos professores; as dificuldades e os desafios enfrentados; as estratégias e os recursos utilizados nas formações; as concepções e expectativas em relação à Sociologia; e as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular de Sociologia.

### 3.1 Procedimentos técnicos e metodológicos da revisão de literatura

Em sociologia, a revisão de literatura é especialmente importante, pois permite ao pesquisador dialogar com as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que compõem o campo disciplinar, bem como com as evidências empíricas que sustentam ou questionam as hipóteses e os conceitos sociológicos. A revisão de literatura em sociologia também

possibilita ao pesquisador estabelecer conexões entre a sua pesquisa e as questões sociais relevantes da atualidade, demonstrando a pertinência e a originalidade do seu trabalho.

O estudo sobre a formação de professores apresenta uma variedade de contribuições que nos permitiram compreender a complexidade da temática. Nóvoa (2012, 2019) destaca a importância da interação entre os espaços profissional, universitário e escolar para uma formação mais eficaz, levando em consideração as mudanças pelas quais a escola vem passando. Arroyo (2013) propõe uma visão crítica e emancipatória do currículo, valorizando a diversidade e a participação dos educadores. A abordagem de Bourdieu, discutida por Nogueira e Nogueira (2002), oferece uma compreensão sobre as desigualdades educacionais e a necessidade de ampliar o capital cultural dos estudantes. Oliveira (2018) analisa as mudanças na profissão docente à luz da Nova Gestão Pública, ressaltando a precarização das condições de trabalho dos professores. Por sua vez, Silva (2017) introduz a perspectiva pós-colonialista na análise das relações de poder no contexto educacional, enfatizando a valorização das culturas e identidades sociais marginalizadas. Freire (1987) e Mizukami (1986) destacam a importância da humanização das práticas educativas e a promoção de uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na conscientização crítica, para combater situações de opressão. Esses diferentes enfoques enriquecem o debate sobre a formação docente, ressaltando a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada, que permita compreender as complexidades da prática educacional e das relações de poder envolvidas.

A análise dos estudos foi conduzida por meio da análise de conteúdo, buscando identificar as categorias, os temas e os tópicos que organizam as informações. O processo envolveu comparação e contraste, relação e discussão dos dados, com a identificação de semelhanças, diferenças, convergências, divergências, lacunas, contradições e debates presentes entre os estudos.

### **3.2 Procedimento de Pesquisa de Campo: entrevista semiestruturada**

A pesquisa de campo faz parte da terceira etapa da pesquisa, antes de aplicá-la com os professores foi aplicada uma entrevista piloto com o objetivo de verificar se as perguntas norteadoras da entrevista semiestruturada são claras e objetivas. A entrevista foi gravada e transcrita para analisar as respostas e assegurar se as perguntas estavam alinhadas com os objetivos da pesquisa sobre a formação continuada de professores que lecionam a disciplina

de Sociologia. Foram entrevistados três cursistas que fazem parte do programa de mestrado em rede nacional do ProfSocio, vinculado à associada Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

As perguntas norteadoras foram organizadas em quatro blocos:

- 1-Dados Pessoais;
- 2-Dados Profissionais;
- 3-Atuação na Escola;
- 4-Formação Continuada de Professores.

O bloco de dados pessoais foi crucial para obter informações sobre os entrevistados, assegurando que o anonimato dos participantes fosse preservado. Durante a aplicação da entrevista piloto, percebi a necessidade de reformulá-las para torná-las mais objetivas durante a entrevista. Assim, em vez de perguntar separadamente sobre "sexo" e "idade", optei por usar a seguinte formulação: "Como você se identifica em termos de gênero e qual é a sua idade?"

No bloco direcionado aos dados profissionais, cujo objetivo era identificar a formação inicial e se possuíam pós-graduação. A pergunta foi reformulada da seguinte maneira: "Você possui alguma pós-graduação? Se sim, poderia especificar a área e o nível (especialização, mestrado, doutorado)?"

No bloco dedicado à atuação na escola, cujo objetivo é entender se o entrevistado leciona Sociologia por formação específica ou apenas para complementar sua carga horária, as perguntas permaneceram, pois na entrevista piloto nenhum entrevistado apresentou dificuldades. As perguntas utilizadas foram: "Quais componentes curriculares você leciona?", "Há quanto tempo você leciona o componente curricular de Sociologia (em anos)?" e "Qual o motivo que o levou a lecionar a disciplina de Sociologia?". apenas por uma questão de didática, unificamos as últimas duas perguntas para melhorar a fluidez da entrevista, resultando na seguinte formulação: "Há quanto tempo você leciona a disciplina de Sociologia, e o que o motivou a ministrar essas aulas no Ensino Médio?"

No último bloco, que foi o foco principal da pesquisa, cujo objetivo foi investigar a formação continuada de professores que lecionam a disciplina de Sociologia, buscando compreender como essas formações acontecem, se atendem às necessidades dos docentes e como têm contribuído para suas práticas pedagógicas na Sociologia. Na entrevista piloto podemos observar que os participantes conseguiram entender as perguntas.

Em relação à pergunta "Você já enfrentou algum desafio durante a sua participação em formações continuadas de Sociologia?", percebe-se que os desafios de fato existem e

apresentam naturezas variadas. Por esse motivo, é fundamental manter essa questão no questionário norteador da entrevista.

No final da entrevista, foi perguntado aos participantes o que acharam das perguntas e se encontraram alguma dificuldade para respondê-las. O Entrevistado 1 comenta: “Achei as perguntas interessantes. Como o público é voltado para quem está dando aula de Sociologia, o enfoque sobre como essas formações têm contribuído, ou não, é muito relevante. Acho que está ótimo.” O entrevistado 2 ressaltou: “Achei as perguntas bem claras e objetivas. Elas permitem que o professor reflita sobre a entrevista.” O Entrevistado 3 mencionou: “Houve apenas uma pergunta que eu não consegui entender.” Por isso, ajustamos a pergunta para garantir que a entrevista ocorra da melhor forma possível e atenda aos objetivos da pesquisa.

O critério de seleção adotado para a pesquisa foi a escolha de docentes que lecionam a disciplina de Sociologia na rede estadual de ensino vinculada à Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó-Ipanema, em Arcoverde.

Foram realizadas entrevistas com seis docentes que lecionavam o componente curricular de Sociologia em escolas públicas estaduais de Ensino Médio, possuindo ou não formação específica na área. A seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios: ser professor da disciplina há, no mínimo, dois anos, independentemente da formação acadêmica. Todos os participantes foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo assegurados tanto a confidencialidade quanto o anonimato dos dados coletados.

As entrevistas foram gravadas, mediante autorização prévia dos docentes, e posteriormente transcritas para análise. A primeira ocorreu em 6 de setembro de 2024 e a última em 12 de novembro de 2024. Em cada escola de Ensino Médio da cidade de Arcoverde-PE foi realizada uma entrevista, contando com o apoio de gestores e coordenadores na definição dos horários e locais adequados para sua realização.

Os dados foram organizados e produzidos a partir de categorias à priori estabelecidas previamente, como docência, docentes que estão ensinando a disciplina de sociologia. As análises das entrevistas foram feitas por meio da descrição e análise dos dados, buscando identificar as categorias, os temas ou os tópicos que emergem nas falas dos(as) docentes, para comparar, contrastar, relacionar e discutir as informações, identificando as semelhanças, as diferenças, as convergências, as divergências, as lacunas, as contradições e os debates que existem entre os professores.

### 3.3 Processo de seleção de sujeito da pesquisa

A pesquisa teve como público-alvo seis escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio, localizadas na Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó, Ipanema-Arcoverde. Cada uma dessas instituições possui um(a) docente responsável pela disciplina de Sociologia em seu quadro docente, embora nem todos possuam formação específica na área.

Para preservar o anonimato da pesquisa foi estabelecido nomes fictícios aos(as) docentes entrevistados.

As formações continuadas destinadas aos professores que ministraram em 2024 a disciplina de Sociologia foram organizadas em blocos pela gestão e pelos docentes das escolas. A Sociologia foi incluída no bloco das Ciências Sociais com História, Geografia e Filosofia, que ocorre em um dia específico da semana, a quarta-feira. No ano de 2024, quando foi realizada a coleta dos dados, as formações foram realizadas mensalmente, e a cada dois meses era realizada uma formação em rede, organizada pela GRE-Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde<sup>1</sup> para todos os(as) docentes que lecionavam a disciplina na rede estadual.

As organizações dessas formações continuadas seguiram as instruções da normativa N°01/2024, publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 25 de janeiro de 2024, que dispõe sobre as horas-aula atividades destinadas à Formação Continuada em serviço para professores da Rede Estadual de Ensino. Nas entrevistas buscamos compreender como a normativa foi vivenciada nas práticas escolares.

A Gerência Regional de Educação, recebeu o nome de Moxotó-Ipanema-Arcoverde devido aos dois rios que atravessam a região. A gerência abrange 16 municípios e engloba um total de 110 escolas. Como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 1- Mapa do Estado de Pernambuco com as GREs e Regiões em Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> A sigla GRE refere-se às Gerências Regionais de Educação, instâncias administrativas da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, administrativo e de gestão das escolas estaduais em suas respectivas regiões (PERNAMBUCO, 2024).



F:

Fonte: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>

Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de Pernambuco (2020) a região do Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde tem uma população de 233,99 mil habitantes e 19.139 empregados no mercado de trabalho formal. A economia se baseia em três setores: o primário (agricultura), o secundário (indústria) e o terciário (comércio e serviços), sendo o último setor um forte crescimento, por conta do desemprego que se faz presente nesta região. O Produto Interno Bruto da região totaliza aproximadamente R\$2,304 bilhões, equivalente a cerca de 1% do PIB de Pernambuco, distribuído com 5,8% proveniente da Agropecuária, 6,9% da Indústria e 87,3% dos Serviços. As principais atividades econômicas da região incluem o cultivo de melão, a criação de ovinos e caprinos, a indústria têxtil e alimentícia, além de um polo de serviços com destaque para os setores de saúde e hotelaria.

Destacamos que essa região tem como polo educacional a cidade de Arcoverde, sede dessa gerência. Muitas pessoas das cidades circunvizinhas vêm para Arcoverde em busca de estudos de nível médio e superior. A cidade possui escolas estaduais de referência bem-conceituadas, além de faculdades com uma ampla variedade de formações. Destacam-se a AESA (Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde), que oferece várias licenciaturas, a UPE (Universidade Estadual de Pernambuco), que oferece cursos de direito e odontologia, e a MANDIC (Faculdade de Medicina do Sertão).

## 4 UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

O ensino de Sociologia no Ensino Médio constitui um campo fundamental para a formação crítica dos estudantes, ao possibilitar a compreensão das relações sociais, dos processos históricos e das dinâmicas que estruturam a sociedade contemporânea. Amparado por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2006), esse componente curricular promove o desenvolvimento da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a disciplina contribui para a formação cidadã, sustentada em valores como a diversidade, a inclusão e a justiça social.

Além de favorecer a construção de uma consciência crítica, a Sociologia possibilita a reflexão sobre categorias centrais, como cultura, política, trabalho e identidade, articulando-as a temas contemporâneos que atravessam a vida dos estudantes. Para que esse processo seja efetivo, torna-se indispensável a realização de uma transposição didática<sup>2</sup> qualificação dos saberes acadêmicos, bem como o investimento em formação continuada dos professores. Essas condições asseguram que o ensino do componente curricular esteja alinhado às demandas sociais atuais, garantindo relevância e significado ao processo de aprendizagem.

Por outro lado, a Sociologia da Educação evidencia que a escola, inserida em um contexto de desigualdades sociais e estruturais, tende a reproduzir padrões de exclusão e hierarquização cultural. A partir da abordagem de autores como Bourdieu e de releituras contemporâneas, como as de Nogueira e Nogueira (2002), observa-se que as instituições escolares refletem e, muitas vezes, reforçam as desigualdades sociais presentes no Brasil. Nesse cenário, a formação continuada dos docentes de Sociologia se apresenta como elemento estratégico, pois possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras, capazes de contribuir para a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

### 4.1 Entendendo o novo Ensino Médio diante de suas construções históricas e sociais

A reforma do Ensino Médio, instituída inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016, foi encaminhada ao Congresso Nacional durante o governo de Michel Temer.

---

<sup>2</sup> Processo de transformação do saber científico em saber escolar.

À época, o Ministério da Educação estava sob a gestão do deputado licenciado Mendonça Filho, filiado ao Democratas (DEM). A tramitação da medida ocorreu em um cenário de intensos debates políticos e sociais, marcados por críticas de diversos setores educacionais, que apontaram a ausência de diálogo amplo com a comunidade escolar e a pressa em aprovar mudanças estruturais por meio de medida provisória, sem maior participação popular.

A reforma tinha como principal objetivo a divisão do currículo em duas vertentes: uma de formação básica e outra subdividida em cinco itinerários formativos, nos quais o estudante escolheria apenas um para cursar. Tinha como objetivo ampliar a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas por ano para as Escolas de Tempo Integral, não para todo o Ensino Médio. Para a maioria das escolas, a ampliação mínima era de 1.000 horas. Notava-se ainda a intenção de estabelecer parcerias com empresas privadas para a oferta dos itinerários que contemplariam a formação técnica dos estudantes, além da obrigatoriedade de algumas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, entre outras.

Após 11 audiências públicas realizadas entre 2016 e 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei nº13.415/2017, que confirmou as determinações da medida provisória, agravando os prejuízos para a educação dos jovens. A reforma determinou mudanças na carga horária, que passaria a ser de 3 mil horas, vinculada obrigatoriamente ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, induziu parcerias com o setor privado para a oferta dos itinerários de formação técnica e profissional, permitindo que parte da carga horária fosse disponibilizada na modalidade a distância.

Um dos maiores prejuízos que se nota com a reforma do ensino médio no Brasil é a “a revogação tácita da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, a introdução do artifício do “notório saber”, por meio do qual pessoas sem qualificação prévia poderiam se tornar docentes nos cursos de formação técnica e profissional” (Silva, Araújo, 2021, p. 06)

A reforma permitiu que os entes federados realizassem adequações, considerando alguns pontos, como: “a carga horária destinada à formação básica comum, que não poderá exceder a 1.800 horas; a proposta curricular do “Novo Ensino Médio” tendo por referência a BNCC; os critérios e processos destinados a conferir “notório saber” para a docência; e a realização de parcerias.” (Silva, Araújo, 2021, p. 07). Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) entrou em vigor um ano depois da citação da presente lei que criou o novo ensino médio.

A implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de Pernambuco, Segundo Ataíde de Almeida, Bezerra e Lins (2023) mostra que a reforma foi fundamentada em uma racionalidade neoliberal, na qual as relações sociais e educacionais são determinadas pela lógica de mercado, com o objetivo de tornar o ensino mais atrativo para os jovens por meio de disciplinas eletivas. Nessas escolas, docentes e estudantes atuam como produtores curriculares, desenvolvendo itinerários formativos que seguem os seguintes eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esses itinerários são sustentados nas áreas de conhecimento: ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias.

A Sociologia passa por diversas alterações no currículo escolar, especialmente com o Novo Ensino Médio, cabendo ao professor realizar as adaptações necessárias para a transposição didática dos conteúdos de Sociologia, relacionando competências e habilidades exigidas pela BNCC.

Diante das insatisfações com a implementação autoritária do Novo Ensino Médio, em 31 de julho de 2024, após intensas mobilizações de estudantes, professores e da comunidade científica, e com a atuação de um governo mais popular, houve uma reestruturação dessa etapa de ensino com a publicação da Lei 14.945/2024. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e modificou parcialmente a Lei 13.415/2017.

Entre as principais mudanças, destaca-se a implementação gradual do Novo Ensino Médio: a partir de 2025, será aplicada no primeiro ano do Ensino Médio; em 2026, no segundo ano; e, em 2027, no terceiro ano. As diretrizes curriculares foram revisadas, e os itinerários formativos foram mais bem delimitados. Essas definições ocorrerão de forma colaborativa entre a Secretaria de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação, as redes estaduais e especialistas nas áreas de conhecimento.

O Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 958/2024, que institui a criação de um plano de ação para a implementação gradual das alterações previstas na Lei nº 14.945, referente ao Novo Ensino Médio. Ofereceu suporte técnico para a construção dos planos de ação, e por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) estabeleceu uma parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC) de setembro de 2024 e fevereiro de 2025 para realização dos cursos de Especialização (4 turmas) e Aperfeiçoamento (3 turmas), com as equipes Técnicas do ensino médio das Secretarias de Educação de todas as Unidades Federativas, Técnicos do Ministério da Educação e

Conselheiros dos Conselhos de Educação das Unidades Federativas. Nos cursos o Trabalho de Conclusão do Curso foi o Plano de Ação para a Reestruturação da Política de Educação para o Ensino Médio. Sendo um Plano de Ação para cada um dos sistemas estaduais de ensino e um Plano de Ação para o sistema de ensino do Distrito Federal.

Segundo o MEC (2024), a proposta visa orientar a elaboração de um plano eficaz e eficiente, que leve em conta as diferentes dimensões do sistema educacional. Após sua finalização em fevereiro de 2025, cada plano deverá ser enviado ao Conselho Estadual de Educação do seu Estado para apreciação e possível aprovação e, posteriormente, encaminhado ao Comitê de Avaliação e Monitoramento da Política Nacional do Ensino Médio.

