



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ÁUREA LINA DA PAZ QUARESMA FERNANDES

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO: PRODUÇÃO E EDIFICAÇÃO TEMPORAL DOS SABERES
PROFISSIONAIS

SOBRAL – CE

2021

ÁUREA LINA DA PAZ QUARESMA FERNANDES

**A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO: PRODUÇÃO E EDIFICAÇÃO TEMPORAL DOS SABERES
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Prática de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

SOBRAL – CE

2021

ÁUREA LINA DA PAZ QUARESMA FERNANDES

**A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO: PRODUÇÃO E EDIFICAÇÃO TEMPORAL DOS SABERES
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: 08/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares – Orientadora
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Diocleide Lima Ferreira – Avaliadora Interna
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Katia Regina Rodrigues Lima – Avaliadora Externa
Universidade Estadual do Cariri (URCA)

A Deus por me permitir conquistar esse sonho
tão acalentado e à sua presença forte na minha
vida para que eu sempre me erguesse depois
das tempestades.

AGRADECIMENTOS

Esta fase da minha vida é muito especial e não posso deixar de agradecer a Deus por toda a força, ânimo e coragem que me ofereceu para ter alcançado minha meta e por me proporcionar perseverança por toda a minha vida.

Aos primeiros grandes exemplos de professores que conheci e que me ensinaram lições que transcendem livros e teorias, à minha mãe e ao meu pai, Adelita e Antônio Quaresma (*in memoriam*).

Aos meus grandes amores, meus filhos: Amanda Caroline e Rodrigo Otávio por estarem presentes o tempo toda na minha vida, acreditando e confiando nas minhas escolhas. Vocês são a minha melhor parte.

A meu amor com sabor de mel, minha pequena Isis, apesar da dedicação e o debruçar na escrita, ela sempre teve uma vovó presente. Obrigada por adoçar minha vida. Amo você, pedaço de mim!

À minha querida irmã, Laura Rosa, pelo exemplo de virtude, dedicação e generosidade, a quem dedico todas as minhas conquistas, por saber que elas também eram suas metas e, infelizmente, não teve tempo de alcançá-las.

À professora Dra. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares, orientadora deste trabalho, pela experiência, profissionalismo e simpatia com que sempre me recebeu e conduziu esta pesquisa.

Aos professores brasileiros por todas as lutas, pela valorização e pela profissionalização do nosso ofício.

E não poderia deixar de prestar minha homenagem, mais que especial, à pessoa que sempre acreditou no meu potencial, torce, independentemente de qualquer coisa, seja no sucesso ou nos tropeços da vida... meu amigo, amante, parceiro e grande amor... meu marido José Fernandes, companheiro nessa caminhada chamada VIDA. Sou quem sou porque você esteve e está sempre ao meu lado. Todas as palavras de gratidão parecem escassas porque não expressam o verdadeiro significado que você teve para mim neste percurso.

Aos meus colegas do curso de Mestrado: Paulo Mateus, Stênio, Heldo, Herbert, Wesley, Mônica, Ana Régia, Renan, Edvan, Elciney, Inês, Ruy, Marcos e Adrianly, pelas trocas de ideias e ajudas mútuas. Ao Heldo e Herbert, em especial, pela convivência nos hotéis e viagens, pelos momentos de descontração e estudos em comum. Juntos, conseguimos ultrapassar todos os obstáculos. Grata pela oportunidade do convívio e por me proporcionarem dias de aprendizagens muito ricas. Com vocês a travessia foi prazerosa.

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu?"
Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa investiga o processo de formação continuada de professores de Sociologia, apresentando uma discussão sobre as contribuições, implicações e relações entre a dicotomia teoria e prática por meio da política de formação continuada, numa sociedade em constante mudança. O objetivo geral da investigação foi como as práticas de formação continuada, desenvolvidas na própria escola e direcionadas aos professores do ensino médio, refletem na formação do professor da área de Sociologia, em Campo Maior, Piauí. Tendo em vista esse objetivo geral, proponho como objetivos específicos: Levantar quais saberes advêm da experiência do cotidiano escolar que produzem o “fazer” do professor de Sociologia; Reconstituir as narrativas de professores de Sociologia sobre a constituição do “tornar-se professor (a) de Sociologia”; e Levantar a legislação específica produzida nas últimas décadas, as quais confirmem e/ou neguem a formação permanente de professores de Sociologia no Brasil e no estado do Piauí. A abordagem questiona e discute o papel do professor que precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, deve analisar o próprio trabalho realizado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja coleta de dados se deu por meio de entrevistas narrativas, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, bem como pela análise de documentos. O aporte teórico que me auxiliou no desenvolvimento da pesquisa apoia-se em conceitos, pensamentos e diálogos sobre trajetórias, habitus, saberes docentes, professor reflexivo e formação continuada, a partir do estudo de alguns autores como Bourdieu (1986), Lahire (2012), Tardif (2014) e Nóvoa (1995), entre outros. A pesquisa revelou que as professoras precisam de formações continuadas para se sentirem mais seguras em suas práticas pedagógicas, principalmente considerando o fato de não serem formadas na área. O professor passa a ser visto não apenas como um mero executor de um conhecimento produzido fora do contexto de sua ação profissional, mas como um sujeito que produz saberes, o que se revela como a prática pedagógica assumindo status de protagonista no processo formativo. O espaço escolar também é elevado à categoria principal no processo de formação, mais especificamente à formação continuada ou permanente. Com esta pesquisa, concluiu-se que a ausência de formação continuada para professores da disciplina repercute na qualidade do ensino de Sociologia e também na segurança, confiança e baixa autoestima do professor de Sociologia.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor(a) de Sociologia. Trajetórias. Ensino médio.

ABSTRACT

This research investigates the continuing education process of sociology teachers, presenting a discussion about the contributions, implications and relationships between the theory and practice dichotomy through the continuing education policy, in a society in constant change. The general objective of the investigation was to investigate how the practices of continuing education, developed in the school and aimed at high school teachers, reflect on the education of teachers in the area of Sociology, in Campo Maior, Piauí. In view of this general objective, I propose specific objectives: To raise which knowledge comes from the daily school experience that produce the "doing" of the sociology teacher, Reconstitute the narratives of sociology teachers about the constitution of "becoming a teacher (a) of Sociology" and Survey the specific legislation produced in recent decades that confirm and/or deny the permanent training of sociology teachers in Brazil and in the state of Piauí. The approach questions and discusses the role of the teacher who needs to be the subject of the construction of their knowledge and for that, they must analyze their own work. This is a qualitative, exploratory research, whose data collection took place through narrative interviews, structured and semi-structured interviews, as well as document analysis. The theoretical contribution that helped me in the development of the research is based on concepts, thoughts and dialogues about trajectories, habitus, teaching knowledge, the reflective teacher and continuing education from the study of some authors such as Bourdieu (1986), Lahire (2012), Tardif (2014) and Nóvoa (1995), among others. The survey revealed that teachers need ongoing training to feel more secure in their pedagogical practices, especially considering the fact that they are not trained in the area. The teacher starts to be seen not only as a mere executor of knowledge produced outside the context of their professional action, but as a subject who produces knowledge, the pedagogical practice assuming the status of protagonist in the training process. The school space is also elevated to the main category in the training process, more specifically, continuing or permanent training. self-esteem of the sociology professor.

Keywords: Continuing education. Professor of Sociology. Trajectories. High school.

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNFP	Base Nacional de Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CES	Câmara de Ensino Superior
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conselho Nacional de Trabalhadores em Educação
COVID-19	Coronavirus Disease – 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GRE	Gerência Regional
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPCS	Mestrado Profissional em Ciências Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PA	Plano de Ação

PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professor da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEDUC-PI	Secretaria de Educação e Cultura do Piauí
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UTECE	Unidade Técnica do Chão da Escola

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	12
2	O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – O DESAFIO DE COMPREENDER A SIGNIFICANTE PRESENÇA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	23
2.1	A institucionalização da Sociologia no ensino médio no Piauí.....	29
2.2	O professor reflexivo – a resignificação do tornar-se professor.....	32
2.3	Autoformação – entre o prazer e o sofrer.....	41
3	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	46
3.1	Formação permanente e/ou continuada – porque histórias continuam.....	51
3.1.1	<i>Mestrado Profissional em Sociologia em rede nacional (PROFSOCIO)</i>	63
3.1.2	<i>O Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio como política de formação continuada de professores (PNEM)</i>	64
3.1.3	<i>Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR)</i> ..	69
3.1.4	<i>Programa de formação continuada para professores da rede estadual de ensino “No Chão da Escola”</i>	72
3.2	Concurso público na área de Sociologia no Piauí.....	74
3.3	Lei do piso salarial dos professores – lei nº 11.738/2008.....	75
4	A CONFLUÊNCIA DO TEMA DA PESQUISA COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	79
4.1	Narrativas de professores(as) sobre seus percursos formativos.....	83
4.2	Etapas para construção de informações com os sujeitos da pesquisa.....	86
4.3	As narrativas como um dispositivo da pesquisa.....	88
4.4	Perspectivas de organização e interpretação das informações.....	89
4.5	Trajetória pessoal e profissional dos docentes de Sociologia do ensino médio de Campo Maior – PI.....	91
4.6	A compreensão da sociologia pelo professor do ensino médio de Campo Maior – PI.....	99
4.7	Formação continuada e as constantes mudanças na vida dos docentes de	

	sociologia do ensino médio de Campo Maior – PI.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A – ENTREVISTA.....	128

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre sua prática? (SCHON, 1985).

O objeto privilegiado neste estudo refere-se ao processo de formação continuada do professor do campo da Sociologia do ensino médio das escolas públicas estaduais, da cidade de Campo Maior – PI, e sua interrelação com o processo de construção dos saberes profissionais e práticas pedagógicas.

Diferentes motivos suscitaram este estudo sendo alguns de ordem profissional e teórica e outros de ordem pessoal, embora todos eles estejam intimamente implicados. O primeiro e mais importante motivo do meu¹ interesse em estudar o processo de formação continuada do professor do campo da Sociologia surgiu ao me deparar com as inúmeras dificuldades apresentadas, quando no exercício da docência, como professora de Sociologia numa escola de ensino médio, na cidade de Campo Maior, no estado do Piauí.

Hoje percebo que, dentre as diversas dificuldades e impasses que surgiram no decorrer dessa caminhada profissional, talvez a que mais tenha me inquietado diz respeito à existência de raríssimas e pontuais propostas de formação continuada de professores, para essa área específica, isso acrescido do agravante, que precisamos sempre considerar, que é o fato de muitos professores (as) terem formação inicial noutras áreas de conhecimento.

Permiti-me compreender que nossas práticas pedagógicas são construídas também a partir de nossas próprias experiências. A mais, e aqui vale ressaltar, a não existência de uma política permanente de formação continuada dificulta nosso trabalho, principalmente considerando a sociedade em constante mudança na qual vivemos. Digo isso por que tomo como referência a minha própria experiência, já que minha formação inicial é licenciatura Plena em Pedagogia, mas, no “arranjo”, para lotação de professores em cada início de semestre letivo, percebo que as instituições de ensino não levam em conta a especificidade da formação, fato que é acentuado mais especificamente pela falta de profissionais com a formação específica, situação intensificada pela escassez de concursos públicos para professores dessas áreas, ponto abordado posteriormente nesta pesquisa.

¹ A escolha pela primeira pessoa do singular deu-se pela minha intenção de usar, nesta pesquisa, minha própria experiência como professora e fazer uma narrativa de minha trajetória pessoal e profissional.

Tal situação vem se reproduzindo desde que assumi o magistério na área de Sociologia em 2004, na escola Unidade Escolar Paulo Ferraz, situada no Bairro São Luís, na Rua Licínio Fontenele, em Campo Maior – PI, e envolve outros colegas que também se queixam dessa lotação numa área diferente de sua formação profissional.

Outro motivo que apresento está relacionado com meu interesse pessoal em aprofundar estudos nesse campo teórico, contribuindo para ampliar a ainda incipiente produção científica sistematizada sobre a formação continuada do professor de Sociologia do ensino médio.

Dada as circunstâncias para o efetivo exercício da docência, tenho levantado vários questionamentos sobre essa formação “na prática”, sem uma proposta efetiva que garanta o real exercício do fazer do professor do campo da Sociologia. Quais os reais motivos que têm levado as escolas de ensino médio a negligenciar o ensino de Sociologia? Quais dificuldades professores e gestores têm enfrentado no seu cotidiano quando no exercício da docência?

Ao buscar respostas para esses questionamentos, busquei inspiração na reflexão sobre minha experiência como professora do ensino de Sociologia, com uma formação inicial diferente do que venho exercendo ao longo desses quinze (15) anos e, observando os impasses desse exercício, que também são enfrentados por outros professores da área de Sociologia, deparei-me com algumas questões, quais sejam: se não contamos com uma proposta efetiva de formação permanente para professores da área de Sociologia, no ensino médio, quais saberes docentes são mobilizados para nossa atuação profissional? Como nos tornamos professores de Sociologia e sob quais condições?