Pode-se destacar o Programa Pé-de-Meia, instituído pelo Governo Federal por meio da Lei nº 14.818/2024. Trata-se de uma política pública de caráter financeiro-educacional, na modalidade de poupança, voltada à permanência e à conclusão escolar de estudantes do ensino médio da rede pública. O programa prioriza, especialmente, aqueles cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), sistema que reúne informações socioeconômicas das famílias de baixa renda no Brasil.

A ação tem como finalidade central democratizar o acesso à educação, reduzir desigualdades sociais e fomentar a mobilidade social juvenil por meio da inclusão educacional. O programa prevê repasses mensais, anuais e adicionais aos estudantes que comprovarem matrícula, frequência e participação no Enem, podendo totalizar até R\$9.200 por aluno ao final da etapa. A operacionalização ocorre em parceria com a Caixa Econômica Federal e outras instituições, cabendo às redes de ensino o envio das informações ao MEC para validação dos pagamentos (Brasil, MEC, 2025).

É possível reconhecer a relevância do Programa Pé-de-meia no combate à evasão escolar do ensino médio público. Ao atrelar incentivos financeiros à matrícula, frequência e conclusão dos estudos, o programa contribui para manter os jovens na escola, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No entanto, mais do que uma política assistencial, o Pé-de-Meia propõe uma mudança de cultura educacional ao envolver ativamente gestores, professores e responsáveis, criando uma rede de apoio ao estudante. Ainda assim, seu sucesso depende da efetiva articulação entre as redes de ensino e da superação de desafios históricos, como a baixa infraestrutura escolar e a formação continuada dos profissionais da educação.

Ainda segundo o Ministério da Educação (MEC, 2024), haverá uma mudança significativa na carga horária ao longo dos três anos do Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima para a Formação Geral Básica para 2.400 horas, abrangendo todas as disciplinas. Além disso, os(as) estudantes terão maior carga horária dedicada à disciplina de Sociologia. Os conteúdos continuarão sendo definidos pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os itinerários formativos terão uma carga horária mínima de 600 horas, exceto no caso da formação técnica, que poderá chegar a 1.200 horas. Esses itinerários devem incluir temas que aprofundem as áreas de conhecimento. Conforme a nova lei, as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos. A elaboração das diretrizes para o aprofundamento dos itinerários será realizada pelo Conselho Nacional de Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

A oferta de educação a distância no Ensino Médio não será permitida. Ademais, nos casos em que houver demanda, cada município deverá assegurar, em sua sede, ao menos uma escola com oferta de Ensino Médio no turno noturno. Com vistas a atender a essas diretrizes, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Mais, amparado legal e normativamente pela Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

O Programa Ensino Médio Mais tem como finalidade elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Médio noturno, considerando o perfil, as necessidades e as expectativas dos estudantes, especialmente aqueles já inseridos no mercado de trabalho e garantindo sua permanência na escola. Essa proposta será desenvolvida de forma dialogada, ouvindo os estudantes e incorporando boas práticas pedagógicas e de gestão para a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2024, arts. 1º e 4º).

O programa será implementado com base nas ações previstas no artigo 3º, entre as quais podemos destacar:

- I - realização de Webinário Nacional pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC, com foco nas orientações às secretarias e escolas para a elaboração das propostas pedagógicas pelas escolas participantes do Programa;
- II - elaboração, pelas escolas, pela equipe pedagógica e pelos estudantes do ensino médio, de propostas pedagógicas que contemplem as demandas mapeadas nessa ação;
- III - realização de Webinário Nacional pela Secretaria de Educação Básica para apresentação, discussão e socialização das propostas elaboradas pelas escolas voltadas ao atendimento dos estudantes do ensino médio beneficiados pelo Programa; e

IV - premiação das propostas que demonstram, no decorrer do ano de 2025, a obtenção de melhorias quanto à permanência na escola e à trajetória exitosa dos estudantes do ensino médio participantes do Programa. (Brasil, 2024, art. 3º).

Para o MEC (2024) A lei nº 14.945/ 2024 determina que estudantes de escolas em tempo integral possam utilizar a carga horária de experiências extracurriculares para cumprir a carga horária escolar, desde que as atividades estejam alinhadas ao currículo. A forma de comprovação dessas horas será definida pelos estados.

O MEC deve assegurar a ampliação de matrículas em tempo integral, promovendo equidade social e inclusão. Isso inclui garantir o acesso de estudantes em situação de diversidade, como negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e moradores de áreas rurais.

Destacamos no debate do ensino médio a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), além das Diretrizes Gerais para os Itinerários Formativos, que devem orientar a organização curricular dos sistemas de ensino e das unidades escolares. A DCNEM de 2024 constitui um marco normativo essencial para orientar políticas públicas, práticas pedagógicas e processos avaliativos coerentes com os desafios atuais da educação, aplicam-se a todas as formas de oferta do Ensino Médio, cabendo complementações quando necessário (Brasil, 2024).

Nesse sentido, a Resolução destaca que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio (Brasil, 2024, p. 2).

Essa Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024 atualiza e reafirma o compromisso com uma formação integral dos estudantes, articulando os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os itinerários formativos, ressaltando tanto a formação geral quanto os projetos de vida dos jovens. Além disso, promove a equidade e a inclusão, ao prever flexibilidade curricular e reconhecer os diferentes contextos socioculturais dos estudantes, contribuindo para um ensino médio mais atrativo, significativo e conectado às demandas contemporâneas da juventude brasileira.

## 4.2 O ensino de Sociologia no ensino médio, e suas implicações teóricas e metodológicas

Um dos objetivos fundamentais da Sociologia escolar na Educação Básica é buscar fornecer uma compreensão crítica da sociedade e das relações sociais, buscando desenvolver com os alunos a compreensão do papel que desempenham na realidade em que vivem pelo exercício, por exemplo, da imaginação sociológica, do estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais que o cercam.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia proporciona, ainda, uma postura reflexiva quanto à influência de fatores como classe social, gênero, etnia e religião na formação das identidades individuais e coletivas dos estudantes. Essa compreensão auxilia no reconhecimento das desigualdades sociais, promovendo a valorização da diversidade, contribuindo para uma convivência mais justa e igualitária, visando a postura de cidadãos conscientes, capazes de lidar com as diferenças e promover a inclusão social.

O ensino de Sociologia tem como um dos alicerces curriculares a BNCC, que está organizada a partir de temas estruturantes com os quais o Currículo de Pernambuco dialoga. Ressaltando-se a importância do ensino da Sociologia como um instrumento eficaz de estranhamento e desnaturalização de vários aspectos sociais tidos como “naturais”, pois a realidade social é para além de observável e, em certa medida, catalogadas, um emaranhado de saberes a serem alcançados mediante intervenção científica. Além disso, o ensino de Sociologia escolar pode favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, preparando-os para os princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana (Brasil, 1996), portanto, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos, mas buscando proporcionar uma formação integral ao indivíduo para participar ativamente de forma consciente e responsável na sociedade em que está inserido, das relações de trabalho e do pensamento científico. Sobre a importância da sociologia no Ensino Médio, Frigotto e Ciavatta (2004) destacam que:

É preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos-, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinidos, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 41).

A Sociologia, no ensino médio, estimula o pensamento crítico e a análise das transformações sociais em curso, pois os estudantes são introduzidos a categorias presentes

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Segundo a BNCC: “Essas categorias são fundamentais para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdo. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais” (BNCC, 2018, p.550).

Organizada em competências gerais que devem ser desenvolvidas em todas as etapas do ensino, em articulação com as habilidades e os valores, a BNCC orienta também que a “[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.10).

O ensino médio, na BNCC, está organizado em quatro áreas do conhecimento, aponta seu papel na formação integral dos estudantes destacando as particularidades do seu objeto de conhecimento. As competências específicas da área apontam as competências gerais que se expressam em cada área e as habilidades são um conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das competências específicas. Os componentes de cada área devem ser integrados de forma interdisciplinar sem excluir as especificidades. Dessa forma, a Sociologia localiza-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada à Geografia, História e Filosofia, mantendo seu foco na análise das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas, cujas competências e habilidades desta área -Ciências Humanas e Sociais Aplicadas- fragmenta-se nos seguintes macrotemas: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

É importante enfatizar que as Ciências Sociais, enquanto área de estudo acadêmico, não coincidem em sua completude com as abordagens da disciplina escolar de Sociologia, motivo pelo qual o empreendimento desta proposta argumenta a necessidade de “tradução e recortes”, ou “transposição didática” do conhecimento acadêmico para o escolar, adequando-se em termos de linguagem sobre os conceitos, temas e teorias, ação indispensável para um processo de aprendizagem significativo, como sugere as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2006) – não usado institucionalmente, embora mantendo-se sua importância como documento histórico e referencial para a disciplina de Sociologia.

Além disso, possibilita uma perspectiva mais integrada dos fenômenos analisados, facultando ao estudante olhar o mundo como processo, e não como realidade dada, acabada, na qual ele não pode interferir nem, portanto, transformar.

Um dos objetivos fundamentais das ciências sociais na Educação Básica é buscar fornecer uma compreensão crítica da sociedade e das relações sociais, buscando desenvolver com os alunos a compreensão do papel que desempenham na realidade em que vivem pelo exercício, por exemplo, da cidadania - dos direitos sociais, civis e políticos - do estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais que o cercam.

Essa compreensão auxilia no reconhecimento das desigualdades sociais, promovendo a valorização da diversidade, contribuindo para uma convivência mais justa e igualitária, visando a postura de cidadãos conscientes, capazes de lidar com as diferenças e promover a inclusão social, princípios da Cidadania e Democracia.

A Sociologia, no ensino médio, estimula o pensamento crítico e a análise das transformações sociais em curso, pois os estudantes são introduzidos a categorias presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Segundo a BNCC: “Essas categorias são fundamentais para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdo. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais” (BNCC, 2018, p.550)... Organizada em competências gerais que devem ser desenvolvidas em todas as etapas do ensino, em articulação com as habilidades e os valores, a BNCC orienta também que a “[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.10).

Os conceitos e teorias, por sua vez, possuem história e um contexto no qual foram desenvolvidos pelos autores, e é necessário a apresentação da conjuntura aos estudantes para construção de um conhecimento situado. É neste sentido que, para uma abordagem histórico-crítica é fundamental compreender os contextos histórico-culturais nos quais tais conceitos/temas foram os primeiros responsáveis pela criação de uma série de concepções e teorias que ainda hoje são adotadas pela Sociologia.

O ensino de sociologia com foco no entender as relações de poder, examinar as instituições sociais e investigar as mudanças sociais. Além disso, os estudantes desenvolvem a capacidade de formular perguntas pertinentes, construir argumentos sólidos e avaliar diferentes perspectivas teóricas. Evidenciando que uma formação continuada, de qualidade para os docentes que lecionam Sociologia é fundamental para garantir um ensino significativo, capaz de estimular a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes.

#### **4.3 Reflexões sobre a reprodução social e desigualdade social: uma olhar a partir da sociologia da educação de Bourdieu**

O problema das desigualdades escolares é considerado um marco histórico na sociologia da educação e no pensamento educacional em geral, ao analisar o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, buscamos entender as contribuições da teoria bourdieusiana que aborda a manifestação desse fenômeno no ambiente escolar, para entender e refletir sobre o contexto que permeia esse ambiente e as barreiras para a atuação profissional do docente no caso específico no Ensino Médio.

Nogueira e Nogueira (2002) contribuíram com nosso estudo a partir dos escritos sobre Bourdieu ao apresentarem uma abordagem inovadora que, já na década de 1960, trouxe dados evidenciando a forte relação entre desempenho escolar e origem social. Essa perspectiva desafiou o paradigma funcionalista, que concebia a escola pública e gratuita como promotora da igualdade de oportunidades, garantindo acesso equitativo a todos. Nesse modelo, a escola era vista como uma instituição neutra, responsável apenas por desenvolver um conhecimento objetivo e racional. Assim, as diferenças acadêmicas e cognitivas acabam sendo atribuídas exclusivamente ao mérito individual, enquanto o fracasso escolar é equivocadamente interpretado como falta de esforço ou vontade do aluno. Essa perspectiva ignora as desigualdades de oportunidades e de acesso a recursos, que impactam de forma decisiva no desempenho acadêmico, contribuindo para a reprodução das disparidades sociais. É nesse ponto que Nogueira e Nogueira (2002) situam o núcleo da teoria de Bourdieu para a sociologia da educação:

(...) os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores totalmente constituídos que

trazem, (...) uma bagagem social e cultural diferenciada. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo dos seus percursos escolares não poderiam ser explicados pelos seus dons pessoais (...) mas por sua origem social” (p.18).

Para Bourdieu, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela manutenção e legitimação desses privilégios, na medida em que o desempenho escolar dos alunos não depende apenas de seu esforço individual, mas está profundamente condicionado por sua origem social e familiar. Portanto, “a escola cobra dos alunos basicamente (...) os gostos, as crenças e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 19).

Ao examinar a influência da herança familiar nas realizações acadêmicas, podemos destacar a relevância da obra de Bourdieu para a sociologia e a educação. Este sociólogo dedicou-se a estudar o dilema entre subjetividade e objetividade. Sua obra reflete uma busca incessante pela compreensão das dinâmicas que permeiam as relações familiares e sua interseção com os desafios educacionais “O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 19).

O ambiente social e familiar exerce influência significativa sobre os indivíduos, os quais incorporam um conjunto de valores e crenças que moldam suas ações de acordo com sua posição social. Essa dinâmica contribui para a formação do "habitus", termo utilizado por Bourdieu para descrever a bagagem socialmente herdada por cada indivíduo. Essa bagagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento escolar, uma vez que influencia diretamente as percepções, motivações e interações dos alunos dentro do contexto educacional. Nogueira e Nogueira (2002), evidenciam que para Bourdieu as influências das estruturas sociais sobre o comportamento individual ocorrem de dentro para fora. A partir da formação inicial no âmbito familiar e social, os indivíduos desenvolvem um conjunto de características denominado “habitus” familiar ou de classe, que serve como referência ao longo do tempo para orientar suas ações. Segundo os autores, Bourdieu advoga que a estrutura social não é rígida nem mecânica, mas exerce uma influência direcional sobre as ações individuais.

Na sociologia da Educação de Bourdieu, o agente não é o indivíduo isolado nem um sujeito completamente determinado. Essa abordagem nega a autonomia absoluta do sujeito, uma vez que os indivíduos carregam consigo uma bagagem socialmente herdada, essa

bagagem inclui componentes externos ao indivíduo que podem ser agregados ao bom desempenho escolar. Integram esse primeiro conjunto:

“(...) o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares” (Nogueira; Nogueira, 2002, p.21).

O sistema educacional frequentemente trata de forma igual aqueles que são diferentes, favorecendo aqueles com uma bagagem cultural familiar mais abrangente. As discrepâncias nos resultados escolares são erroneamente interpretadas como diferenças de capacidade, quando na verdade estão diretamente relacionadas à proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Para Nogueira e Nogueira (2002) do ponto de vista de Bourdieu a família contribui para a formação do indivíduo, incorporando elementos essenciais à sua subjetividade, como o capital cultural. Isso abrange a cultura geral, manifestada em áreas como culinária, decoração, vestuário, esportes, proficiência na língua culta e o desenvolvimento no ambiente escolar, “(...) a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares” (p. 21).

Dessa forma, os conhecimentos que os alunos trazem de casa desempenham o papel de uma ponte essencial entre o ambiente familiar e a cultura escolar, contribuindo para o desenvolvimento do aprendizado. Essas atitudes só podem ser plenamente desenvolvidas por aqueles cujo ambiente familiar já estabeleceu esses valores como referência.

Os diversos estratos sociais compreendem, por meio de suas vivências, os fatores que influenciam tanto o êxito quanto o insucesso escolar, os quais são frequentemente determinados por sua posição na estrutura social e econômica. Nogueira e Nogueira (2002) enfatizam que o capital cultural constitui um acúmulo de recursos provenientes do capital econômico e social. O capital econômico proporciona acesso a instituições educacionais e a bens culturais mais sofisticados, enquanto o capital social se manifesta nos contatos pessoais com amigos e familiares vinculados ao sistema educacional. Contudo, o benefício educacional está intrinsecamente vinculado ao capital cultural previamente adquirido. Bourdieu argumenta que a posição de cada grupo social influencia a ação, transmitida na forma do "habitus". Nesse contexto, a violência simbólica exercida pela escola se manifesta na validação dos setores sociais considerados "inferiores" pela superioridade e legitimidade da cultura dominante.

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que Bourdieu se aproxima da concepção antropológica de cultura que advoga pela ideia de que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra. Dessa forma, a escola, socialmente reconhecida como cultura legítima, é sustentada pela classe dominante. Ao refletir sobre isso, Bourdieu destaca a relação entre a escola e o trabalho pedagógico no contexto do sistema de classes. Ele argumenta que a escola não é neutra, mas sim uma instituição reprodutora que legitima a dominação emanada das classes dominantes.

Diante de um sistema educacional que conduz muitos alunos ao fracasso escolar, ao mesmo tempo em que os professores enfrentam desafios cada vez mais complexos em suas salas de aula. Isso os leva a questionar como poderiam melhorar o sistema de ensino. Nogueira e Nogueira (2002) destacam a maneira como Bourdieu descreve a reprodução da cultura dominante na escola, influenciando diretamente a desigualdade social. Os alunos provenientes das camadas dominantes herdam uma bagagem cultural que facilita a compreensão e assimilação do que a escola reproduz. Por outro lado, os estudantes de classes menos favorecidas enfrentam dificuldades em assimilar a cultura escolar, muitas vezes se sentindo inferiores em termos intelectuais. Esse fenômeno contribui para a perpetuação das disparidades sociais no contexto educacional.

A realidade escolar evidencia a necessidade urgente de uma formação para os docentes que os ajudem a compreender e enfrentar efetivamente as verdadeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso é especialmente relevante em um sistema de ensino que reproduz a desigualdade ao legitimar a cultura dominante, o que resulta em um cenário em que a educação está constantemente fadada ao fracasso.

Assim, trazer Bourdieu como referência no estudo que aborda a formação dos docentes para o ensino de sociologia, constitui um movimento de buscar refletir sobre a formação em um contexto mais amplo na vida dos que trabalham com educação. A obra de Bourdieu e Passeron (1982) que introduz o conceito de Reprodução, revoluciona os estudos sobre fracasso e sucesso escolar, nos fazendo compreender as desigualdades escolares de forma mais ampla, permitindo sair da análise do indivíduo, mais buscando na sociedade e na cultura fatores importantes nos resultados escolares. Os docentes são produtos desta escola, e mergulhar nesta perspectiva nos fez compreender melhor a docência e o papel da escola na sociedade.

## **5 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.**

A formação continuada dos professores de Sociologia no Ensino Médio configura-se como um processo permanente e reflexivo, essencial para o fortalecimento da prática docente. Fundamentada em aportes teóricos de Paulo Freire (1979, 1991, 1996, 2022), compreende-se que o professor é um sujeito em constante construção, cuja prática deve ser transformada a partir do movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que o conhecimento seja construído em diálogo com a realidade. Contribuindo para esse entendimento, Nóvoa (2017, 2022) enfatiza a necessidade de articulação entre universidade e escola, de modo a integrar saberes acadêmicos e experiências práticas em processos formativos colaborativos. Cunha (2013), por sua vez, destaca que a formação deve considerar o contexto social, seus valores, tensões e contradições, ressaltando que ela pode ser tanto individual quanto institucional, sendo constantemente influenciada por políticas educacionais de matriz neoliberal e tecnicista.

Do ponto de vista legal, a formação continuada encontra respaldo em marcos normativos nacionais e estaduais. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica, representou um avanço ao conceber a formação docente como processo permanente e vinculado diretamente à prática, especialmente em seu artigo 16. Entretanto, sua revogação pelas Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 introduziu diretrizes de caráter tecnicista, voltadas à adequação da formação à BNCC, reforçando mecanismos de controle do trabalho docente e alinhamento a interesses neoliberais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também reforça a relevância da formação continuada como condição para a qualidade do ensino. No âmbito de Pernambuco, a Instrução Normativa nº 01/2024 institui diretrizes específicas para formações voltadas ao desenvolvimento profissional e às práticas escolares. Nesse contexto, Nóvoa (2012, 2019) reforça a colaboração entre docentes como eixo central para a valorização e o aprimoramento profissional diante dos desafios educacionais contemporâneos.

A humanizar a educação constitui um desafio central nas propostas de formação continuada de professores de Sociologia, especialmente quando fundamentada em uma abordagem sociocultural. Paulo Freire (1987) destaca a urgência de uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na conscientização crítica dos sujeitos, como forma

de superar a opressão e possibilitar a transformação da realidade. Complementarmente, Mizukami (1986) ressalta que a democratização da cultura e a inserção ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento são elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente humanizada. Assim, a valorização das experiências docentes, em diálogo com os contextos sociais em que estão inseridos, torna-se condição indispensável para que a formação continuada contribua não apenas para a qualificação profissional, mas também para a construção de uma escola democrática e socialmente justa.

### **5.1 Formação continuada de professores(as)**

Desenvolver um olhar sociológico e crítico sobre as formações continuadas nos permite refletir sobre como elas têm ocorrido e se, de fato, são capazes de suprir as dificuldades enfrentadas por professores(as) que ministram a disciplina de Sociologia sem terem formação inicial na área. Essa reflexão nos leva a um ponto crucial: a Sociologia, com toda sua complexidade teórica e metodológica, representa um grande desafio para docentes que, em sua maioria, não possuem formação em Ciências Sociais. Por isso, as formações continuadas precisam ser múltiplas, abrangentes e direcionadas.

Sabemos que todos estamos em constante evolução e construção de saberes. A formação, portanto, deve ser compreendida como um processo permanente, inerente à condição humana. Para Freire (1979), o homem é um ser em contínua construção, sempre em processo de aprendizagem. Diferentemente dos outros animais, possui consciência de sua incompletude e, justamente por isso, busca de forma incessante novos conhecimentos.

Reconhecer que, para quem não tem formação específica na área, lecionar Sociologia exige apoio constante e políticas formativas efetivas que considerem essa realidade “[...] a reflexão a respeito da formação e o exercício docente exige uma relação intrínseca com o contexto social, seus valores e tensões, explicando a constante atualidade de sua discussão”. (Cunha, 2013, p. 618)

O campo de pesquisa sobre a formação de professores abrange duas dimensões principais: a formação inicial e a formação continuada. Neste momento buscaremos compreender a formação continuada, através desse conceito

(...) a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino,

as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.(Cunha, 2013,p.61)

Entender a formação continuada, que se dá também na prática, através de um processo contínuo e necessário para a melhoria da Educação, Freire (1996) defende que Ensinar não significa simplesmente repassar conhecimento, assim como formar não é moldar um sujeito passivo. O professor também aprende enquanto ensina, e aquilo que aprende se reflete no próprio processo de ensinar.

Freire (2022) defende que a formação permanente vai além da formação inicial e contínua do professor e se dá pela construção histórica e social do professor. O educador se constrói através de suas vivências, além de sua formação formal, mas de uma construção advinda da educação como prática social.

A profissão de professor exige constante renovação e atualização por meio de estudos contínuos. Por isso, a formação é essencial e se mostra fundamental para a melhoria da prática docente e para a qualidade do processo educacional. Para Freire (1996), a formação docente pode ser analisada pelo fato de que ensinar vai além do ato de transferir conhecimento o docente aprende ao ensinar, e o que aprende ensina no ato de aprender. Assim, Freire (1996) reflete sobre a atividade de ação- reflexão que deve considerar a prática para melhorar a ação educativa, dessa forma a formação permanente dos professores deve partir de uma reflexão sobre a prática.

Sobre a importância da prática e das pesquisas desenvolvidas nas universidades, Nóvoa (2017) defende a necessidade de articular universidades e escolas, de modo a fortalecer tanto o diálogo entre a academia e a profissão docente quanto a formação realizada no espaço escolar. Para o autor, os espaços formativos devem contar com a efetiva colaboração dos professores, valorizando o diálogo e a reflexão conjunta. Novos modelos de formação, portanto, devem ter como base o conhecimento profissional docente, considerando as experiências construídas no cotidiano escolar.

Na perspectiva Freiriana (1996), para que ocorra a reflexão crítica, é preciso partir da curiosidade inicial, baseada no senso comum. Com o exercício constante e a aplicação de uma análise rigorosa, essa curiosidade se transforma em uma curiosidade epistemológica, voltada para o conhecimento profundo e fundamentada através da conscientização do docente.

Nesse sentido, podemos notar uma consonância nas ideias de Freire (1996) e Nóvoa (2017) em relação à proposta de formação docente ao defender que a formação deve ocorrer

no exercício da profissão, por meio da reflexão coletiva sobre a prática, levando em consideração a práxis dos professores e professoras.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes no exercício da prática educativa, as formações continuadas precisam ir além da visão de que professores e professoras são apenas reprodutores de métodos de ensino. Muitas dessas abordagens, aliás, não dialogam com a realidade concreta vivenciada nas salas de aula, o que reforça a necessidade de formações mais críticas, contextualizadas e alinhadas às demandas do cotidiano escolar, por isso se faz necessário a troca de conhecimento dos professores. Freire (1991) afirma que a formação docente deve estar baseada na reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de aprimorar o próprio trabalho em sala de aula que deve levar em consideração o currículo.

Para Nóvoa (2022), os espaços de formação devem promover a atuação conjunta entre os professores, estimulando a troca de ideias, o trabalho colaborativo e o diálogo constante. A proposta é que esses momentos formativos sejam vivenciados como oportunidades para refletir sobre a prática docente, compartilhar experiências e analisar situações do cotidiano escolar. Tudo isso acontece dentro de comunidades de conhecimento criadas e organizadas pelos próprios docentes, fortalecendo o aprendizado coletivo e a construção conjunta de saberes.

Refletir sobre o desenvolvimento profissional do docente é um exercício complexo e minucioso, considerando as inúmeras forças e influências que incidem sobre o exercício de sua prática “O professor se faz em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (Cunha, 2013, p. 612)

Considerando o contexto político que impacta diretamente a Educação, observa-se que as formações inicial e continuada dos docentes são fortemente influenciadas pelas diretrizes neoliberais. Segundo Cunha (2013) esse modelo de gestão pautado no capitalismo marcou o declínio das ideias solidárias. A Educação, de modo geral, e as universidades, em particular, passaram a enfrentar um embate constante entre a democratização do ensino e a necessidade de atender às exigências de um mundo produtivo. Nesse cenário, ganharam força o neotecnismo pedagógico, os parâmetros de qualidade total e a pedagogia das competências, todos alinhados às demandas do mercado.

Segundo Freire (1979; 1996) o docente, por meio do ciclo ação-reflexão-ação e do diálogo com teorias educacionais, amplia seu saber. A reflexão crítica o leva da curiosidade

ingênua à curiosidade epistemológica, num processo de conscientização. Assim, as categorias de práxis, transformação da realidade e conscientização estão diretamente ligadas ao conceito de formação permanente.

Foi criada a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo ampliar a adequação da formação docente por meio da colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. A meta buscava garantir que todos os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, realizada em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.(Brasil, lei nº 13.005, 2014)

Segundo Bodart e Silva (2016), que realizaram uma pesquisa sobre o perfil dos professores de Sociologia com base em dados do Censo Escolar de 2016 e em um questionário aplicado a 550 docentes de todas as regiões do país em 2013, a maioria dos profissionais que lecionam essa disciplina no Brasil é oriunda de instituições públicas, não possui formação específica em Sociologia, atua em mais de uma escola e também ministram outras disciplinas. Entre as principais dificuldades apontadas pelos professores estão a falta de recursos didáticos adequados e a desvalorização da disciplina no contexto escolar.

É possível perceber que a Meta 15 do PNE não foi alcançada, comprometendo a qualidade da educação. Diante disso, torna-se urgente a implementação de formações continuadas para os docentes que atualmente lecionam o componente de Sociologia. Compreender como essas formações têm ocorrido na Gerência Regional do Sertão do Moxotó Ipanema- Arcoverde oferece uma amostra representativa da realidade do ensino de Sociologia nessa região permitindo uma visão mais clara das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

## **5.2. Entendendo as Leis, Resoluções e Instruções Normativas das Formações Continuadas do Ensino Médio.**

A formação inicial e continuada dos docentes frequentemente não os prepara adequadamente para lidar com a realidade em constante mudança das salas de aula, profundamente influenciadas pelas transformações do século XXI. No Brasil, existem diversas disposições legais, resoluções e instruções normativas que orientam tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores. Analisaremos alguns trechos para entender como essas formações estão sendo abordadas.Segundo António Nóvoa (2019)

a inaptidão da escola para enfrentar os desafios contemporâneos, torna-se imperativo uma transformação profunda no modelo atual da instituição de ensino, que transcende simples melhorias, aprimoramentos ou mesmo inovações, mas sim uma metamorfose da escola. Essas mudanças afetam diretamente o professor e seu processo formativo.

Corroboramos com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que definia 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 de professores da educação básica

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015)

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, apud SERRA, 2021), a Resolução nº 2/2015 representou um avanço ao atender aos anseios dos profissionais da educação, sendo reconhecida pela comunidade escolar como um marco importante para as políticas nacionais de formação docente.

A Resolução nº 2/2015 foi revogada antes mesmo de sua efetiva implementação, sendo substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. A primeira passou a tratar da formação inicial de professores, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), enquanto a segunda estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Ainda Serra (2021) acrescenta que a revogação da Resolução nº 2/2015 ocorreu de forma precipitada, já que sua implementação ainda era recente e não havia tempo hábil para avaliar os resultados nos cursos de licenciatura, tampouco verificar possíveis êxitos ou limitações decorrentes de sua aplicação.

As Resoluções de 2019 e 2020 foram elaboradas em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNC-Formação Inicial, em seu artigo 1º, parágrafo único, explicita que suas diretrizes estão diretamente vinculadas à BNCC (BRASIL, 2019).

A BNC -Formação Continuada tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), (BRASIL, 2020).

Serra (2021) aponta que a elaboração das resoluções de 2019 e 2020 desconsiderou a participação da comunidade educacional e científica, revelando falta de diálogo com o meio acadêmico, a política educacional e o currículo. O autor destaca ainda que o alinhamento dessas diretrizes à BNCC pode gerar consequências negativas para a educação, uma vez que reforçam uma perspectiva tecnicista, vinculada a interesses de orientação neoliberal, que tende a reduzir o papel do professor a mero executor de pacotes pedagógicos.

A implementação da BNCC foi realizada de forma apressada e sem a devida participação democrática, sendo marcada por um caráter autoritário que pouco contribuiu para o aprimoramento da educação. Segundo Nogueira e Borges (2020, apud Serra, 2021), De acordo com Nogueira e Borges (2020), a BNCC adota uma concepção de formação docente voltada ao “saber fazer”, centrando-se em práticas instrumentais e tradicionais, alinhadas a interesses neoliberais e do mercado. O documento busca padronizar o currículo, em detrimento da formação continuada que deveria promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, possibilitando trocas de experiências, diálogo e aprendizado de novas práticas e conhecimentos.

Temos o desafio de compreender como seria uma formação continuada capaz de enfrentar os desafios impostos pela contemporaneidade. Ao analisarmos as reflexões de António Nóvoa (2019) sobre o tema, fica claro que não devemos simplesmente listar competências e habilidades a serem adquiridas pelos professores. Em vez disso, é essencial compreender a própria identidade profissional como um processo de jornada interior na profissão docente. O autor nos convida a refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas do corpo docente, enfatizando que não é possível aprender essa profissão sem a presença e colaboração de outros professores. Isso vai além de questões práticas ou técnicas; é necessário compreender a complexidade profissional considerando suas diversas dimensões teóricas, experimentais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, entre outras.

Observa-se uma crescente insatisfação em relação às formações de professores. De acordo com António Nóvoa (2019), para promover uma mudança efetiva na formação docente, é essencial criar um contexto onde essa formação possa ocorrer. Isso implica reconstruir tanto o ambiente universitário (responsável pela formação inicial) quanto o ambiente escolar (encarregado da formação continuada), pois ambos os espaços não estão

adequados para promover essa formação de maneira eficaz. Se faz necessário compreender que o local de formação é o mesmo local onde a profissão é exercida.

António Nóvoa (2019) argumenta que é essencial promover a interação entre três espaços: o profissional, o universitário e o escolar, pois é nessa interação que reside o potencial transformador das formações docentes. Nas universidades, encontramos a riqueza do conhecimento cultural e científico, assim como a proximidade com a pesquisa e o pensamento crítico, porém, sem estimular a criação e os questionamentos, esse ambiente pode se tornar vazio. Por outro lado, a escola é o local onde a prática docente é vivenciada e concretizada, porém, essa prática muitas vezes se limita à rotina e não desenvolve a capacidade de inovação nem prepara adequadamente os futuros profissionais. Nesse contexto, Nóvoa sugere a integração de um terceiro termo: o da profissão, onde se encontra o potencial formativo por meio da interação entre escolas e universidades, possibilitando a construção de uma formação docente mais completa e eficaz.

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que representa a legislação fundamental para o sistema educacional brasileiro ao determinar as diretrizes e bases da educação nacional, é ressaltada a importância da formação continuada para os professores, visando alcançar os padrões de qualidade, conforme disposto no art. 13º, que trata diretamente da incumbência dos professores:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Desejamos ressaltar a ênfase que a LDBEN atribui à incumbência do professor de desenvolver um trabalho de qualidade, enfatizando também a importância das formações continuadas. Como afirmado por Nóvoa (2019, p. 03), "A profissionalização dos professores é um fator decisivo na produção do modelo escolar".

Assim, as reformas na educação, incluindo aquelas voltadas para a formação de professores, estão refletidas nos documentos que fundamentam a legislação educacional nacional. Entre esses documentos, a LDBEN dedica os artigos 61 a 65 do Título VI - Dos

Profissionais da Educação, introduzindo mudanças significativas no contexto da formação dos profissionais da educação ao enfatizar que a formação deve ocorrer em "cursos reconhecidos". Aqui, a noção de "trabalho" é substituída pela de "atividades", com destaque para o parágrafo único do Art. 63º

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades." (BRASIL, 1996).

Essa substituição vocabular nos leva a ponderar sobre a percepção das responsabilidades do professor e como sua prática é muitas vezes estigmatizada como meramente executora de tarefas, por isso “(...) a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais, face ao fim do modelo escolar e ao princípio de um novo tempo para o ensino e a educação”. (Nóvoa, 2019,p.08)

Sem perder de vista a definição de educação à qual estamos nos referindo, é essencial refletir sobre as mudanças reais que a escola precisa implementar para assegurar uma educação de qualidade. Partindo das ideias de António Nóvoa

A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhecimento, sem ceder nem à ideologia do back to basics (a escola mínima de antigamente, do ler, escrever e contar), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes, apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas.” (2019, p.04)

Faz-se importante analisar é as Instruções Normativas nº 004/2023 e nº01/2024, que estabelecem as diretrizes para a realização da formação continuada em toda a rede estadual de ensino de Pernambuco, enfatizando a importância de uma experiência prática nas escolas que busque o desenvolvimento e aprimoramento dos profissionais da educação.