E assim foi que, inventariadas todas essas reflexões, somadas à minha vivência no magistério, surge em mim o interesse em aprofundar os estudos em nível de mestrado sobre a formação permanente de professores de Sociologia, mais especificamente sobre: “Como a reflexão sobre as práticas de formação continuada, desenvolvidas na própria escola e direcionadas aos professores do ensino médio, reflete na formação do professor de Sociologia, em Campo Maior, no Piauí?”. Tal questão norteou esta pesquisa, por acreditar que essa reflexão pode revelar aspectos importantes para construção de uma formação continuada sistematizada de qualidade.

Na tentativa de compreender a trajetória da formação continuada do professor de Sociologia, cheguei ao meu tema de pesquisa ao qual dei o seguinte título: “A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO E EDIFICAÇÃO TEMPORAL DOS SABERES PROFISSIONAIS”,

que traz em seu bojo o desejo de investigar como o fato de participar das formações continuadas dos professores do ensino médio reflete na formação do professor de Sociologia.

Nesse sentido, guardadas todas, e não são poucas, as dúvidas e dificuldades, é que esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como as práticas de formação continuada, desenvolvidas na própria escola e direcionadas aos professores do ensino médio, refletem na formação do professor da área de Sociologia, em Campo Maior, Piauí. Frente a esse objetivo, propõe-se realizar uma análise investigativa sobre os percalços da formação de professores dessa área do conhecimento, a partir de minha experiência como professora de Sociologia nas escolas Unidade Escolar Paulo Ferraz, Unidade Escolar Leopoldo Pacheco e Unidade Escolar Briolanja Oliveira em Campo Maior, Piauí.

Ao propor essa autorreflexão sobre a constituição dessa formação, proponho como objetivos específicos: Levantar quais saberes advêm da experiência do cotidiano escolar que produzem o “fazer” do professor de Sociologia; Reconstituir as narrativas de professores de Sociologia sobre a constituição do “tornar-se professor (a) de Sociologia”; e Levantar a legislação específica produzida nas últimas décadas, as quais confirmem e/ou neguem a formação permanente de professores de Sociologia no Brasil e no estado do Piauí.

Nessa minha longa trajetória atuando no magistério, na educação básica e no ensino superior, como professora de Sociologia, onde tenho vivenciado a problemática da formação docente, importa aqui destacar algumas dessas dificuldades, quais sejam: a dificuldade de uma formação que satisfaça a todos ou, pelo menos, que desperte o interesse de todos os professores (naquelas formações que são direcionadas a todos os professores), a dificuldade de encontrar um horário em que todos possam se fazer presentes às formações, a dificuldade de promover formações que contemplem todas as áreas etc.

E nessa relação de perdas e transformações, de precisões e imprecisões, constituindo histórias, por tudo isso, vejo a necessidade de uma formação permanente para uma melhor atuação profissional, não apenas no nível técnico, mas envolvendo aspectos importantes, que devem ser levados ao centro das discussões sobre educação e atuação do profissional docente, como os temas relacionados ao caso da inclusão, gênero, etnia etc. O contexto macro, em que estão inseridos os profissionais da educação e a escola, pede uma reflexão tanto do papel da instituição como dos profissionais que nela atuam, sendo assim imprescindível um processo de formação permanente desenvolvido na própria instituição e centrado nos sujeitos que a edificam.

Na minha primeira experiência como professora da disciplina de Sociologia, percebi que trabalhar com essa área seria um desafio. Fazia leituras que não eram poucas e

tampouco eram suficientes para responder todas as minhas inquietações. Percebi, então, que as reflexões sobre minha prática pedagógica contribuíram para que os alunos identificassem, nos conteúdos, um sentido relacionado às próprias vidas, associados a uma dinâmica desenvolvida em sala de aula, fazendo com que os alunos passassem a gostar das aulas e, conseqüentemente, dos conteúdos ministrados.

Foi então que me dei conta, refletindo mais uma vez sobre minha própria trajetória, que o professor de Sociologia participa das formações com todos os outros professores das outras áreas, ou seja, nas formações que, ocasionalmente, venhamos a participar, não trabalhamos métodos e técnicas direcionadas especialmente para a área de Sociologia, pensando os conteúdos de Sociologia.

Conforme assinala Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Compreende-se, então, que essa troca de experiências e essa partilha de saberes são muito mais válidas e enriquecedoras quando realizadas entre os pares de uma mesma área, fato que não tira o valor das demais formações.

Subjacente ao debate sobre o tema da formação de professores, Schön (1995) se questiona sobre quais seriam os tipos de formações que melhor equipariam os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho.

E foi refletindo sobre que tipo de formação melhor equiparia os professores sobre as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho que passei a compreender o que sempre ocorreu numa certa “normalidade”: a constatação de que jamais fui convidada, ou participei, ou tomei conhecimento de uma formação continuada específica para o campo da Sociologia. Conversando sobre o tema da formação de professores com um colega (esse, por sua vez, formado em Sociologia), tomei conhecimento que ele participou uma única vez de uma formação assim, direcionada especialmente para os professores de Sociologia, e isso há muitos anos. Na verdade, nem soube precisar quando.

Com a continuidade de minhas leituras na busca de mais estudos sobre o tema, percebi que alguns autores, a exemplo de Antônio Nóvoa, Donald Schön e Maurice Tardif, defendem a ideia de uma formação permanente baseada na reflexão sobre a ação da própria prática pedagógica. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação que leva ao amadurecimento e aprimoramento profissional e, conseqüentemente, é uma ação que deve ser vista e valorada como formação permanente.

Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Daí a grande importância do investimento na pessoa do profissional e ainda a grande importância também de dar um lugar de destaque ao saber da experiência.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, de desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a sua estratégia de ensino. Nesse processo de construção, ele vai consolidando suas práticas pedagógicas e seus comportamentos, com os quais vai construindo sua identidade profissional, como professor de Sociologia.

Sobre a relação dos docentes com os saberes, Tardif afirma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36).

Os saberes profissionais são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e estão relacionados aos adquiridos no processo de formação do professor, seja inicial ou continuada, transmitidos pelas instituições de formação, como escolas normais e faculdades de educação. Os saberes disciplinares correspondem aos definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem às diversas áreas de conhecimentos e emergem da tradição cultural dos grupos produtores de saberes. Os curriculares relacionam-se aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos a partir dos quais as instituições categorizam o que deve ser ensinado, sendo apresentados em forma de programas escolares que o professor deve aprender para aplicar na sala de aula. Os saberes experienciais ou práticos são baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, a mais, surgem de sua experiência e são validados por ela (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, Tardif (2002) se manifesta, ao dizer que o professor elabora seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas, resultando em uma pluralidade de saberes que vão construir sua identidade profissional, saberes que se encontram na base da sala de aula. Dessa forma, as experiências vividas, as práticas pedagógicas e a própria sala de aula é que vão construir a identidade profissional, funcionando, verdadeiramente, como uma formação continuada para o profissional docente.

A formação de professores de Sociologia logra (ou precisa lograr) um espaço considerável no campo da investigação acadêmica, resultado da luta pela inserção da Sociologia no currículo escolar, visto que, desde então, se ampliou o interesse pela temática

por parte de professores universitários, estudantes de pós-graduação e pesquisadores de modo geral. Pesquisas como de Handfas e Teixeira (2007), Handfas (2012; 2017), Handfas e Maçaira (2014), Oliveira S. (2016), Bodart e Cigales (2015), entre outras, contribuem para identificarmos o estado da arte das produções sobre a formação de professores de Sociologia no Brasil, a partir do tipo de produção e de seus objetos de pesquisa.

Ao investigar o processo de formação permanente dos professores, percebemos a grande relevância dos conhecimentos contidos nas obras de Bourdieu e Passeron e na de Paulo Freire, para assim, fazer uma reflexão crítica no sentido de perceber que profissional se pretende formar, que tipo de profissional se deseja em sala de aula, um que reproduza a situação atual da sociedade, como afirmam Bourdieu e Passeron (1992), ou um profissional que acredite que as chances existem para todos, como quer nos fazer crer Paulo Freire (1967)? Seria um profissional que contribua para caracterizar a escola e sua estrutura como uma oportunidade de ascensão social, ou um meio, um caminho para isso?

A pesquisa de campo que fundamentou esta dissertação foi realizada entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2021, em várias conversas com as professoras de Sociologia das três escolas pesquisadas. Se o tempo foi curto, a intensidade da “imersão” compensou parcialmente sua pouca extensão. Outra compensação é que o material copiado – as anotações e as gravações, enfim todo o material adquirido, prolongaram o “campo” quando eu já estava somente escrevendo.

A pesquisa foi realizada no município de Campo Maior, no estado do Piauí, que tem uma população de aproximadamente 47.000 habitantes, distando 80 km da capital, Teresina. Ela ocorreu em três escolas do Governo do Estado. A primeira é situada à Rua Santo Onofre nº 397, Bairro Santa Rita, possui 05 salas de aulas, 69 alunos, 17 professores e sua fundação data de 1958. Tal escola oferece, atualmente, turmas em dois turnos – manhã e noite – de Fundamental II e EJA. O Fundamental II é ofertado no turno diurno e o EJA no noturno (Unidade Escolar Briolanja Oliveira). A segunda é localizada à Rua Licínio Fontenele de Miranda, S/N, no Bairro São Luís, possui 06 salas de aulas, 108 alunos, 18 professores e sua fundação data de 1984. Essa escola oferece, atualmente, turmas em dois turnos – tarde e noite – de Fundamental II e EJA. Existem turmas de Fundamental II e EJA tanto nos turnos diurno quanto noturno (Unidade Escolar Paulo Ferraz). Por fim, a terceira fica localizada na Rua São José, nº 204, no Bairro de Lourdes e possui 07 salas de aulas, 205 alunos, 24 professores e sua fundação data de 1968 (Unidade Escolar Leopoldo Pachêco).

A equipe de cada escola é composta por um (a) diretor (a), um(a) vice-diretor (a), eleitos (as) pela comunidade escolar, um (a) coordenador (a) pedagógico (a), um secretário (a)

e um auxiliar de secretaria e seis servidores (três vigias e três zeladoras). A mais, contam com o serviço do Conselho Escolar. A infraestrutura de cada uma das três escolas compõe-se de uma biblioteca, sala de professores, diretoria, secretaria, refeitório, cozinha, sanitários, laboratório de informática e vídeo, dois depósitos, um pátio, quadra esportiva e uma área externa.

Portanto, a pesquisa teve por base a interpretação da formação continuada dos professores de Sociologia dessas três escolas, no sentido de descrever como vem sendo realizado esse processo de construção formativa dos docentes. Sendo assim, procuramos, por meio das entrevistas estruturadas e semiestruturadas e das diferentes narrativas de si que me apresentaram, tentar unir as experiências pessoais e singulares dos colaboradores a uma teoria geral, ou seja, buscou-se, a partir das experiências dos professores, compreender a formação e a especificidade dessa complexa profissão.

Minhas primeiras aproximações com as professoras colaboradoras da pesquisa foram encontros por meio dos quais foram desenvolvidas conversas que diziam respeito às formações continuadas realizadas por elas. A princípio, foram realizadas conversas bem informais e descontraídas. Não que as conversas seguintes não tenham sido assim. No entanto, depois do primeiro momento, passei a fazer anotações, em alguns momentos gravações.

Em um primeiro momento, entabulamos um diálogo sobre o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (PNEM), programa que foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013). Trata-se de uma proposta do Ministério da Educação e tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores e coordenadores do ensino médio nas 27 unidades da Federação. Nesse momento, entrevistei, li e copiei sobre alguns pontos, os quais considere relevante.

Na sequência, e da mesma forma realizada com o “PACTO”, prossegui a pesquisa entrevistando, lendo e copiando dados sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR), na modalidade presencial, que é um programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

Dando prosseguimento a essa fase da pesquisa, passamos a dialogar sobre o programa “CHÃO DA ESCOLA”, implantado em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PI), que considera a escola como espaço de formação continuada, portanto leva formação continuada aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, contribuirão com a formação dos professores das escolas públicas estaduais.

Por conta do período pandêmico, somente os primeiros encontros aconteceram presencialmente. Todos os seguintes, aqueles em que realmente dei início à pesquisa, foram on-line. Na sequência, realizei uma pesquisa sobre o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional “PROFSOCIO”, a qual foi fundamentada nos documentos aos quais tive acesso durante a minha participação no seu processo de seleção.

Quanto ao percurso metodológico, a proposta inicial teve de passar por revisões e adequações, dado o período pandêmico – COVID 19, o qual afetou nossos deslocamentos por conta do isolamento social. Portanto, na fase exploratória da pesquisa, me propus a realizar um trabalho etnográfico para coleta de dados e observações diretas; no segundo momento, o qual correspondeu à pandemia do Coronavírus, já de modo on-line, me propus a utilizar todo o inventário de minha experiência – autorreflexão, como professora do campo da Sociologia, a mais, lancei mão também da pesquisa de cunho documental, bem como me propus a fazer um levantamento das práticas de formação continuada que emergem como oportunidades para os professores dessa área do ensino médio em Campo Maior – PI.