As horas-aula atividade no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco segundo o Art. 4º A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE/PE) determina, por meio da Instrução Normativa nº 004/2023, Diário Oficial do

Estado de 15/12/2023, que da carga horária mensal referente às horas-aula atividade, sejam destinadas à Formação Continuada:

- I -30 (trinta) horas-aula para os(as) professores(as) com carga horária mensal de 200 (duzentas) horas-aula;
- II - 20 (vinte) horas-aula para os(as) professores(as) com carga horária mensal de 150 (cento e cinquenta) horas- aula. (PERNAMBUCO,2024)

Com o que discorre nesse artigo, podemos ver que o Estado está garantindo que as formações continuadas aconteçam no âmbito escolar. A própria instrução normativa no art. 5º já orienta as seguintes ações formativas:

- (...) V – realização de oficinas, seminários, palestras, rodas de diálogo e atividades afins para atualização docente nas diversas Áreas do Conhecimento;
- VI – planejamento coletivo de atividades, a partir dos resultados obtidos, após a aplicação dos instrumentos de acompanhamento pedagógico;
- VII – discussão, socialização de pesquisas e planejamento coletivo de atividades que abordem os temas transversais e integradores do Currículo de Pernambuco e as demandas do contexto local;
- VIII – discussão sobre as questões que apontam para a necessidade da Formação sobre o Letramento Digital, Científico e Étnico-Racial;
- IX – avaliação coletiva dos projetos vivenciados na escola;
- X – promoção de encontros formativos nas escolas indígenas, quilombolas e naquelas que atendem esse público, com temas que considerem os contextos socioculturais desses povos. (Pernambuco, 2024)

Neste trecho da instrução normativa, é notável que há uma devida atenção voltada para a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino. Contudo, como salientado por Nóvoa (2019, p. 12), "Os inúmeros diagnósticos realizados no Brasil até o momento parecem não ter dado origem a um movimento geracional de transformação profunda na situação da escola pública e nas condições de trabalho e de formação dos professores." Diante desse cenário, é crucial o envolvimento de todos os atores envolvidos na educação para superar desafios como esse. Não basta apenas a promulgação de normativas e leis que defendam as formações continuadas; é necessário o comprometimento de todos os participantes do processo para efetivar sua implementação.

De acordo com as diretrizes estabelecidas, a organização da oferta da Formação Continuada em Serviço para professores(as) da Rede Estadual de Ensino será uma responsabilidade compartilhada entre a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), as Gerências Regionais de Educação (GREs) e as Escolas estaduais. Essa organização poderá ser realizada de diversas maneiras, incluindo formações promovidas pela SEE, pelas GREs,

pelas escolas, em parceria entre os entes envolvidos, bem como em colaboração com outras instituições (Pernambuco, 2024, Art. 6º).

Trazer para o campo das formações continuadas os professores(as) como protagonistas do processo pode modificar o ambiente de formações. Para Nóvoa “(...) as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” (2012, p.15)

Segundo as disposições da instrução normativa de Pernambuco (2024), no art. 07º, que diz respeito às aulas-atividade realizadas durante as Formações Continuadas de professores(as), os momentos destinados aos docentes de cada componente curricular e dos Núcleos de Estudos de Línguas (NELs) serão concentrados em um dia específico da semana, conforme segue: segunda-feira para Ciências, Biologia, Física e Química; terça-feira para Matemática; quarta-feira para História, Geografia, Filosofia e Sociologia; quinta-feira para Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e professores dos NELs; e sexta-feira para Projeto de Vida, demais unidades curriculares e outros componentes do Currículo. Dessa forma cabe à escola se organizar para que professores possam compartilhar e discutir entre os pares as possíveis formas para qualificar a oferta da educação. Mostrando que (...) é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (Nóvoa, 2012, p.14)

De acordo com Nóvoa (2012), é preferível abordar o conceito de transformação deliberativa quando se trata do trabalho docente, pois este não se resume a uma simples "transposição" de conhecimento. Para ele, o trabalho docente implica não apenas uma transformação dos saberes, mas também uma deliberação, que envolve a resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Esses princípios são cruciais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente. Além disso, Nóvoa ressalta a importância do conceito de compreensão, que vai além da posse de conhecimento, abrangendo a compreensão tanto dos conteúdos quanto dos alunos e de seus processos de aprendizagem. Ele destaca que é nessa dupla lógica que se fundamenta o conhecimento docente.

Nóvoa (2012) também enfatiza a necessidade de combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer pessoa. Enquanto o ensino for considerado uma atividade "natural", será difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão

universitária de sua formação. Ele destaca que os professores devem combater a dispersão e valorizar seu próprio conhecimento profissional, construído a partir da reflexão sobre a prática e da teorização da experiência. Ele sugere que é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos concentrar nossos esforços para renovar a formação de professores.

### **5.3. O caminho para humanizar a educação através da abordagem sociocultural para as Formações Continuadas**

Diante da realidade educacional brasileira, é emergencial a humanização de nossas práticas, para que algo novo possa fazer parte da mudança que almejamos. Diante de toda a opressão que professores e alunos têm enfrentado ao longo de sua história, diante da força dos opressores representados pelos sistemas de ensino, currículos voltados para uma política neoliberal dentro das escolas, com o intuito de desumanizar ao negar ao outro a capacidade de criar seu próprio mundo, surge a necessidade de superar essa situação opressora “Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 1987, p.22). É necessário que o oprimido tome consciência de sua opressão, para tornar-se um sujeito ativo que luta por sua libertação, uma formação continuada mais humanizada poderia trazer um novo olhar para os docentes para buscá-la.

Analisando a formação por uma abordagem sociocultural, destacamos o pensamento de Paulo Freire, que, segundo Mizukami (1986), valoriza os aspectos sociopolíticos e culturais da educação. Esse movimento, voltado para a democratização da cultura, ganhou maior relevância em países em desenvolvimento, historicamente submetidos a relações de dependência e dominação.

Nesse sentido, ao discutir a formação a partir dessa perspectiva, torna-se evidente que o sistema de ensino, quando organiza seus currículos de forma verticalizada e sem a participação dos sujeitos envolvidos, exerce um papel opressor, pois impõe uma visão única de mundo, alinhada aos padrões dominantes. Em contrapartida, um currículo construído coletivamente permite valorizar os diferentes saberes, reconhecer a diversidade cultural e possibilitar que educadores e educandos sejam sujeitos ativos do processo formativo.

Além disso, a ausência de políticas consistentes de formação continuada reforça a permanência de padrões excludentes, muitas vezes influenciados por perspectivas neoliberais, que não buscam a emancipação dos docentes. Já uma proposta de formação pautada no diálogo e na construção coletiva pode contribuir para a liberdade pedagógica e para o fortalecimento da prática crítica e transformadora.

De acordo com Mizukami (1986), a abordagem sociocultural evidencia que a relação entre o homem e o mundo é entendida como interacionista, com ênfase no sujeito como agente criador do conhecimento. Nessa perspectiva, o homem é situado no tempo e no espaço, inserido em um contexto sociocultural e político, ou seja, em um contexto histórico, levando em consideração sua condição de sujeito e o ambiente que o circunda. Quanto mais consciente o homem estiver da realidade concreta, maior será sua capacidade de intervir para transformá-la. Através dessa consciência crítica, ele assume o papel de sujeito que busca sua própria libertação.

Em meio a necessidade de devolver a oportunidade de libertação ao homem Freire aborda a diferenciação entre a Educação Bancária e a Educação Problematicadora:

(...)enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (Freire, 1987, p.44)

Portanto, espera-se que os sujeitos envolvidos na situação de opressão, tomem consciência para modificar sua realidade. De acordo com Mizukami (1986), no que concerne à relação entre sociedade e cultura, percebe-se que o homem constrói a cultura de acordo com seu contexto de vida, refletindo sobre ela e enfrentando os desafios que surgem. Dessa forma, a cultura representa a sistematização da experiência humana de forma crítica e criativa. O homem responde aos desafios de seu contexto, considerando valores, necessidades e motivações, buscando cada vez mais ser o sujeito de sua prática, respondendo à natureza, aos outros homens e às estruturas sociais. Ao desenvolver a consciência humana como sujeito crítico da sociedade, cultura e história, desmistifica-se através de um trabalho humanizado por meio do processo de conscientização da realidade. Para que a libertação ocorra de fato, é necessário empreender esforços contínuos na busca por ela.

Se o homem não consegue esta presente nas decisões que podem nortear seu mundo passar a ser um objeto desse mundo, segundo Freire (1987) Na concepção “bancária” de educação, o educador se limita a “encher” os educandos com um conhecimento superficial e imposto, constituído pelos conteúdos predefinidos. Por outro lado, na prática problematizadora, os educandos gradualmente desenvolvem sua capacidade de compreender e absorver o mundo ao seu redor. Na abordagem sociocultural, o mundo não é percebido como uma realidade estática, mas sim como um processo em constante transformação, moldado pelas interações dos indivíduos com ele.

Na abordagem sociocultural, o conhecimento, segundo Mizukami (1986), está diretamente relacionado ao contexto histórico no qual o homem se insere. Ao se familiarizar com esse contexto, o indivíduo adquire consciência, e suas respostas diante dos desafios não apenas transformam a realidade, mas também a si próprio, introduzindo uma perspectiva interacionista na construção do saber.

Assim, a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão intrinsecamente ligados ao processo de conscientização, que só se concretiza por meio da reflexão crítica e da prática contínua. Nessa direção, Freire (1987) critica a concepção e a prática “bancárias” da educação, por serem estáticas e imobilizadoras, pois ignoram a natureza histórica dos seres humanos. Em contraposição, a abordagem problematizadora se fundamenta justamente no reconhecimento do caráter histórico e da historicidade dos indivíduos, entendendo a educação como um processo permanentemente reconstruído na prática.

A educação tem, como propósito fundamental, cultivar uma consciência crítica no indivíduo, capacitando-o para a transformação do mundo em que vive. Nesse processo, tanto o homem quanto o contexto cultural em que está inserido devem ser os pontos de reflexão primordiais, pois é a partir dessa análise que a mudança pode verdadeiramente ocorrer. Segundo Freire,

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (1986, p. 49)

Dessa forma, Mizutani (1986) aponta como o cerne da educação a compreensão do homem como sujeito, destacando sua capacidade transformadora e a necessidade de uma consciência crítica. Sem esta reflexão, a educação corre o risco de se tornar passiva e desvinculada da realidade cultural do aprendiz. O objetivo primordial da educação é

despertar a consciência do potencial transformador do indivíduo, promovendo uma atitude reflexiva e comprometida com a ação. A autora mostra que a abordagem sociocultural traz uma reflexão acerca da Educação onde “Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.” (MIZUKAMI, 1986, p.94).

O espaço escolar passa a ser um dos lugares onde as mudanças podem de fato acontecer, Freire apud Mizukami (1986), destaca, que no contexto sociocultural, o ambiente escolar é entendido como um espaço propício para o crescimento mútuo entre docentes e estudantes e, essencial para o processo de conscientização. Ele ressalta que esse ambiente se diferencia do modelo atual de currículo e prioridades educacionais, sendo uma instituição inserida em um contexto histórico específico de uma sociedade. Para compreendê-la adequadamente, é necessário entender como o poder se estabelece nessa sociedade e a quem serve.

Na visão sociocultural de Freire, conforme interpretada por Mizukami (1986) na obra "Pedagogia do Oprimido", destaca-se a busca pela recuperação da humanidade por parte do homem ou do povo. Essa busca pela libertação requer uma compreensão profunda das origens da opressão. Somente ao reconhecer sua condição de hospedeiro do opressor é que a libertação se torna possível. Contudo, o fatalismo impede que o oprimido enxergue uma saída para sua situação, levando-o a internalizar os valores e crenças do opressor. Além disso, a autodesvalia leva os oprimidos a se sentirem atraídos pelo estilo de vida dos opressores, buscando imitá-los. Essa dinâmica reflete o medo da liberdade e a submissão presentes na relação opressor-oprimido, onde uma consciência é imposta sobre a outra, resultando na dominação da consciência do oprimido pela do opressor e na falta de confiança em si mesmo.

Assim, no contexto sociocultural o ensino-aprendizagem tem que superar a opressão e para que de fato essa superação aconteça se faz necessário: o reconhecimento como oprimido, buscando uma práxis libertadora onde o diálogo é a peça fundamental para identificar-se em uma situação opressora; a solidariedade com o oprimido em busca de entender e aceitar essa situação para lutar e transformar essa realidade; transformar a situação concreta que gera a opressão. Assim para Freire a educação problematizadora será suporte para superação da relação opressor-oprimido, “A educação problematizadora se faz,

assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (Mizukami 1987,p.46)

Para que a construção de uma educação problematizadora possa acontecer é necessário que se mantenha um diálogo entre educador e educando, “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (Freire,1987, p.44). O diálogo para Freire (1987) tem dependência no ato de amar, se não houver amor pelo mundo, pela vida e pelas pessoas, será impossível engajar em diálogos verdadeiros. O afeto e o respeito por esses elementos são essenciais para uma comunicação autêntica e profunda, onde a compreensão mútua e a troca de ideias podem ocorrer de maneira genuína.

Diante das reflexões sobre a realidade educacional brasileira à luz da abordagem sociocultural, percebemos a urgência da humanização das práticas educativas para instigar mudanças significativas. Em um contexto marcado pela opressão histórica enfrentada por docentes e estudantes, é essencial superar os sistemas de ensino e currículo que desumanizam, negando a capacidade de criação e protagonismo do outro. A busca pela libertação passa pelo reconhecimento crítico das situações opressoras e pela conscientização do papel do oprimido como agente ativo na luta por sua própria emancipação.

## **6. DESAFIOS E TENSÕES NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

As políticas educacionais exercem influência direta no trabalho docente e no processo de formação continuada, configurando um campo permeado por disputas, tensões e contradições. Nesse contexto, o currículo assume papel central, pois não se limita a uma lista de conteúdos, mas expressa escolhas políticas, sociais e culturais que orientam a prática pedagógica. Assim, a formação continuada dos professores torna-se fundamental para possibilitar a reflexão crítica sobre tais escolhas e para o desenvolvimento de estratégias que articulem os saberes disciplinares às demandas da realidade escolar. Dessa forma, currículo e formação continuada se inter-relacionam: enquanto o currículo estabelece diretrizes e intencionalidades, a formação docente garante condições para que esse currículo seja ressignificado e efetivamente implementado em sala de aula.

Para Miguel Arroyo (2013), o currículo escolar representa um espaço de disputa política e social, marcado por interesses diversos e relações de poder que, frequentemente, impõem identidades e culturas de forma disciplinada e rígida. Em contraposição a essa lógica, o autor propõe uma perspectiva crítica e emancipadora, que valorize a diversidade, o diálogo entre educadores e educandos e a construção de uma formação docente contextualizada. Nesse sentido, o autor também enfatiza a necessidade de reconhecer as experiências concretas de professores e alunos, especialmente em realidades atravessadas por desigualdades, defendendo a profissionalização coletiva como forma de resistência diante dos processos de desprofissionalização.

Complementando esse debate, Oliveira (2018) analisa as reformas educacionais a partir da lógica da Nova Gestão Pública, ressaltando que a ênfase em resultados mensuráveis e em políticas de caráter gerencial tem produzido a precarização do trabalho docente, ao reduzir a centralidade do processo educativo a indicadores de desempenho. Já Tomaz Tadeu Silva (2017), em uma perspectiva pós-colonial, defende a necessidade de descolonizar o currículo, reconhecendo e valorizando identidades culturais historicamente marginalizadas, o que amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Essas contribuições teóricas permitem refletir criticamente sobre os limites e possibilidades das formações continuadas de professores diante das contradições impostas pelas políticas educacionais contemporâneas.

Nesse cenário, torna-se imprescindível considerar o perfil dos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio, cujas práticas estão fortemente condicionadas pelas carências estruturais, pelas condições concretas de trabalho e pela ausência de políticas específicas para a área. A falta de diálogo entre as políticas públicas e a realidade escolar compromete tanto a qualidade do ensino quanto o desenvolvimento profissional dos docentes, reforçando a necessidade de formações continuadas que articulem teoria e prática, reconheçam as particularidades da disciplina e respondam às demandas do contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

### **6.1 Profissão Docente: Transformações e Influências das Políticas Contemporâneas no Contexto Escolar**

Nos últimos anos, houve uma mudança substancial na profissão de professor, influenciada pelas transformações imprevisíveis na política contemporânea, as quais têm impacto direto na posição dos educadores e nas políticas educacionais, colocando no professor uma responsabilidade que vai além do que poderia ser desenvolvidos “(...) os discursos dirigidos aos professores no contexto latino americano são no sentido de que se espera que eles compensem os fatores sociais que demandam investimento social.” (Oliveira, 2018, p. 45) .

Conforme Oliveira (2018), as mudanças na profissão docente ao longo das últimas décadas na América Latina são consequência da Nova Gestão Política (NGP),

“(...)a NGP vem sendo adotada por grande parte de países da América Latina desde os anos 1990, reestruturando o Estado por meio de princípios fundamentados na empresa capitalista, sob o argumento de necessária modernização. Ela se insere em um discurso reformista que chega até a escola baseado na eficácia e eficiência nos serviços públicos (Oliveira et.al.,2017 apud Oliveira, 2018, p.44).