Desse modo, minha proposta foi pesquisar todo o processo de discussão sobre formação continuada dos professores do campo da Sociologia nas escolas de ensino médio, em Campo Maior – PI, utilizando sempre a fonte documental para detectar o registro ou indicações de formação continuada (visto que poderei ter acesso às fontes documentais por meio eletrônico). De acordo com Mazzotti e Gewandszbaider (2001), essa fonte pode ser qualquer registro escolar. No caso da nossa proposta de estudo, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação (PA) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) etc. Após isso, e em um terceiro momento, passei para a coleta de dados do estudo.

Na coleta dos dados, realizei uma etnografia on-line do estudo, recorri também, além da observação direta, à entrevista estruturada e à entrevista semiestruturada, por propiciar uma oportunidade de contato com os interlocutores mais de perto, para melhor compreender a investigação. No registro das entrevistas semiestruturadas, fiz uso do recurso da gravação direta, “que tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Cumpre destacar que, como essas entrevistas ocorreram online, o recurso da gravação foi utilizado com facilidade.

Além da análise documental – a qual se constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986), não figurando como uma acumulação cega e mecânica de informações, pois, à medida que colhe

as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado – utilizei as entrevistas semiestruturadas, estruturadas e narrativas.

Para Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Já na entrevista estruturada, as perguntas já são pré-estabelecidas e aplicadas para todos os candidatos igualmente.

O objetivo da entrevista estruturada é avaliar os entrevistados de forma criteriosa e justa. A mais, de acordo com Minayo (2009, p. 66-68), sua importância se dá por elaborar questionário com rigor científico e também por sua articulação com a pesquisa qualitativa. Por sua vez, as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.

A escolha da narrativa se deu por entendermos sua importância, segundo Souza (2006), na compreensão do percurso escolar e educacional de um modo geral, pois estão inseridas num campo singular e subjetivo para compreensão das memórias individuais. A narrativa pode permitir aos interlocutores entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as escolas, os discursos pedagógicos e os rituais construídos na vivência escolar.

Ainda na fase exploratória, senti a necessidade de fazer um levantamento sobre os professores de Sociologia de Campo Maior, no Piauí. Diante disso, obtive o seguinte quadro: temos 10 professores de Sociologia, sendo 07 do quadro efetivo do estado, 01 contratado e ainda 02 que só trabalham nas escolas particulares, todos sem formação específica na área. As áreas de formação variam um pouco, mas a maioria é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, 01 é formado em Licenciatura Plena em Normal Superior, 01 é formado em Letras e 01 formado em História, sendo que 03 desses professores trabalham em 02 escolas.

A cidade possui 11 escolas públicas de ensino médio do Governo do Estado e mais 02 escolas particulares, estas últimas contam com mais dois professores, que também não são formados em Sociologia, e sim em História (ambos). Vale registrar aqui que esse é o retrato do segundo semestre de 2019, quando, em meados do mês de agosto, dirigi-me à 5ª Regional de Educação, em Campo Maior, para fazer esse apanhado, portanto esse quadro poderá ser alterado a qualquer momento.

Como interlocutores do nosso estudo, foram delimitados 09 profissionais do magistério (professores de Sociologia, coordenadores pedagógicos e gestores escolares) os

quais apresentam, pelo menos, três anos de experiência no magistério, sendo 03 professores, 03 coordenadores pedagógicos e 03 gestores escolares, considerando 03 escolas diferentes.

A escolha por esses profissionais ocorreu por entendermos que todos desempenham papel central na formação continuada, principalmente sob uma perspectiva de formação permanente construída a partir de reflexões coletivas sobre a prática dos vários profissionais, práticas que se defrontam com uma demanda de uma sociedade cada vez mais complexa, complexidade também que chega à escola, nas contingências diárias, nos problemas que precisam ser discutidos e encaminhados no contexto no qual surgem, ou seja, na própria escola.

Para fins de organização das seções desta dissertação, divido-a em introdução, na qual é realizada a contextualização e apresentação desta dissertação, seguida de mais três seções, as quais versaram sobre os objetivos aqui elencados – descritas nos parágrafos posteriores –, e de nossas considerações finais.

Dentre as seções destacadas, a primeira (capítulo 2) se propôs a investigar sobre “o lugar do professor de Sociologia no ensino médio”, realizei uma retrospectiva dos caminhos trilhados pela Sociologia, em que fica evidente o ir e vir da disciplina no currículo das escolas de ensino médio no Brasil. De forma particular, tratei da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas de ensino médio no estado do Piauí. Nessa sessão, apresento ponderações sobre o professor reflexivo e suas práticas pedagógicas e autoformação, a partir do diálogo com autores e pesquisadores da área, explicitando as transformações pelas quais os educadores vêm passando, tanto sociais quanto profissionais, para se perceber melhor a formação e a atuação dos professores nessa área do ensino.

A segunda seção (capítulo 3) se propôs a “levantar quais saberes advêm da experiência do cotidiano escolar que produzem o “fazer” do professor de Sociologia”. Nessa seção, o objetivo foi realizar uma revisão de literatura acerca dos saberes docentes, enfatizando a importância e valorizando os saberes advindos da própria prática do professor a partir do diálogo com Nóvoa, Tardiff e Schon, no tocante aos estudos sobre os saberes da experiência. Essa seção se propôs também a “levantar a legislação específica produzida nas últimas décadas que confirmem e/ou neguem a formação permanente de professores de Sociologia no Brasil e no estado do Piauí”, bem como os concursos públicos realizados na área de Sociologia no Piauí nos últimos anos.

Por sua vez, o objetivo da terceira seção (capítulo 4) foi “reconstituir as narrativas de professores de Sociologia sobre a constituição do “tornar-se professor (a) de Sociologia”. Aqui, apresentei reflexões sobre o meu encontro com o tema de pesquisa, a partir do meu

percurso de vida pessoal e profissional, buscando fazer uma narrativa, aproveitando a minha trajetória profissional enquanto professora desse campo do conhecimento.

Portanto, meu objetivo nesta pesquisa não é esgotar a discussão sobre a grande importância que tem a formação permanente do professor do campo da Sociologia. O que pretendo é contribuir para a compreensão do perfil desse professor do ensino médio e colaborar com o debate dessa fundamental questão de política pública da educação, principalmente porque entendo que a questão da formação permanente está diretamente relacionada com uma questão muito maior: a cidadania e o acesso à construção da identidade profissional.

2 O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – O DESAFIO DE COMPREENDER A SIGNIFICANTE PRESENÇA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. [...]sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 230).

Mesmo que o objetivo principal desta pesquisa não seja realizar um levantamento histórico do lugar da Sociologia no ensino médio, considero oportuno apresentar aqui um breve esboço desse histórico para compreendermos as dificuldades já enfrentadas pelos docentes dessa disciplina, incluindo a problemática que diz respeito à formação de professores nessa área.

A matriz curricular da escola secundária passou a contar com a disciplina de Sociologia em 1925, com a Reforma Rocha Vaz. A partir da Lei Francisco Campos, n. 19.890, de 1931, essa disciplina manteve-se obrigatória até 1942 nos cursos preparatórios para os Institutos de Ensino Superior.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: [...]Sociologia [...] (DECRETO n. 19.890, de 1931). (BRASIL, 1931, n. p.)

Segundo Nascimento (2000), a Sociologia encaixava-se no espírito da época: modernização brasileira via urbanização. A esse respeito, Meucci (2000, p. 2) afirma que

[...] entre os anos de 1931 e 1945 cerca de duas dezenas de livros didáticos de sociologia foram publicados no Brasil. Eram, pois, livros introdutórios, compêndios, tratados, dicionários, coletâneas de textos e periódicos destinados ao ensino secundário regular, aos cursos de magistério, faculdades e universidades. Trata-se de um conjunto significativo de obras, revelador do estabelecimento de um sistema de difusão do conhecimento sociológico.

Precisamos levar em consideração que os cursos de Ciências Sociais, no Brasil, foram criados a partir da década de 1930, os quais atraíram, em suas primeiras turmas, um relevante número de professores normalistas que desenvolviam suas atividades na escola secundária (MICELI, 1989), o que tinha como pano de fundo a própria sobrevivência da Sociologia no currículo escolar naquele momento, o certo é que a discussão sobre a formação

de professores em tais cursos ocupou uma posição subalterna na agenda das Ciências Sociais no Brasil (MORAES, 2003).

Nas últimas décadas, especialmente no cenário estabelecido pós “Nova LDB” (Lei nº 9.394/96), os momentos de discussão sobre a formação dos profissionais da Educação ganharam cada vez mais destaque na esfera pública (BRASIL, 1996). No caso em especial das Ciências Sociais, esse cenário passou a ser modificado de forma mais significativa com a reinserção da Sociologia no currículo escolar em nível nacional a partir de 2008, o que passou a desencadear não apenas a expansão quantitativa de licenciaturas em Ciências Sociais, como também estimulou a revisão dos modelos formativos vigentes (OLIVEIRA L., 2015).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio Silva, “O PERFIL DO PROFESSOR BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E SUA PERCEPÇÃO DA CONDIÇÃO DOCENTE”, ambos graduados em Ciências Sociais, o primeiro pela USP e doutor em Sociologia também pela USP e o segundo pela UFPI e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Rondônia, percebemos claramente que, na década de 1930, houve um vultoso esforço para consolidar a Sociologia como uma disciplina no ensino preparatório para o ensino superior (BODART; RONIEL, 2016).

Nesse momento, ela passou a ser propalada em setores mais vastos da classe média, via ensino secundário, e assim, chegou, mediante movimentos políticos contestatórios, às camadas trabalhadoras engajadas no movimento sindical e partidário. Entretanto, foi extinta oficialmente sua obrigatoriedade em 1942, por meio da Reforma Capanema.

Segundo Bodart, posteriormente, os passos da Sociologia, no ensino secundário, foram totalmente oscilantes, sendo esta excluída e incluída, por diversas vezes, nesse nível de ensino. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 4.024, retornou com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário (BRASIL, 1961). Em 1971, por meio da LDB, n. 5.692, essa disciplina passou a ser optativa, junto a outras 104 (BRASIL, 1971). Parece-nos que o modelo de educação tecnicista da década de 1970 não deixou espaço para a Sociologia. Em 1982, a Lei de n. 7.044 reabriu espaços para as disciplinas de Ciências Humanas.

Diante disso, as entidades que representam a Sociologia, concebendo-a como um instrumento de reflexão crítica sobre a sociedade, empenharam-se em introduzi-la como disciplina obrigatória de acordo com o parecer CNE/CEB nº 38/2006 (BRASIL, 2006a). Esse documento atribui à Sociologia a tarefa de promover a reflexão crítica voltada para a cidadania, ou seja, levar o jovem a pensar sobre como se sente no mundo, sua capacidade para

transformá-lo e assim favorecer sua inserção social. Iniciaram-se, então, movimentos em vários estados da federação que lutaram pelo retorno desse campo do conhecimento ao ensino médio, fato que somente ocorreu oficialmente na esfera federal no ano de 2008.

Nessa esteira, a Lei nº 11.684, de junho de 2008, tornou, novamente, a área de Sociologia obrigatória na matriz curricular do ensino médio, dessa vez, nas três séries (BRASIL, 2008a). Como já citado, sua presença, na matriz curricular, ao longo do tempo, é caracterizada por um movimento pendular, que vai de sua inclusão à sua exclusão, repetidas vezes, por consequências de divergências pedagógicas e tensões ideológicas.

Em razão dessa descontinuidade, a Sociologia tem alcançado uma posição ainda pouco consistente nas escolas. Também não há um grupo de professores que possa trocar experiências de ensino e aprendizagem como acontece com outras áreas, o que deve contribuir grandemente como um fator para não existirem formações continuadas para professores da disciplina. Sendo assim, é, portanto, um campo profissional ainda restrito.

Bodart (2016) diz que o retorno da Sociologia no ensino médio brasileiro resultou das pressões decorrentes de um intenso processo de mobilização e participação política da sociedade civil na luta pela democracia e pelo exercício da cidadania após um longo período de ditadura militar. Nesse contexto sociopolítico, destacaram-se sociólogos ou cientistas sociais organizados em várias entidades civis, associativas e sindicais. A inscrição da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as escolas representa o reconhecimento legal da importância do conhecimento das Ciências Sociais como parâmetro fundamental na formação do jovem brasileiro como ser humano, bem como a valorização de uma educação democrática em uma formação humanista e cidadã.

Para Moraes (2011), o retorno recente da Sociologia ao ensino médio brasileiro foi bastante problemático. Se, por um lado, existiam, em 2008, 23.561 escolas de ensino médio que implantariam a disciplina no ano seguinte, por outro, a formação de licenciado em Sociologia era bastante deficitária. Os anos de exclusão dessa disciplina induziram muitas universidades, devido à falta de mercado de trabalho, a fecharem os cursos de licenciatura, mantendo apenas o bacharelado. Além disso, havia uma questão importante em debate: quais conteúdos de Sociologia ensinar no Ensino Médio?