Para Oliveira (2018), essa abordagem trouxe consigo uma nova regulação é um discurso reformador no âmbito estatal, impactando diretamente a área da Educação. Essas transformações no cenário educacional são exemplares da regulamentação social, fruto da interação entre organismos governamentais e a sociedade civil, refletindo-se nas políticas públicas por meio da introdução de normas, procedimentos administrativos e práticas que gradualmente influenciam valores e identidades entre os profissionais do ensino.

Segundo Miguel Arroyo (2013), somos conduzidos a uma reflexão profunda sobre o contexto educacional em que os professores estão inseridos, um resultado de complexas

relações de poder. Essa dinâmica obriga o professor a adotar uma postura profissional diferenciada no exercício do magistério, submetido a políticas e diretrizes, condições de trabalho, trajetória profissional e remuneração, avaliações, além de interações sociais e interesses políticos.

Segundo Silva (2017, p. 88), “do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas através da relação de poder”. Essas relações têm impactado o currículo e as formações e identidades dos docentes e discentes. O autor defende que o multiculturalismo, na busca pela igualdade, não se dará apenas pela garantia do acesso ao currículo, mas depende de uma modificação substancial do mesmo.

Dessa forma, Miguel Arroyo (2013) ao abordar a diversidade de lutas presentes na sociedade em diversas fronteiras e territórios, em busca de direitos e ações afirmativas, torna evidente que essas questões impactam e reconfiguram a cultura e as identidades docentes. A emergência de novos e variados perfis de docência enriquece e diversifica os currículos de formação. Contribuindo para uma formação mais abrangente e diversificada.

Oliveira (2018) discorre sobre a emergência do “novo profissionalismo e a escolarização centrada nas aprendizagens”. Ao trazer a visão de autores como Pettersson e Molstad (2016), “no discurso global sobre educação o docente é sempre considerado essencial ao sucesso e a eficácia da aprendizagem” (Oliveira apud, Pettersson; Molstad, 2018, p. 51).

A formação continuada é fundamental para que os professores compreendam que o sucesso ou insucesso dos estudantes não depende apenas de sua atuação individual, mas também de fatores sociais, econômicos e históricos. Por meio da reflexão crítica, ela contribui para práticas mais conscientes e contextualizadas.

Conforme Miguel Arroyo (2013), o currículo é entendido como o núcleo e o espaço central que dá estrutura à escola. Este se encontra circunscrito e normatizado, guiado pelas diretrizes curriculares que abrangem todas as modalidades de ensino e a formação docente. Estas diretrizes são diretamente influenciadas por políticas de poder, sendo monitoradas por avaliações que analisam não apenas como os professores ensinam, mas também o conteúdo que abordam, enquanto, simultaneamente, avaliam se os alunos aprendem por meio de parâmetros únicos que nem sempre consideram as especificidades, representando, assim, um desafio para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais abrangente.

O currículo contemporâneo está baseado em uma separação rígida entre a ‘alta’ cultura e a ‘baixa’ cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele

segue fielmente o script das grandes narrativas, da ciência do trabalho capitalista e do estado-nação" (Silva, 2017, p. 115), sempre valorizando as culturas dominantes. Isso se reflete nos próprios currículos vivenciados nas escolas.

Para Oliveira (2018), existe uma dinâmica que implica em novas formas de organização e gestão, as quais se concentram em resultados mensuráveis, levando em consideração a avaliação como um mecanismo fundamental para impulsionar a melhoria educacional. O baixo desempenho da educação na América Latina é evidenciado pela comparação dos estudantes com aqueles de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), enquanto os sistemas educacionais seguem moldando práticas que ao mesmo tempo incluem e excluem.

A reforma educacional, em certa medida, busca introduzir mecanismos de privatização no serviço público. Conforme observa Oliveira (2018), tais reformas tomam como referência os princípios da economia privada para orientar a gestão da esfera pública, o que resulta no enfraquecimento da concepção de público enquanto bem comum e, por consequência, na fragilização dos direitos sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, a Nova Gestão Pública (NGP) configura-se como uma forma indireta de privatização, ao transpor para o setor público valores e práticas oriundos da lógica empresarial.

Oliveira (2018) enfatiza que a NGP direciona seus esforços para otimizar a gestão educacional, visando à ampliação do atendimento público, porém sem aumentar de maneira proporcional o investimento estatal, buscando sempre "fazer mais com menos". Essa lógica regulatória acarreta efeitos adversos para os professores, colocando em risco a estabilidade no emprego, reduzindo concursos públicos, diminuindo salários e desestruturando os planos de cargos e carreiras, entre outras consequências. Como resultado, gera-se instabilidade nas relações de trabalho docente e promove-se uma reconfiguração da profissão.

Para Miguel Arroyo (2013), os coletivos docentes estão trabalhando para superar as dicotomias entre um núcleo de saber único e outro diversificado. As escolas estão avançando ao tentar integrar as experiências sociais, humanas, trabalho e conhecimento. Projetos pedagógicos que valorizem também os saberes dos educandos, incorporando seus conhecimentos ao iniciar o estudo de uma matéria ou escolher um tema gerador. Abordagens como etnomatemáticas, etnociências, estudos do espaço, letramento e numeramento têm como base os conhecimentos ambientais, culturais e experiências dos estudantes. "Avanços semelhantes são observados nos cursos de formação de

professores(as). Neles se parte dos saberes da docência que trazem consigo, produzidos em suas experiências de magistério, de vida e de trabalho" (Arroyo, 2013, p. 79).

Na perspectiva de Miguel Arroyo (2013), algumas pesquisas, dissertações e teses abordam as realidades desafiadoras que há décadas afetam nossas cidades e recentemente têm impactado as escolas públicas. Contudo, essas análises muitas vezes não chegam aos professores, não integrando as experiências reais desses desafios no currículo educacional básico e na formação docente. As informações se limitam a aspectos acadêmicos, como trajetórias escolares, métodos de ensino, resultados e avaliações, negligenciando as trajetórias humanas em contextos precários. A questão central é se essas experiências serão compreendidas e se o protagonismo positivo dos envolvidos será reconhecido.

Na teoria pós-colonialista, podemos compreender, através das análises de Tomaz Tadeu Silva (2017), as complexidades das noções de poder entre as diferentes nações, decorrentes das conquistas coloniais europeias. Essa perspectiva reivindica a valorização das culturas e identidades sociais que foram marginalizadas ao longo dos anos pela cultura dominante, gerando relações de poder que ainda imperam na nossa realidade escolar.

Segundo Silva (2017, p. 127), "a teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social", destacando que as identidades são construídas a partir do outro. Ainda de acordo com Silva (2017), a perspectiva pós-colonial enfatiza a necessidade de um currículo descolonizado que compreenda o multiculturalismo de forma integrada, sem desvincular as questões de conhecimento, cultura e estética das questões de poder e política.

Miguel Arroyo (2013) explica que, dentro do ambiente escolar, um fator crucial na estrutura é a organização disciplinar do conhecimento, que influencia a formação de identidades docentes disciplinares e disciplinadas. Tanto professores quanto alunos se definem por meio das disciplinas que ensinam e aprendem, a ponto de suas memórias serem moldadas pela memória disciplinar. O currículo, nesse contexto, atua como um modelo de identidades e culturas para mestres e alunos, resultando em abordagens formatadas, disciplinadas e rígidas. Assim a formação dos professores se baseiam em:

(...)propostas, diretrizes e currículos de licenciatura e até de formação de professores nos anos iniciais de Ensino Fundamental têm como horizonte formar identidades e culturas disciplinares, ou por disciplina (licenciaturas) ou como vêm acentuando para o trato disciplinar das competências e habilidades(...)" (ARROYO, 2013, p.350)

As formações continuadas baseadas em currículos rígidos e disciplinares limitam a autonomia docente e reforçam práticas tecnicistas. É necessário repensar esses modelos, promovendo formações que valorizem a reflexão crítica, a interdisciplinaridade e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes.

Portanto, Miguel Arroyo (2013) afirma que a atual tensão no campo da educação, que se manifesta nos caminhos pessoais e na docência disciplinada, evidencia as repercussões da divisão entre politização em nível macro e despolitização na complexa tarefa individual de cada profissional em moldar os referenciais de sua memória, identidade e cultura. Estamos progredindo na compreensão de que a configuração tão tensa da cultura política e docente deve ser vista como um elemento central nas propostas e currículos de formação, assim como nos programas de formação continuada dos educandos.

Miguel Arroyo (2013) nos traz alguns questionamentos, como equacionar a formação nesse cenário de tensões entre a profissionalização como coletivos e a desprofissionalização? Como incorporar uma postura crítica a essa realidade nos currículos de formação? Como fortalecer, por meio da formação, os inseguros processos de profissionalização coletiva?

O modelo ainda vigente de formação individualizada por licenciaturas tão segmentadas não contribui; pelo contrário, frequentemente impede tentativas de profissionalização coletiva e a construção de uma cultura profissional compartilhada. De maneira gradativa, propostas de formação por áreas de conhecimento começam a se firmar, representando um possível avanço na construção de identidades coletivas por áreas específicas.

## **6.2 Quem ensina Sociologia? Um olhar sobre o perfil docente e a formação Continuada.**

Uma das dificuldades enfrentadas no componente curricular de Sociologia é a falta de docentes com formação específica na área, o que significa também uma ausência de concurso na área de sociologia nas redes de ensino. Frequentemente, professores licenciados em outras áreas são designados para preencher a carga horária, o que desqualifica o ensino ao não garantir um profissional com a formação inicial adequada para ministrar os

conteúdos. A resolução CNE/PE nº 2/2019 que trata da BNC-Formação traz as competências específicas:

Artigo 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (Brasil, 2019, p.2)

Dessa forma, observamos que a própria resolução destaca a importância da formação inicial na área específica para que o docente desenvolva sua prática pedagógica. No entanto, é desconcertante perceber como uma resolução que deveria ser significativa para a formação inicial não representa as necessidades reais dos docentes, uma vez que sua construção foi realizada de forma verticalizada.

Na formação inicial os professores deveriam ter o contato com as teorias necessárias para ministrar suas aulas com o mínimo de qualidade possível. A BNC- Formação entende como dimensão específica do conhecimento profissional:

“I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;” (Brasil, 2019, p.02) e tem como fundamentos para a formação de professores no Art. 5:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;  
II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e  
III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (Brasil, 2019, p.3)”

A finalidade da BNCC e dos currículos é garantir as aprendizagens em cada fase da educação básica. No entanto, para alcançar esse objetivo, é preciso tomar uma série de decisões em um processo que deve envolver a família e a comunidade escolar para adaptar a proposta apresentada com a realidade local, levando em consideração a autonomia dos sistemas, docentes e das redes de ensino, bem como o contexto e as características dos estudantes, onde o foco não seja estabelecido pelas políticas imperativas do neoliberalismo. Ressaltando a necessidade de: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;”(BRASIL 2018, p.17)

Muitos dos problemas enfrentados no país estão relacionados à forma como as normas educacionais são elaboradas. A construção da BNCC do Ensino Médio, por exemplo, ocorreu de maneira autoritária, sem um diálogo efetivo com a comunidade escolar

e desconsiderando as realidades e dificuldades das escolas públicas. Como consequência, há um descompasso entre o que está previsto no documento e o que ocorre na prática. Esse distanciamento decorre, em grande parte, da ausência de escuta e de consideração pelos reais desafios e anseios da comunidade escolar.

Nesse contexto, António Nóvoa (2019) destaca que o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada, ressaltando a relevância de aprimorar as dimensões coletivas dos docentes. O autor aponta que, em muitos países, é necessária uma complementação da formação inicial para os professores, tanto na área disciplinar quanto na pedagógica. No entanto, ele ressalta que essa formação não deve ser confundida com a formação continuada, que deve ocorrer na escola com a participação da comunidade docente.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que 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), destacamos que a formação continuada é direcionada aos professores que estão em exercício do magistério, com base na BNCC, que determina os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, e na BNC - Formação Inicial, que fornece informações sobre como o docente deve ser preparado durante sua formação inicial.

A formação continuada deve ser vista como parte importante da profissionalização com o objetivo de capacitar e instrumentalizar os docentes para a prática pedagógica. Como mostra a BNC-formação continuada:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas de aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, p.3)

Não podemos deixar de citar que a BNCC traz em suas entrelinhas tem a intenção de mercantilizar a educação, tratando-a como uma empresa voltada a lucros e ao desempenho de competências e habilidades, levando os docentes a reprodução de propostas pedagógicas que muitas vezes se distanciam da realidade escolar, desprofissionalizando a docência.

António Nóvoa (2019) nos orienta com convicção sobre a formação continuada: "a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem

aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar" (Nóvoa, 2019, p. 11). Assim, definindo-se no meio escolar, é possível enriquecer e cumprir com o papel crucial na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Como as resoluções citadas acima que trata da BNC-Formação inicial e BNC-Formação continuada, ao se alinharem a BNCC, foram construídas sem diálogo e interação da comunidade escolar. Para Pereira, Rocha e Chaves (2016, apud Serra, 2021) é necessário repensar as práticas educacionais da Educação Básica e da formação docente, superando o modelo tradicional e a lógica da educação bancária, por meio de uma práxis que articule teoria e prática e favoreça a construção de uma escola capaz de formar sujeitos críticos e históricos.

Diante do exposto, é possível perceber um abismo entre o que está previsto nas normativas, como as diretrizes sobre a formação docente e o que, de fato, ocorre na prática das escolas brasileiras. Embora documentos como a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada apresentem a formação docente como elemento essencial para a qualidade do ensino, essas políticas, muitas vezes, se distanciam da realidade das escolas e das dificuldades enfrentadas pelos docentes. A ausência de concursos específicos para a área de Sociologia, a designação de docentes sem formação adequada para o componente curricular de Sociologia, a construção de diretrizes que se afastam da realidade e de uma construção democrática e a precariedade das formações continuadas revelam um cenário de descaso com a profissionalização docente. Essa realidade compromete diretamente o ensino do componente curricular de sociologia, gerando impactos negativos na aprendizagem dos estudantes.

As formações continuadas, quando bem planejadas, articuladas com a realidade escolar e voltadas para o desenvolvimento coletivo dos docentes, como propõe António Nóvoa (2019), têm grande potencial de transformar a prática pedagógica. Elas podem promover o fortalecimento da identidade docente, ampliar o repertório teórico e metodológico dos educadores e, sobretudo, conectar o ensino às demandas sociais, culturais e históricas dos estudantes. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário garantir políticas públicas efetivas, investimentos adequados e a valorização da formação docente como eixo estruturante da qualidade da educação básica. Sem isso, qualquer proposta, por mais bem escrita que seja, continuará sendo apenas uma intenção vazia, distante da realidade vivida nas salas de aula.

## 7. O QUE DIZEM OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOLOGIA NA GERÊNCIA REGIONAL DO SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA- ARCOVERDE

A maioria dos(as) entrevistados(as) é composta por 5 (cinco) servidores efetivos, com exceção de um participante com contrato temporário de 11 (onze) anos. A faixa etária varia entre 37 e 64 anos, enquanto o tempo de atuação na área situa-se entre 11 e 30 anos. Todos possuem formação inicial e especialização em História, conforme apresentado no Quadro 3. Esses dados introdutórios oferecem um panorama do perfil dos(as) participantes, servindo de base para a análise das entrevistas desenvolvidas neste capítulo.

Quadro 3- dados pessoais e profissionais.

ENTREVISTADOS(AS)	IDADE EM ANOS	GÊNERO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA EM ANOS	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
A	37	Masculino	Contrato	11	História	Especialização em História
B	44	Feminino	Efetivo	17	História	Especialização em História
C	54	Feminino	Efetivo	12	História	Especialização em História
D	50	Masculino	Efetivo	20	História	Especialização em História

E	40	Feminino	Efetivo	15	História	Especialização em História
F	64	Masculino	Efetivo	30	História	Especialização em História

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das entrevistas (2025)

A BNC-Formação Inicial, estabelece que uma dimensão específica do conhecimento profissional é o domínio dos objetos de conhecimento e a capacidade de saber como ensiná-los. O Artigo 5º, da BNC- Formação Inicial, reforça a importância de uma formação básica sólida, pautada no conhecimento dos fundamentos científicos e sociais das competências exigidas para o exercício profissional, reconhecendo esses elementos como essenciais à formação docente. (Brasil, 2019, p. 2-3)

Os dados desta pesquisa revelam que nenhum dos docentes entrevistados possui formação inicial em Sociologia, conforme demonstrado na tabela. Trata-se de um dado alarmante, que evidencia a recorrência dessa carência entre os profissionais responsáveis por lecionar o componente curricular. Essa lacuna formativa compromete de maneira significativa a qualidade da prática pedagógica em Sociologia.

Segundo Nóvoa (2012), é preciso combater a naturalização da ideia de que ensinar é uma tarefa simples, desconsiderando a dimensão universitária e científica da formação docente. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas e ações de formação continuada sejam planejadas de forma estratégica, a fim de enfrentar essa fragilidade estrutural do sistema de ensino, apontada de forma evidente pela pesquisa.