Ainda para Bodart (2016), dados do censo de 2007, realizado pelo INEP/MEC (INEP, 2009), indicam que havia, na ocasião, 19.776 professores de Sociologia atuando no ensino médio. As pesquisas desse mesmo órgão (2012) apontam que existiam, em 2012, 497.797 professores de Sociologia na educação básica. Considerando esse último dado, essa pesquisa representaria cerca de 0,11% dos professores de Sociologia de ensino médio no país.

Meu objetivo nesse momento da pesquisa foi contribuir para com a compreensão do perfil do professor de Sociologia do ensino médio e suas situações de prática pedagógica, considerando que temos pouco mais de uma década do retorno oficial da Sociologia ao currículo do ensino médio.

Valho-me aqui, novamente, da pesquisa de Bodart e Silva (2016), os quais analisam o tempo de formação dos professores que lecionam Sociologia e verificam que o percentual de professores habilitados (licenciados em Ciências Sociais/Sociologia) é bem menor do que o de não habilitados. Essa diferença reduz-se entre os formados mais recentes, exceto entre aqueles que se formaram há menos de 6 anos.

Bodart e Silva (2016), afirmam que isso pode ocorrer sob duas hipóteses: I) a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio tem estimulado a procura pela licenciatura em Sociologia nos últimos anos; II) os que se licenciaram há menos de 6 anos já podem estar tendo dificuldades de se inserir no mercado, já que, segundo o Censo da Educação Superior, em 2011, foram formados em Ciências Sociais/licenciatura 1.642 profissionais, além disso, considerando que já estamos em 2020 e que em todos os anos saem mais ou menos a mesma quantidade de formados, concluímos que o mercado realmente possa não absorver todos esses profissionais.

Diante desses dados, rememoramos que Meucci (2000) identificou que, antes da recente obrigatoriedade do ensino de Sociologia, havia uma deficiência na formação de professores (habilitados) nessa área, tendo as universidades priorizado o bacharelado por falta de mercado de trabalho para o docente dessa disciplina, o que explicaria a baixa presença de licenciados em Sociologia/Ciências Sociais com tempo de formação superior a 12 anos.

A inquietação de Meucci (2000) sobre o fato de as universidades não estavam formando professores de Sociologia (licenciados), mas apenas bacharéis, até os anos 1990, fica clara, de certa forma, nesta pesquisa, porém, o cenário atual parece sofrer mudanças, ainda que tímidas. Não podemos afirmar, ao certo, o que ocorre atualmente, apenas levantar algumas hipóteses, as quais esta pesquisa não tem condições, por sua natureza e foco, de testar: I) os bacharéis em Sociologia não migraram para as salas de aula, como muitos previam; II) as universidades estão priorizando a licenciatura, em detrimento do bacharelado, sem, contudo, conseguir atender à demanda por professores; III) os licenciados em Ciências Sociais/Sociologia têm buscado outros mercados.

O certo é que atualmente a disciplina de Sociologia não é ministrada apenas por professores licenciados em Ciências Sociais/Sociologia, o que é evidenciado por esta pesquisa, a qual explicita como percentual de licenciados em Sociologia / Ciências Sociais

apenas 61,3%. Há uma deficiência muito grande nesse aspecto, o que pode estar comprometendo, significativamente, a maior consolidação dessa disciplina no currículo escolar do ensino médio.

Assim, o processo de formação continuada é um indicativo objetivo que pode consolidar a compreensão da qualificação do profissional. A formação docente, em especial, requer continuidade. Diante disso é que, em sua pesquisa, Bodart e Silva (2016) buscam ainda analisar a formação complementar dos professores de Sociologia.

A esse respeito, os dados coletados mostram que é possível perceber que a maioria (42,5%) dos professores de Sociologia questionados que atuam no ensino básico não tem nenhuma formação complementar. Apenas 1,5% possui doutorado em Ciências Sociais, 8,7% têm mestrado em Ciências Sociais/Sociologia e 13,1%, especialização em Ciências Sociais/Sociologia. Esses dados evidenciam, somados ao grande percentual de professores de Sociologia não formados na área, a deficiência na formação, sobretudo, na formação continuada dos que lecionam Sociologia no ensino médio. Em síntese, inferimos que, além da deficiência da profissionalização inicial, existem limitações no que concerne à formação continuada do professor de Sociologia.

Nessa pesquisa, Bodart e Silva buscam também observar a participação em eventos e identificam que mais de 26% dos professores que lecionam Sociologia não participam de nenhuma programação acadêmica, situação que demonstra as dificuldades de atualização de mais de um quarto ($\frac{1}{4}$) dos professores de Sociologia que participaram de sua pesquisa. Bodart destaca que não há diferença substancial entre licenciados em Sociologia ou não licenciados em relação à (não) participação em eventos acadêmicos.

Após a leitura da pesquisa de Bodart e Silva (2016), podemos inferir que a categoria de professores de Sociologia é bastante nova, constituída em sua grande parte por não licenciados na área. Além disso, poucos professores que lecionam Sociologia se qualificaram para além da graduação, dificuldade ainda maior quando a formação complementar é em Ciências Sociais/Sociologia, caracterizando apenas 29,5% dos profissionais. Podemos perceber, então, que a trajetória da história da Sociologia no Brasil tem se legitimado a partir da periodização, sistematizando-se assim: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória; e (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no ensino médio por meio de projetos de lei estaduais.

Agora é possível acrescentar mais uma quarta fase, a qual se iniciou com a promulgação da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a), que estabelece a

obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries de todas as escolas do ensino médio no Brasil que foram implantadas até 2011 (SOUSA, 2012; SANTOS, 2004). No que se refere a essa questão, as escolas pesquisadas estão cumprindo o dispositivo da legislação que previa a implantação da Sociologia nas três séries até 2011.

No entanto, a sua história de inclusão e exclusão gera uma certa apreensão em relação ao momento atual da disciplina. De acordo com Sarandy (2012, p. 48), isso ocorre “simplesmente porque compreendemos que a disciplina enfrenta ameaças quanto à sua própria existência, uma disciplina que ainda está por legitimar-se nos sistemas de ensino”.

Resumidamente, a periodização da Sociologia no ensino médio é marcada por mais de um século de intermitência. Portanto, isso significa dizer que foi depois de uma extensa evolução que o padrão de trabalho intelectual prevaleceu nos campos da reflexão sociológica. “Talvez nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações, participado de tão díspares discursos e sido o centro de tantos conflitos quanto a Sociologia” (SARANDY, 2012, p. 48).