Os componentes curriculares ministrados pelos professores entrevistados variam entre Sociologia, Filosofia, História, Itinerários, Geografia, Projeto de Vida e Eletivas. Observa-se que Sociologia é o componente mais lecionado, presente na carga horária de todos os seis professores, mesmo sem que tenham formação inicial na área. Filosofia e História também se destacam, aparecendo com frequência significativa. Vale destacar que todos os entrevistados possuem formação inicial e pós-graduação em História, mas apenas três estão lecionando essa disciplina, como mostra a tabela abaixo:

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>
<b>SOCIOLOGIA</b>	6	A, B, C, D, E, e F
<b>FILOSOFIA</b>	4	C, D, E, e F
<b>HISTÓRIA</b>	3	B, D e E
<b>ITINERÁRIOS</b>	2	B e D
<b>PROJETO DE VIDA</b>	2	A e D
<b>ELETIVA</b>	1	B
<b>GEOGRAFIA</b>	1	D

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da entrevista (2025)

Os dados desta pesquisa evidenciam que nenhum dos docentes entrevistados possui formação inicial em Sociologia, como demonstrado na tabela. Esse dado é alarmante não apenas por revelar uma carência recorrente entre os profissionais que lecionam o componente curricular, mas sobretudo por expor uma escolha política do Estado, que historicamente não tem garantido a valorização da Sociologia na educação básica. A ausência de concursos regulares e de políticas de incentivo à formação específica resulta em um quadro de precarização, no qual a disciplina é relegada a um papel secundário e assumida por professores de outras áreas apenas para complementar a carga horária.

A fragilidade aqui identificada não pode ser compreendida como responsabilidade individual dos professores, mas como expressão de um projeto educacional que enfraquece o componente curricular e, por consequência, compromete a qualidade do ensino.

Diante disso, torna-se imprescindível que as ações de formação continuada sejam planejadas de forma estratégica, mas sobretudo que o Estado assuma sua responsabilidade na valorização e profissionalização da Sociologia como área de conhecimento indispensável na formação escolar.

A diversidade de componentes atribuídos aos docentes como Projeto de Vida, Geografia, Itinerários e Eletivas, revela a ausência de professores especialistas em determinadas áreas, entre elas a Sociologia. Esse quadro aponta para uma prática recorrente

de improvisação no preenchimento do componente curricular Sociologia, que fragiliza a qualidade do ensino e desvaloriza o componente curricular.

Nas respostas dos entrevistados, apenas um manifesta interesse genuíno em lecionar Sociologia; entre os demais, a motivação predominante é a necessidade de complementar sua carga horária. Essa realidade expõe uma contradição: enquanto se reconhece a importância da Sociologia na formação crítica dos estudantes, as condições institucionais e as escolhas políticas do Estado não asseguram a presença de profissionais formados na área. Mais do que uma questão de gestão da carga docente, trata-se de um sintoma da desvalorização estrutural do componente, que acaba relegado a um lugar secundário dentro do currículo escolar.

Quadro 5 - tempo de atuação e motivações para lecionar o componente de sociologia no ensino médio.

DOCENTES	TEMPO DE ATUAÇÃO E MOTIVAÇÕES
A	<i>Eu gosto muito de trabalhar sobre sociedade, e também chegou como uma complementação da minha carga horária na escola. Então, juntou uma coisa com a outra.</i>
B	<i>Há 11 anos leciono sociologia, essa era a única opção. Eu entrei como professora de História, mas só havia vaga para Sociologia.</i>
C	<i>Há 11 anos, bem, era o que tinha. Eu vim como professora de História. E só tinha vaga para Sociologia.</i>
D	<i>Há 20 anos leciono Sociologia. Não foi uma escolha minha, mas uma necessidade, pois não havia carga horária completa para História. Então, me deram Sociologia, Filosofia, e fui me adaptando.</i>
E	<i>Há 2 anos, Complemento da carga horária.</i>
F	<i>Eu quis ensinar Sociologia por me identificar com a matéria. Leciono há 3 anos e gosto bastante.</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da entrevista (2025).

Os relatos evidenciam que a disciplina de Sociologia tem sido, em grande parte, ministrada por docentes sem formação inicial ou especialização específica na área. Apenas os entrevistados A e F demonstram interesse efetivo em lecionar o componente, os demais

assumem a disciplina como forma de complementar a carga horária. Esses dados apontam para a urgência de políticas de formação continuada e valorização docente, considerando a sobrecarga e a multiplicidade de componentes curriculares atribuídos aos docentes, o que compromete a qualidade do ensino, na medida em que os docentes não possuem formação na área de ensino.

### 7.1 Formação Continuada dos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio

Nas perguntas voltadas à formação continuada dos docentes, buscou-se investigar se as escolas oferecem formação específica para o ensino de Sociologia, conforme previsto na Instrução Normativa nº 01/2024, que estabelece diretrizes para a formação continuada na rede estadual de ensino de Pernambuco. Esse documento destaca a relevância da vivência prática no ambiente escolar como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento das práticas pedagógicas dos docentes.

Quadro 06 - formação continuada de docentes que lecionam sociologia

<b>PROFESSORES (AS) ENTREVISTADOS</b>	<b>FORMAÇÃO DIRECIONADA DISCIPLINA SOCIOLOGIA</b>	<b>INSTITUIÇÃO QUE PROMOVE</b>	<b>FREQUÊNCIA/ POR ANO</b>
A	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	2
B	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	2
C	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	1
D	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	2

E	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	1
F	SIM	GRE- Gerência Regional de Educação	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista (2025) .

Observou-se que as formações continuadas na escola ocorrem, em sua maioria, por áreas de conhecimento. Como afirma o entrevistado A: “As formações na escola são por área: Professor de História, Geografia, de Português, ... Ciências Humanas. Mas, assim, uma formação direcionada para Filosofia, para Sociologia, não tem! É por área.” (Entrevistado A).

As formações específicas para Sociologia são oferecidas pela Gerência Regional de Educação (GRE) de maneira semestral. O entrevistado D detalha como essas formações acontecem:

“A nossa GRE, ela sempre promove formação específica para Sociologia. Na escola, quando se tem formação, é no sentido mais amplo. Por exemplo, esse ano a gente está trabalhando muito as questões étnicas e raciais, em torno da alternância do Estado e tudo mais. Boa parte da nossa formação aqui na escola é relativa às questões étnicas e raciais.” (Entrevistado D).

A instrução normativa de Pernambuco no seu artigo 7º defende que as formações continuadas podem acontecer durante as aulas-atividades e que podem acontecer por área de conhecimento, onde a quarta-feira deve ficar destinado aos docentes que lecionam na área de ciências humanas. Essa organização deve partir da gestão da escola. (Pernambuco, 2024)

No entanto, observa-se que os temas relacionados à Sociologia estão presentes no cotidiano escolar, mas, em grande parte, são tratados de forma transversal, sem constituírem o foco exclusivo de uma formação continuada voltada aos docentes que lecionam a disciplina. Essa ausência de direcionamento específico reforça a fragilidade na valorização do componente curricular e limita a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes na área. Além disso, a frequência e a duração das formações continuadas variam de acordo com a instituição responsável e com a natureza das atividades ofertadas, o que contribui para um cenário desigual e, muitas vezes, insuficiente. Nesse contexto, o entrevistado A destaca: “Da rede, é... Especificamente, uma vez a cada quatro, cinco meses. Duas vezes, no máximo, no

ano tem. Mas, na escola, sempre tem formações com o Pedagógica, por área.” (Entrevistado A).

Os dados revelam que, na rede estadual, as formações continuadas ocorrem, em média, duas vezes por ano, totalizando. No âmbito das escolas, embora as formações sejam mais frequentes, elas se concentram em temas pedagógicos gerais e em aspectos didáticos, normalmente conduzidos pela coordenação pedagógica, sem contemplar de forma específica as necessidades da disciplina de Sociologia.

O entrevistado B informa que participou de apenas uma formação, realizada pela GRE, e não tem conhecimento de formações específicas na escola.

O entrevistado C menciona que, quando ocorre formação, ela tem duração de aproximadamente quatro horas, mas é rara, ocorrendo a cada dez anos.

O entrevistado D detalha que as formações promovidas pela GRE acontecem geralmente uma vez por mês, com duração das 8h às 12h, e são realizadas em locais como o auditório da GRE ou em uma escola do estado.

O entrevistado E, por sua vez, relata que as formações acontecem, em geral, no período da manhã, uma vez por ano, e menciona que a última participação foi antes da pandemia.

Por fim, o entrevistado F destaca que, no tempo em que está na escola, participou de cerca de três formações de Sociologia, sugerindo a necessidade de maior frequência dessas atividades.

Embora todos os entrevistados pertençam à mesma Gerência Regional de Ensino, as respostas indicam ausência de padronização nas ações formativas. Cada escola organiza suas formações continuadas de maneira própria, com foco geral na área pedagógica. De modo geral, essas formações são esporádicas, de curta duração e oferecem poucas oportunidades específicas para a disciplina de Sociologia. Dessa forma podemos notar que a instrução normativa nº1 de 2024 criada pela secretaria de educação do estado de Pernambuco em relação às formações continuadas acaba não acontecendo como orientado.

## **7.2 A Importância das Formações Continuadas para os docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio.**

A opinião dos professores entrevistados sobre a importância das formações continuadas para lecionar a disciplina de Sociologia é clara e unânime. Todos afirmam que essas formações são extremamente valiosas, especialmente porque leciona uma disciplina

para a qual não possuem formação inicial. Por isso, enfatizam que seria fundamental a oferta de mais formações continuadas especificamente direcionadas à Sociologia.

Quadro 7 - a relevância da formação continuada na perspectiva de docentes que lecionam sociologia no ensino médio.

Entrevistado	Aspecto Destacado	Resumo da Opinião
A	Fortalecimento de vínculos	Formação aproxima gestão, professores e alunos, melhorando cotidiano escolar.
B	Metodologia específica da disciplina	Formação é necessária para conhecer as didáticas próprias da Sociologia.
C	Atualização e frequência das formações	Boa formação atualiza o docente; frequência é fundamental para aproveitamento.
D	Ampliação do repertório teórico	Formações apresentam autores e conteúdos pouco acessíveis no cotidiano.
E	Facilidade no ensino devido falta de formação inicial	Formação ajuda quem é de outra área a lecionar Sociologia com mais segurança.
F	Troca de experiências e acolhimento coletivo	Formação permite atualização, troca de vivências e partilha de dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da entrevista (2025)

O docente A acredita que as formações continuadas são importantes, pois ajudam a estreitar o vínculo entre os professores e a gestão escolar. Para ele, com esse vínculo fortalecido, é possível implementar melhorias no dia a dia dos alunos. Podemos perceber que, para esse professor, a formação continuada é vista como uma ferramenta essencial para o fortalecimento da colaboração entre a gestão e os docentes. Nesse sentido, sua importância está voltada não apenas para o aprimoramento do ensino, mas também para a criação de um ambiente mais integrado e colaborativo, o que, por consequência, e na sua opinião, favorece o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar dos estudantes.

Ao analisar as considerações dos docentes B e E, percebe-se que eles consideram as formações continuadas relevantes por complementarem a formação inicial dos professores(as) que lecionam Sociologia sem ter uma formação específica na área. Para eles, essas formações oferecem a oportunidade de conhecer conteúdos e metodologias específicas da Sociologia, visto que cada disciplina possui sua própria didática. Acreditando que, por meio das

formações continuadas, os professores teriam acesso a essas metodologias, o que contribuiria para um ensino mais adequado. Nesse sentido, o foco do entrevistado B não está tanto no conteúdo da Sociologia em si, mas na maneira mais eficaz de ministrar esses conteúdos e o entrevistado E demonstra que a formação continuada deveria facilitar o ensino da disciplina.

O entrevistado C reconhece a importância das formações continuadas, mas acredita que elas deveriam ocorrer com mais frequência, para que os docentes tivessem a oportunidade de aprender e se atualizar constantemente.

O entrevistado D aponta que as formações continuadas foram importantes como uma forma de atualização sobre a Sociologia e os materiais didáticos, especialmente livros, que ainda não estavam disponíveis. Dessa forma, as formações possibilitaram o aprofundamento e a compreensão de conhecimentos com os quais ainda não haviam tido contato.

O docente F acredita que as formações continuadas em Sociologia podem facilitar o ensino, mas destaca que o contato com outros docentes, por meio das experiências compartilhadas em grupo sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, pode fortalecer a prática pedagógica. A troca de experiências para o docente entrevistado permite aprender com os desafios e soluções encontrados por outros profissionais.

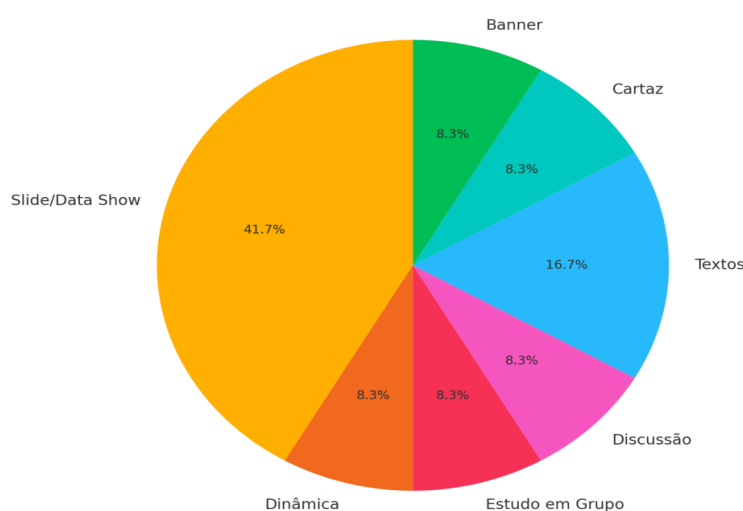
Percebe-se que a visão dos professores sobre a importância das formações continuadas está, em parte, alinhada com as orientações da Instrução Normativa nº1 de 2024, que, em seu Art. 5º, propõe ações formativas como oficinas, seminários, palestras, rodas de diálogo e planejamento coletivo de atividades (Pernambuco, 2024).

Em suma, as opiniões dos professores entrevistados convergem quanto à relevância das formações continuadas para o ensino de Sociologia, especialmente para aqueles que não possuem formação inicial na área. As formações são vistas como oportunidades valiosas para aprimoramento profissional, atualização de conteúdos e metodologias específicas, além de favorecerem o fortalecimento dos vínculos entre docentes, gestão escolar e colegas de profissão. Esse cenário reforça a necessidade de ampliação e oferta frequente de formações continuadas direcionadas à Sociologia, a fim de garantir um ensino mais qualificado, colaborativo e alinhado às demandas contemporâneas da disciplina. De fato, os dados revelam que não existe uma política de formação que dê conta da realidade da rede de ensino do Estado a partir de um planejamento efetivo.

### 7.3 Recursos utilizados nas Formações Continuidas

No decorrer das entrevistas, os(as) docentes foram indagados sobre quais recursos costumam ser utilizados nas formações continuadas em que participam. As respostas evidenciam uma predominância de materiais e estratégias voltados para a prática pedagógica imediata, em detrimento de recursos que possibilitem uma reflexão mais aprofundada sobre o componente curricular de Sociologia. O Gráfico 1 apresenta os principais recursos mencionados pelos(as) entrevistados(as), permitindo visualizar de forma sintética como essas formações têm sido conduzidas e quais ferramentas são priorizadas no processo formativo.

Gráfico 1: recursos utilizados nas formações continuadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista (2025).

Os dados apresentados no gráfico revelam um forte predomínio do uso de slides/data show como recursos utilizados nas formações continuadas de professores de Sociologia. Esse dado, embora possa demonstrar uma preocupação com a organização e a exposição do conteúdo, evidencia também uma dependência de metodologias expositivas, centradas no formador, o que pode comprometer a participação ativa e crítica dos docentes em formação.

Recursos que favorecem práticas mais colaborativas e interativas, como dinâmicas, estudo em grupo, discussões, cartazes e banners, foram citados apenas uma vez cada, o que demonstra uma baixa diversidade metodológica e uma possível fragilidade no planejamento

pedagógico das formações. Tais estratégias, quando bem aplicadas, são essenciais para promover o protagonismo docente, a criatividade e a troca de experiências entre os participantes, são aspectos fundamentais para a qualidade da formação continuada.

O número reduzido de citações ao uso de textos (apenas duas) também merece atenção. A pouca ênfase na leitura e discussão de referenciais teóricos pode indicar uma fragilidade no aprofundamento crítico e na fundamentação das práticas pedagógicas, especialmente em uma área como a Sociologia, que exige constante diálogo com teorias sociais e educacionais. A ausência de um equilíbrio entre teoria e prática pode comprometer a efetividade da formação, reduzindo seu impacto na transformação das práticas docentes.

Em síntese, os dados sugerem que as formações continuadas analisadas ainda estão fortemente baseadas em modelos tradicionais de ensino, com pouca valorização de dinâmicas coletivas, colaborativas e com referencial crítico. Para superar essa limitação, é necessário repensar a estrutura das formações, diversificar os recursos utilizados, promover a leitura crítica e incentivar o protagonismo dos professores no processo formativo, garantindo assim uma formação mais significativa, contextualizada e transformadora.

#### **7.4 Propostas de Temas e Conteúdos para a Formação Continuada dos Docentes de Sociologia no Ensino Médio**

Os docentes entrevistados apresentaram diversas demandas de temas e conteúdos que poderiam fazer parte da Formação Continuada de Professores de Sociologia no Ensino Médio, destacando a importância de alinhar as formações às necessidades da prática docente e aos desafios enfrentados em sala de aula.

A análise revelou a necessidade de formações que articulem teoria sociológica, metodologias de ensino e temas sociais contemporâneos, como racismo, gênero, violência e movimentos sociais. Os resultados apontam para a urgência de programas formativos mais contextualizados e coerentes com a realidade escolar.

É apresentado como sugestão de tema a formação teórica e metodológica em Sociologia. Alguns docentes relataram nunca terem participado de formações específicas em Sociologia, expressando a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico: “Eu acho que eu nunca participei de uma formação de Sociologia. Então, todos os temas que a gente poderia ter mais uma informação melhor...” (Entrevistado A).

Podemos dizer que as temáticas sociais contemporâneas foram evidenciadas, com destaque para temas como racismo, violência, desigualdade social e gênero: “Seria interessante ter formação nessa área. Porque eles percebem que a sociologia tem tudo a ver com a vida deles.” (Entrevistado C)

Os docentes apontaram a necessidade de trabalhar a formação para lidar com diversidade: “Um tema que está nos parâmetros é gênero, sexualidade... ainda deixa a desejar.” (Entrevistado B).

Ao evidenciar o tema Integração com outras áreas e realidade do aluno, notamos que o trabalho interdisciplinar e contextualizado também foi valorizado. “A gente tem um momento assim de aula de campo... ouvir a comunidade, sentir os anseios.” (Entrevistado F).

As falas evidenciam a carência de formações continuadas específicas e atualizadas. A ausência de formação em temáticas sensíveis e presentes no cotidiano dos alunos compromete o potencial crítico do ensino de Sociologia.

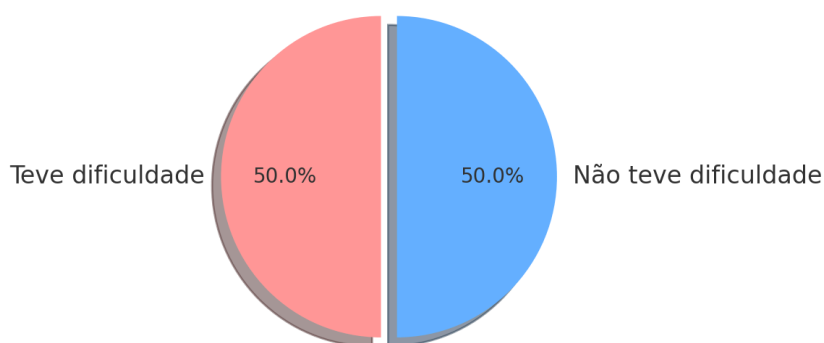
Os resultados dialogam com os autores levantados nesta pesquisa, como Nóvoa (2022), ao apontar a necessidade de conexão entre o chão da escola e a universidade e Freire (1996) ao defender que a formação dos professores deve partir de uma reflexão sobre a prática.

A pesquisa revelou que os professores desejam formações que integrem teoria, prática e contexto social. Destaca-se a urgência de investimentos em políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade, visando fortalecer o ensino de Sociologia nas escolas.

### **7.5 Dificuldades enfrentadas pelos Docentes na Participação em Formações Continuadas de Sociologia.**

As entrevistas também buscaram identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na participação em formações continuadas. O levantamento, sintetizado no **Gráfico 2**, apresenta a porcentagem de respostas dos entrevistados que afirmaram já ter vivenciado algum tipo de dificuldade no processo formativo e os que dizem não terem dificuldades. Os dados permitem compreender os principais entraves à efetiva participação dos professores, oferecendo subsídios para refletir sobre as condições institucionais e estruturais que limitam o acesso a oportunidades de qualificação docente.

Gráfico 2 - Enfrentamento de dificuldades para participar de formações continuadas



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da entrevista (2025).

Os entrevistados apresentaram opiniões distintas sobre as dificuldades enfrentadas ao participar de formações continuadas em Sociologia. Os entrevistados A, C e F afirmaram não ter enfrentado nenhuma dificuldade nesse sentido. Por outro lado, o entrevistado B destacou um problema importante: a falta de continuidade nas formações. Segundo ele: "como o próprio nome diz, formação continuada, mas não há essa continuidade".

O docente B critica o caráter esporádico das formações, que acabam não cumprindo seu objetivo principal de oferecer aprofundamento nos temas e atender às necessidades e dificuldades reais dos docentes.

Já os entrevistados D e E apontaram como principal obstáculo a dificuldade de conciliar dois vínculos de trabalho em redes de ensino diferentes:

"Na verdade, a dificuldade está no fato de tempo. Porque, como eu sou da rede estadual e também sou da rede municipal, então, muitas vezes, uma formação que acontece em determinado horário, eu estou em outra escola. O empecilho é mais a questão de tempo." (Entrevistado D)

"Das formações serem marcadas de última hora, e por ter outro vínculo, não consigo ir." (Entrevistado E)

Ambos relataram que, muitas vezes, as formações são realizadas em horários que coincidem com as atividades em outra escola. Para eles, a questão do tempo se torna um desafio, o que reflete uma realidade mais ampla: devido à falta de valorização profissional, muitos professores precisam acumular cargos em diferentes redes para garantir um salário mais digno.

Essas perspectivas evidenciam que, além da falta de continuidade, as condições de trabalho dos professores também representam um entrave significativo para a participação

efetiva em formações continuadas, comprometendo o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino de Sociologia.

## **7.6 Influência das Formações Continuadas em Sociologia nas abordagens didáticas e metodológicas em Sala de Aula**

Os entrevistados apresentaram percepções variadas sobre como as formações continuadas em Sociologia têm influenciado suas abordagens didáticas e metodológicas em sala de aula. De maneira geral, reconhecem que, mesmo com limitações, as formações trazem contribuições relevantes que podem ser adaptadas ao ensino da disciplina.

O entrevistado A admite que, embora as formações não atendam completamente às necessidades da área, é possível aproveitar alguns elementos e aplicá-los na prática de ensino da Sociologia:

“Não vou dizer que sim, o desejado que era para ajudar na área, mas que também, cem por cento não. De qualquer maneira, a gente consegue tirar o proveito de algo para empregar na área de Sociologia.” (Entrevistado A)

Já o entrevistado C destaca que as formações poderiam ter um foco maior em teorias e práticas voltadas a temas específicos, como a cultura afro-brasileira, o que o motiva a buscar materiais complementares por conta própria para suprir essa lacuna.

"Então, eu acredito que a formação continuada deveria ser voltada para trazer tanto a parte teórica quanto a prática, especialmente com uma abordagem mais focada na cultura afro, sabe? Mesmo que a gente não tenha uma formação específica nessa área, ela nos motiva a buscar materiais, estudar mais e tentar incluir esses conteúdos de forma mais efetiva nas aulas." (Entrevistado C)

Podemos destacar que o relato desse entrevistado remete às reflexões de Freire (1996) sobre a importância do ciclo ação-reflexão-ação no processo educativo. Para o autor, a formação permanente dos professores deve partir da análise crítica da própria prática, como forma de aprimorar a ação pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada precisa estar enraizada na realidade vivida pelos docentes, valorizando suas experiências e promovendo o desenvolvimento profissional a partir de uma reflexão comprometida com a transformação da prática educativa.

O entrevistado D relata que utiliza ideias apresentadas nas formações, como textos, debates e indicações de materiais complementares (filmes, livros ou sites), para tornar suas aulas mais dinâmicas e conectadas com temas contemporâneos. Ele ressalta que, apesar das

dificuldades, como a falta de uso do livro didático por parte dos alunos, as formações proporcionam sugestões que enriquecem o processo pedagógico:

"Costumo trabalhar com textos em sala de aula, já que muitos alunos não trazem o livro didático. Procuro incentivar debates sobre temas atuais e relevantes. Além disso, indico filmes, livros e sites — muitos deles sugeridos nas formações — para complementar os conteúdos e enriquecer as discussões." (Entrevistado D)

Por sua vez, o entrevistado F menciona uma experiência específica em um fórum, onde a dinâmica de trabalho em grupo e apresentação de feedbacks foi bastante proveitosa. Ele afirma que essa atividade “abre a mente” e permitiu levar novas ideias para a sala de aula, reforçando a importância das discussões coletivas na construção de práticas pedagógicas inovadoras:

"No penúltimo fórum, tivemos uma discussão muito proveitosa em grupos, cada um com um subtema. As apresentações dos feedbacks foram enriquecedoras e ajudaram a abrir a mente, permitindo levar novas ideias para a sala de aula." (Entrevistado F).

Assim, as entrevistas evidenciam que, apesar de limitações, como a falta de aprofundamento em temas específicos, as formações continuadas têm um impacto positivo ao fornecer ideias, recursos e metodologias que os docentes adaptam para sua realidade em sala de aula. Esses momentos também incentivam a busca por materiais complementares e fortalecem a prática reflexiva dos professores, contribuindo para a qualidade do ensino de Sociologia.

## **7.7 Principais Aprendizados das Formações Continuadas Aplicados às Práticas Pedagógicas no Ensino de Sociologia.**

A análise das respostas à pergunta sobre os principais aprendizados das formações continuadas em Sociologia revela percepções diversas entre os entrevistados, destacando tanto pontos positivos quanto desafios enfrentados nesse processo.

O entrevistado A menciona: "não teve formação direcionada à Sociologia", o que reflete uma lacuna importante no desenvolvimento profissional específico para a disciplina.

Já o entrevistado B traz uma experiência positiva ao lembrar uma formação voltada para gênero e sexualidade, ressaltando a relevância do tema e destacando a criação de um plano de aula com referências bibliográficas. Ele considera essa experiência "positiva", pois envolveu planejamento didático e sugestões práticas aplicáveis.

"Eita, no ano passado teve uma temática que eu achei bem legal. Foi sobre questões de gênero e sexualidade — que, inclusive, acho que precisam ser mais trabalhadas.

Nessa formação, conseguimos compartilhar com os professores um plano de aula sobre o tema, o que foi bem positivo. Sugerimos referências bibliográficas e planejamos a parte didática com base no livro *Sejamos Todos Feministas*, de Chimamanda. Achei a experiência muito válida." (Entrevistado B).

Por outro lado, o entrevistado C aponta um descompasso entre as formações recebidas e suas necessidades pedagógicas com os conteúdos que ele estava trabalhando em sala de aula:

"Foi bastante diferente, assim, da única formação que eu tive. Os conteúdos não correspondiam ao que eu estava vivenciando, ao que eu realmente precisava trabalhar na época. Não casou. Não deu pra aproveitar muito, né?" (Entrevistado C).

Essa percepção sugere que as formações, muitas vezes, não dialogam diretamente com a realidade e as demandas dos professores de Sociologia.

O entrevistado D traz uma reflexão interessante ao mencionar o aprendizado sobre abordagens sociológicas nos campos político e econômico:

"Olha, como eu te falei, a gente conhece algumas abordagens sociológicas, principalmente nos campos da política e da economia, que muitas vezes passam despercebidas no dia a dia, certo? Agora, claro, como vivemos uma bipolaridade política no país desde 2018, sempre que esse assunto é tocado, acaba gerando um debate acalorado. Até porque boa parte dos professores da área de humanas se identifica mais com a esquerda — isso dá pra perceber. Aí, a situação fica meio complicadinha." (Entrevistado D).

Contudo, ele também chama atenção para a complexidade de tratar questões políticas em sala de aula devido à "bipolaridade política no país desde 2018", o que pode gerar debates acalorados e desafiadores. Essa fala evidencia a necessidade de preparar os docentes para lidar com temas sensíveis e controversos de forma crítica e equilibrada.

O entrevistado F afirma que "não se lembra" de aprendizados específicos, o que pode indicar uma dificuldade de retenção ou aplicação prática dos conteúdos abordados nas formações por ele.

Por fim, o entrevistado F destaca o esforço na estruturação das formações, afirmando que "elas são bem montadas" e que "são sempre momentos bons de aprendizado", ressaltando o valor desses espaços para a troca de experiências e aprimoramento profissional.

Eu, na verdade, essas poucas formações que eu participei, eu vejo que elas são bem montadas, entendem? Eu percebo, assim, o interesse de chegar, realmente, a mensagem de chegar ao conjunto do professorado. E, assim, é sempre momentos bons de aprendizado, né? (Entrevistado F).

De modo geral, as respostas revelam que, embora alguns professores tenham encontrado aprendizados valiosos, como a elaboração de planos de aula e o aprofundamento em temas específicos, outros relatam limitações na aplicabilidade dos conteúdos e na adequação das formações às suas necessidades reais. Isso reforça a importância de promover

formações continuadas mais direcionadas, alinhadas à prática pedagógica dos professores e às demandas específicas do ensino de Sociologia.

### **7.8 Contribuições das Formações Continuadas para a Melhoria do Ensino de Sociologia e Sugestões para seu Aprimoramento.**

A pesquisa através da entrevista aplicada, teve como objetivo entender a percepção dos docentes a respeito da importância dessas formações continuadas, proporcionando assim uma abordagem mais holística sobre aqueles que estão recebendo essas formações, para depois aplicar os conhecimentos em salas de aula. Por essa razão, a contribuição e a percepção dos professores são fundamentais para compreender os desafios, as potencialidades e os impactos dessas formações no cotidiano escolar.

O entrevistado A reconhece a importância das formações continuadas evidenciando a necessidade de formações mais específicas e alinhadas às demandas da disciplina:

"Assim, para que a gente possa ter uma aula que traga mais proveito para os alunos, que permita trabalhar aquela área de forma mais clara, seria importante ter uma formação direcionada especificamente para a área de Sociologia. Com certeza, isso ajudaria bastante a desenvolver um trabalho mais produtivo, mais focado naquela área e voltado para os alunos." (Entrevistado A)

Os entrevistados B, C e F refletem sobre a necessidade de continuidade nas formações continuadas para possibilitar um aprofundamento das discussões e conhecimentos.

O entrevistado B demonstra em sua fala que:

"Eu gostaria que houvesse uma continuidade e um aprofundamento dos encontros, porque geralmente eles se encerram rapidamente. E são temas muito sensíveis, como gênero, sexualidade e outras questões sociais importantes da Sociologia, que infelizmente vêm sendo banalizados na rede pública. Não falo apenas dos professores, mas também dos próprios estudantes, que muitas vezes não valorizam essas discussões. Por isso, acredito que mais formações seriam importantes para despertar o interesse por esses temas." (Entrevistado B).

O entrevistado C e F enfatiza em suas respostas a importância das formações ter uma continuidade:

"Exatamente, que fosse o nome dela, né? E que realmente fosse, acho que essa palavra diz tudo, continuada. Onde houvesse uma coisa que você começasse e terminasse, aí rever, dialogar, né? Então, acho que seria nesse nível." (Entrevistado C)

"Agora, a questão era que nós deveríamos ter mais espaço, mais momentos, porque são muito escassos, como eu já falei." (Entrevistado F)

Os entrevistados apontam claramente que as formações continuadas para docentes de Sociologia carecem de continuidade e profundidade. Essas formações são geralmente rápidas e superficiais, sem oferecer tempo suficiente para discutir e aprofundar temas importantes, como gênero e questões sociais.

Essa limitação prejudica tanto a qualificação dos docentes quanto o interesse dos alunos pelas discussões em sala de aula. Portanto, é fundamental que as formações sejam planejadas para ocorrer de forma regular e prolongada, garantindo o processo de aprendizado para docente e, conseqüentemente, para os estudantes.

O dado coletado na pesquisa corrobora com a concepção de Freire (2022) sobre a formação permanente dos professores. Para o autor, essa formação vai além dos processos iniciais e continuados sendo fruto de uma construção histórica e social do educador. O professor se forma não apenas por meio da educação formal, mas também a partir de suas vivências, experiências e da prática educativa enquanto ato social, dialógico e transformador.

O entrevistado D reconhece a importância das formações continuadas, mas ressalta que a disponibilidade de tempo é um fator crucial para sua efetividade. Ele demonstra preocupação com os resultados das formações continuadas:

"Olha, acredito que as formações continuadas poderiam ser mais eficazes se fossem adaptadas ao nosso tempo. Muitas vezes, as formações começam às oito da manhã, e alguns colegas não conseguem participar porque estão em aula e precisam deixar um substituto, o que nem sempre é fácil. Seria importante que houvesse uma organização para que, no dia da formação, estivéssemos realmente disponíveis apenas para esse momento, sem precisar adaptar outras responsabilidades. Muitas vezes, precisamos deixar uma aula para alguém ou optar entre ir à formação ou não. Além disso, mesmo quando a formação vai das oito até o meio-dia, ainda temos aula à tarde, por volta de uma hora, e isso nos deixa preocupados, sem poder aproveitar o momento com tranquilidade, já pensando no trabalho que ainda vem pela frente." (Entrevistado D).

Para ele, para que as formações sejam mais eficazes, seria fundamental que os horários fossem melhor adaptados à rotina dos docentes, permitindo que possam se dedicar integralmente ao momento de aprendizagem sem comprometer o desempenho em sala de aula.

Em síntese, as reflexões dos entrevistados evidenciam que, embora as formações continuadas sejam reconhecidas como uma ferramenta importante para o aprimoramento do ensino de Sociologia, ainda há desafios significativos que precisam ser superados para que elas cumpram plenamente seu papel. As falas apontam para a necessidade de uma abordagem mais estruturada e contínua, que permita um aprofundamento das discussões e ofereça aos professores mais espaço e tempo para realmente se beneficiar do processo de aprendizagem.

A ausência de formações direcionadas e a falta de continuidade nas que existem surgem como fatores limitantes, com implicações tanto para o desenvolvimento profissional dos docentes quanto para o impacto no desempenho dos alunos. Além disso, questões logísticas, como a falta de adequação de horários das formações à rotina escolar, revelam a necessidade de uma maior atenção à viabilidade e acessibilidade dessas oportunidades de formação.

Para que as formações continuadas alcancem seu potencial, é necessário considerar não apenas o conteúdo abordado, mas também a maneira como são estruturadas, garantindo que os professores possam realmente se dedicar a esse processo sem comprometer suas responsabilidades diárias em sala de aula.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação continuada de docentes que lecionam o componente curricular de sociologia no ensino médio na Gerência Regional do Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde e como problema de pesquisa, saber como acontece essas formações continuadas, e qual a contribuição nas práticas pedagógicas, considerando suas características, influências para o ensino de sociologia e se de fato podem desenvolver a melhoria do aprendizado para os estudantes.

Para alcançar os objetivos propostos e responder à problemática da pesquisa, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, com descrição e análise dos dados. O propósito foi compreender, inicialmente, o contexto geral das formações continuadas para, em seguida, analisar a realidade dos dados coletados através de entrevista com seis professores de escolas distintas pertencentes à regional em foco. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses docentes, buscando identificar qual a formação inicial dos docentes, as percepções, desafios e experiências relacionadas à formação continuada.

O embasamento teórico baseou-se em uma revisão de literatura que abordou a contextualização histórica e atual do Ensino Médio, as dificuldades geradas pelo sistema educacional, a influência da nova gestão política, as relações de poder que impactam os currículos e a formação de identidade dos docentes. Também se buscou refletir sobre qual modelo de formação continuada seria mais adequado para promover melhores níveis de qualificação na educação. Além disso, foi realizada uma análise documental de leis, decretos e instruções normativas que regem as formações continuadas no Brasil e na região pesquisada.

No campo teórico, esta pesquisa apresenta uma contribuição relevante ao analisar o contexto histórico e atual do Ensino Médio, evidenciando as dificuldades enfrentadas pela disciplina de Sociologia para se firmar como componente curricular. O estudo mostra como a presença e a valorização da Sociologia nas escolas sofreram oscilações ao longo do tempo, influenciadas diretamente pelas políticas dos diferentes governos que assumiram o poder. Esses avanços e retrocessos refletem disputas no campo educacional e revelam como as decisões políticas impactam a legitimidade e a permanência da disciplina no currículo escolar no ensino médio.

No campo teórico, destaca-se que as formações continuadas, à luz das contribuições

de António Nóvoa e Paulo Freire, devem estar pautadas na reflexão crítica da prática docente, articulada com teorias acadêmicas que discutam a melhoria do ensino. Essa proposta implica uma aproximação entre universidades e escolas, com o objetivo de tornar a academia mais conectada à realidade educacional e as escolas mais fundamentadas teoricamente. Afinal, a teoria, quando não é discutida em diálogo com a prática, perde sua capacidade de promover avanços reais na educação. As formações continuadas, nesse sentido, tornam-se espaços fundamentais para fortalecer essa integração e qualificar a atuação dos professores.

No campo metodológico, os resultados das entrevistas indicam que os docentes que estão lecionando Sociologia no Ensino Médio na GRE Sertão do Moxotó, Ipanema-Arcoverde, não possuem formação inicial específica na área. A maioria assumiu a disciplina como forma de complementar sua carga horária. Alguns dos entrevistados relataram enfrentar dificuldades para ministrar as aulas de Sociologia justamente por não terem formação inicial na área, o que compromete a segurança na abordagem dos conteúdos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Na análise dos resultados, é possível observar que os objetivos específicos definidos nesta pesquisa foram alcançados. Será apresentado um quadro relacionando esses objetivos aos principais achados, evidenciando que a proposta do estudo foi cumprida. Dessa forma, confirma-se a viabilidade de compreender como ocorre a formação continuada dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, na amostra selecionada:

Quadro 8 - relação dos objetivos específicos com as principais descobertas da pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PRINCIPAIS DESCOBERTAS DA PESQUISA
<p><b>a.</b> Compreender como as formações continuadas do componente curricular de Sociologia são organizadas na Gerência Regional de Ensino do Sertão do Moxotó Ipanema-Arcoverde em Pernambuco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● As formações continuadas são ofertadas pelas Gerências Regionais de Ensino.</li> <li>● Têm frequência de 1 a 2 vezes ao ano.</li> </ul>

<p>b. Identificar as características das formações continuadas oferecidas aos docentes que lecionam Sociologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os recursos mais usados são slides.</li> <li>● Falta de estratégias que promovam a troca de experiência, o protagonismo e a criatividade dos docentes.</li> <li>● As formações continuadas têm um impacto positivo ao fornecer ideias, recursos e metodologias que os docentes adaptam para sua realidade em sala de aula.</li> </ul>
<p>c. Entender as demandas e desafios das formações continuadas a partir da perspectiva dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta da continuidade das formações continuadas.</li> <li>● Dificuldade em conciliar os dois vínculos em redes de ensino distintas.</li> <li>● A necessidade de formações que articulem teoria sociológica, metodologias de ensino e temas sociais contemporâneos, como racismo, gênero, violência e movimentos sociais.</li> </ul>
<p>d. Compreender como essas formações têm impactado e mobilizado as práticas cotidianas dos docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilização das ideias como textos, debates e indicação de materiais complementares (filmes, livros, sites).</li> <li>● Dinâmica de trabalho em grupo para a sala de aula.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista (2025) .

Os dados obtidos nas entrevistas revelam uma contribuição importante para esta pesquisa, ao evidenciar a insatisfação dos docentes em relação às formações continuadas oferecidas pela rede de ensino. Entre as principais críticas estão a falta de continuidade das formações e a dificuldade de conciliar a participação com o segundo vínculo de trabalho, especialmente por atuarem em redes distintas.

Apesar dessas limitações, os professores reconhecem a relevância das formações continuadas, destacando seu potencial para fortalecer o vínculo entre a equipe gestora e

pedagógica, apresentar metodologias específicas para o ensino de Sociologia, considerando que muitos deles não possuem formação inicial na área, ampliar o repertório teórico, promover a troca de experiências e favorecer um espaço de acolhimento coletivo. Essas percepções reforçam a necessidade de repensar a organização e a efetividade das formações continuadas, a fim de que possam, de fato, contribuir para a qualificação docente e a melhoria do ensino do componente curricular.

Uma das limitações desta pesquisa está na impossibilidade de acompanhar, na prática, como as formações continuadas são ministradas e desenvolvidas pela Gerência Regional de Ensino. Além disso, não foi possível observar se os conteúdos e orientações abordados nessas formações são efetivamente incorporados às práticas pedagógicas dos docentes. Essa limitação impede uma análise mais aprofundada sobre a aplicabilidade e os impactos reais das formações no cotidiano escolar. Considerando que, quando bem conduzidas, as formações continuadas podem contribuir significativamente para a qualificação do ensino e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a ausência dessa dimensão prática deixa uma lacuna importante na avaliação da efetividade das políticas de formação. Assim, destaca-se a necessidade de investigações futuras que contemplem a observação direta das formações e de seus desdobramentos na prática docente.

É sempre necessário um olhar mais atento e aprofundado para o conjunto de elementos que compõem a complexa esfera da educação. A formação continuada, assim como a formação inicial, deve ser tratada com seriedade, pois uma complementa a outra, e ambas são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, os problemas enfrentados pela educação não se limitam a esse aspecto. Ainda há muito a ser discutido, pesquisado e colocado em prática. O campo da pesquisa educacional é vasto e multifacetado, e exige um olhar sensível e crítico para compreender suas múltiplas implicações. Fechar-se diante dessa complexidade é ignorar a riqueza e os desafios que permeiam a realidade educacional.

## REFERÊNCIAS

- ATAÍDE DE ALMEIDA, L. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e 14352, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14352. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14352>>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BODART, C. N.; SILVA, R. S. Um “raio-x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> .Acesso em: 18/03/2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2020, 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). Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>> .Acesso em 22/04/2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015. 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. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16/04/2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002\\_19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002_19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 17 maio de 2024
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024; 12.711, de 29 de agosto de 2012; 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025 - MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Publicado em 02/08/2024 11h41; Atualizado em 15/08/2024 11h59. Disponível em: [O que muda no ensino médio a partir de 2025 — Ministério da Educação](#). acesso em 24/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC divulga portaria para plano de ação do ensino médio. Publicado em 20/09/2024 18h18; Atualizado em 20/09/2024 18h20. Disponível em: [MEC divulga portaria para plano de ação do ensino médio — Ministério da Educação](#). Acesso em 09/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Pé-de-Meia*. Brasília, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui o Programa Pé-de-Meia — incentivo financeiro-educacional para permanência e conclusão do ensino médio público; altera outras disposições. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacao-original-170861-pl.html>>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 221, p. 48, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 958, de 19 de setembro de 2024: *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 183, p. 61, 20 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/PORTARIAN958DE19DES ETEMBRODE2024.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024: Institui o Programa Ensino Médio Mais. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 11 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/PORTARIAN653DE11DEJULHODE2024PORTARIAN653DE11DEJULHODE2024D OUImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 2.

CASTRO, Valeska Marinho de. Lukács e a crítica à sociologia Clássica: Elementos para a reflexão sobre a formação do professor de Sociologia. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, , 2015. Disponível em/;

<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83968>> Acesso em: 18 de fevereiro de 2024

CUNHA, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3),609-626. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em<<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> acesso em 16 de Março 2024 as 6:00

FREIRE, Paulo.**Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (Trad. de Kátia de Mello e Silva). Cortez & Moraes. 1979.

FREIRE, Paulo.**A educação na cidade**. Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa . Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. (2017), Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, out.-dez. 2017. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/9jRgCsSd4DHNrqpVfVwRLvN/?lang=pt&format=pdf](https://scielo.br/j/es/a/9jRgCsSd4DHNrqpVfVwRLvN/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 01 de fevereiro de 2024.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia.(2017). A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144293>> . Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

MARTINS, José de Souza. A pesquisa qualitativa em sociologia. In: MARTINS, José de Souza; DUARTE, Luiz Fernando Dias; LOPES, Carlos Alberto (Org.). **O trabalho do sociólogo no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 67-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições, 2002.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>> Acesso em: 03/04/2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. Disponível em<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402)> Acesso em: 03/04/2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. Em Nóvoa, A. Os professores e a sua formação (pp. 13-33). 1992. **Dom Quixote**.  
<http://hdl.handle.net/10451/4758>

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** 166(47), 1106-1133. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 2022 (27), e270129.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova gestão Pública na América Latina; Salvador: **revista FAEEB, e contemp.**, v 27, n 53, p.43-59, set./dez. 2018. disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n53/2358-0194-faeeba-27-53-43.pdf>, acesso em: 26 de fev. 2024.

PERNAMBUCO (Estado). Instrução Normativa nº01/2024, de 25 de Janeiro de 2024. Dispõe sobre as horas-aula destinadas à Formação Continuada em Serviço para professores(as) da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

PERNAMBUCO. Poder Executivo, Pernambuco, ano VI, nº 17, p.5-6. Disponível em:  
<[https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2024/20240125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20240125\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2024/20240125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20240125).pdf)>. Acesso em: 25/03/2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração; Secretaria de Educação e Esportes. Portaria Conjunta SAD/SEE nº 070, de 31 de maio de 2022. Autoriza concurso público em conformidade com a Lei Estadual nº 14.538/2011 e a Resolução nº 22/2022 da Câmara de Política de Pessoal. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 17 maio 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. 25/08/2020. Disponível em:<<http://www.sdec.pe.gov.br/blog/39-economia-regional/166-sertao-do-moxoto>> . Acesso em: 15 de abril de 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes- SEE-PE. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

SAMICO, Ingrid. Por que ensinar sociologia na escola? Um estudo acerca do capital cultural familiar e o capital escolar de jovens no ensino médio [online]. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602358>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 11, 1983.

SERRA, H. (2022). Implicações das resoluções cne/cp n. 2/2019 e cne/cp n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. *Ensaaios Pedagógicos*, 5(3), p.21–31. Disponível em <<https://doi.org/10.14244/enp.v5i3.263>> Acesso em: 18 agosto de 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, M. RARAÚJO, R. L. . Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. TRABALHO NECESSÁRIO, v. 39, p. 6, 2021; Meio de divulgação: Digital. Homepage:<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>>; Série: 19; ISSN/ISBN: 1808799X.

VELLEI, Álvaro dos Santos. São Paulo faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de Sociologia em Atividade? Marília, 2020, 274p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192643>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2024

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA QUE SERÁ APLICADA PARA DOCENTES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), sob a supervisão da professora Dr<sup>a</sup> Ana de Fátima P. de Sousa Abranches sob a responsabilidade da mestrandia Shellyan Bezerra Galindo.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, e sua identidade será mantida em sigilo. Esta entrevista se destina aos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio. Seu feedback contribuirá para a análise do processo de formação continuada de professores que ensinam Sociologia em escolas do Ensino Médio na Gerência Regional do Sertão do Moxotó-Ipanema.

Agradecemos sua participação!

### **Dados Pessoais**

1. Como você se identifica em termos de gênero e qual é a sua idade?

### **Dados Profissionais**

2. Qual é o seu vínculo empregatício atual? Você é servidor(a) efetivo(a), está sob contrato temporário ou atua por meio de cedência de outro órgão?
3. Qual o seu tempo de atuação na educação (em anos)?
4. Em qual área você tem a formação inicial (Licenciatura)?
5. Você possui algum curso de pós-graduação? Se sim, poderia especificar a área e o nível? (especialização, mestrado, doutorado)

### **Atuação na Escola**

6. Quais os componentes curriculares que você leciona?

7. Há quanto tempo você leciona o componente curricular de Sociologia, e o que o motivou a ministrar essas aulas no Ensino Médio?

#### Formação Continuada de Professores

08. Na escola em que você trabalha, há formação continuada direcionada à disciplina de Sociologia? Se sim, qual instituição promoveu essa formação: a própria escola, a Gerência Regional (GRE) ou a Secretaria de Educação?"

9. Qual a frequência e duração das formações continuadas em sua escola?

10. Qual é a sua opinião sobre a importância das formações continuadas?

11. Quais recursos são utilizados nas formações continuadas em sua escola?

12. O que você propõe de temas ou conteúdos para ser trabalhado numa formação continuada direcionada a professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio?

13. Você já enfrentou alguma dificuldade durante sua participação em formações continuadas de Sociologia?

14. Como as formações continuadas em Sociologia têm influenciado sua abordagem didática e metodológica em sala de aula?

15. Quais foram os principais aprendizados das formações continuadas que você conseguiu aplicar em suas práticas pedagógicas ao lecionar Sociologia?

16. Como você acredita que as formações continuadas podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Sociologia, e qual seria a sua sugestão para aprimorar essas formações?

## ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
 Diretoria de Formação Profissional e Inovação - DIFOR  
 Rua Henrique Dias, 609, Derby - Recife - PE | CEP 52010-100  
 Fone: (81) 3073.6702/6774 | CNPJ: 06.773.169/0001-59  
 www.fundej.gov.br

Recife, 05 de março de 2023.

### Carta de Apresentação

À Sua Senhoria,  
 Lúvia Bezerra Silva  
 Gerente Regional de Educação do Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde  
 Rua Antônio Castro Alves, s/n - Centro  
 Arcoverde - PE  
 CEP: 56503-770

**Assunto: Apresentação da aluna Shellyan Bezerra Galindo, mestrande do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).**

Senhora Gerente,

Venho, por meio desta, apresentar a discente Shellyan Bezerra Galindo do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

A estudante desenvolve pesquisa sobre a "Formação Continuada de Professores que ministram a disciplina de Sociologia na Rede Pública Estadual de Ensino".

A pesquisa tem relevância acadêmica, devido à atualidade da discussão sobre a disciplina de Sociologia no ensino médio e pretende analisar o processo de formação continuada de professores de Sociologia na rede pública estadual de ensino de Arcoverde no Ensino Médio.

Solicito gentilmente acesso aos dados, documentos e às escolas do Ensino Médio para que a estudante possa realizar a coleta de dados relacionados à formação continuada dos professores que lecionam o componente curricular de Sociologia.

A pesquisadora e sua orientadora estão à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Agradeço a compreensão e contamos com seu apoio.

*Ana de Fátima P. S. Abranches*  
 Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (orientadora)  
 Diretora de Formação Profissional e Inovação - DIFOR  
 Fundação Joaquim Nabuco  
 Ana de Fátima P. S. Abranches  
 Diretora de Formação Profissional  
 e Inovação  
 Mat. 13298381

Secretaria  
de Educação e  
Esportes



GOVERNO  
PERNAMBUCO  
ESTADO DE PERNAMBUCO



GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA - ARCOVERDE  
CNPJ: 10.572.071/0009-70

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **SHELLYAN BEZERRA GALINDO** a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA**.

A pesquisa tem relevância acadêmica, devido à atualidade da discussão sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio e pretende analisar o processo de formação de professores de Sociologia na rede estadual nas escolas que ofertam esta modalidade na cidade de Arcoverde.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição carta de apresentação.

*Luvia Bezerra Silva*  
Luvia Bezerra Silva

Arcoverde, 11/03/2024

Gerente Regional de Educação

GRE SMI Arcoverde

Matrícula: 239.770-0 Ato 4858 de 29/06/2023

[www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)

Rua Castro Alves s/n - São Cristóvão - Arcoverde - PE - CEP 56.500-000  
Gabinete Fone: (087) 3873-0417 07 39101.3000