No dia 06 de agosto do corrente ano, tive a oportunidade de assistir a uma Mesa Redonda (“live”), atividade que fez parte da Semana de Acolhida dos estudantes SISU 2021 da Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II (RJ), que tinha como objetivo rememorar, a partir da trajetória profissional de dois docentes do concurso de 1994 e de suas conexões institucionais, a progressiva inserção da disciplina Sociologia nos variados níveis e séries escolares da instituição. Com isso, intentava-se, na ocasião, debater sobre o impacto e a importância das pesquisas e atuação da Sociologia no ensino básico e na Formação de Professores, em face dos novos desafios propostos pelo atual cenário educacional.

Essa Mesa Redonda trazia como tema “Com a palavra, professores do concurso de 1994 para a disciplina de Sociologia do Colégio Pedro II: trajetórias, ensino de Sociologia no ensino básico e Formação de Professores”. E quem eram os expositores? Eram dois expositores: a Profa. Dra. Fátima Ivone de Oliveira Ferreira e o Prof. Dr. Lier Pires Ferreira, ambos coautores do livro didático “Sociologia em Movimento” que fora aprovado pelo PNLD de 2015 e 2018 e coautores da Coleção “Sociedade em Movimento”, que são livros voltados para o ensino fundamental II, editados pela Editora Moderna.

A Profa. Dra. Fátima iniciou a exposição e, em sua interessante fala, citou o fato de ter feito seu primeiro concurso em 1981, quando saiu egressa da UFRJ, para a Organização Social e Política Brasileira (OSPB), pois não tinha Sociologia e era a única professora de Sociologia na época. Nessa esteira, segundo ela: “então você trabalhava sem ter uma equipe, sem ter com quem trocar, mas se podia desenvolver um trabalho também”.

Em sua fala, a Prof. Dra. Fátima se dirige mais diretamente a quem está começando a jornada na Sociologia, na educação básica e sugere um programa no YouTube, dividido em três partes, da UEL, da Profa. Ileizi Fiorelly, nomeado “Nós da Educação”, o qual dá uma visão perfeita e teórica das dificuldades que vamos enfrentar.

Destaca como fato marcante, na consolidação da disciplina, a inclusão da Sociologia no PNLD edição de 2010/2014 e 2018. Ressalta ainda que

hoje não temos mais o livro disciplinar, que é aquela ideia lá dos parâmetros, que um certo princípio interdisciplinar se consagrou, hoje o livro é por área do conhecimento e eu acredito que não se faz interdisciplinaridade sem as disciplinas. As disciplinas existem e entram em relação a partir de seu corpo teórico, a partir de sua linha disciplinar. Serão as nossas práticas na vida, na vida escolar e na sociedade que escreverão os novos rumos da Sociologia e de seus professores. Então vocês que estão iniciando agora, terão essa missão, de escrever o que virá, que Sociologia na Escola Básica virá. (FERREIRA; FERREIRA, 2021, n. p.).

Perceber esse processo e as razões dos debates em torno da disciplina é fundamental para qualquer intervenção que justifique ou legitime a Sociologia no ensino médio. Assim sendo, vamos buscar, no item seguinte, elementos que nos favoreçam a compreensão da institucionalização da Sociologia no ensino médio no estado do Piauí, especificamente na cidade de Campo Maior – PI, campo empírico deste estudo.

2.1 A institucionalização da Sociologia no ensino médio no Piauí

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. (NÓVOA, 1995).

A batalha pela inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio não ocorreu de forma uniformizada entre os estados, cada um teve a sua dinâmica. No estado do Piauí, a Sociologia e a Filosofia estão presentes no ensino médio desde 2002, quando a Assembleia Legislativa aprovou, em 27 de junho de 2002, o Projeto de Lei nº. 07/02 (PIAUI, 2002), de autoria da deputada estadual Francisca Trindade do PT/PI (falecida em 2003), que torna obrigatórias a Sociologia e a Filosofia no ensino médio.

A Lei 5.523 foi sancionada em 15 de julho de 2002, pelo governador em exercício Hugo Napoleão, possibilitando aos jovens estudantes desse nível de ensino um desenvolvimento crítico e reflexivo.

A citada lei assegura que as disciplinas de Sociologia e Filosofia serão ministradas por professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia. A Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação tomariam as medidas necessárias para o efetivo cumprimento

do presente dispositivo, em especial as que tratam de conteúdo programático, carga horária e fiscalização do efetivo cumprimento da lei.

Em outubro de 2020, perante um levantamento realizado na 5ª Gerência Regional de Educação, pude constatar que alguns dispositivos da citada lei não estão sendo cumpridos. Dos onze professores que ministravam a disciplina de Sociologia, nem ao menos um possuía a formação em Licenciatura em Ciências Sociais, mas em outras áreas, especialmente, a Pedagogia. Em junho de 2021, realizamos outro levantamento na referida regional e nas escolas, sendo constatado que dos onze professores que ministravam a disciplina de Sociologia nenhum tinha formação em Licenciatura em Ciências Sociais e tampouco algum era especialista em Sociologia. O quadro evidencia que, na cidade de Campo Maior – PI, não há licenciado em Ciências Sociais para atender à demanda de professores de Sociologia.

Todavia, a falta de qualificação do professor de Sociologia não é uma realidade limitada à cidade de Campo Maior – PI, pelo contrário, é um problema mais amplo e atinge outras cidades. De acordo com o artigo “Perfil do professor de sociologia do ensino médio da rede pública estadual de Picos – PI”, realizado em 2013, que faz parte de um projeto de pesquisa de Maria das Dôres de Sousa (Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Márcia Santos Carvalho (Aluna bolsista do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI), diante de um levantamento realizado na 9ª Regional de Educação em 2008, foi constatado que dos doze professores que ministravam a disciplina de Sociologia, somente um tinha a formação em Licenciatura em Ciências Sociais e, dois deles, especialização *lato sensu* em Sociologia, incluído o licenciado, e os demais em outras áreas, especialmente, a Pedagogia (DE SOUSA; CARVALHO, 2013).

A situação da Sociologia do ensino médio é complexa, além disso, encontram-se muitas diversidades, de acordo com Tomazi e Gomes (2007, p. 596), “alguns estados possuem licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para a demanda, mas não há concursos específicos ou poucos concursos para que esses licenciados sejam incorporados. Em outros, há concurso, mas não existem licenciados suficientes”.

Isso mostra que faltam planejamento e políticas educacionais voltadas para a qualificação do professor de Sociologia no ensino médio. É preciso desenvolver programas de formação docente em Ciências Sociais e de favorecimento de suas condições de trabalho. Ainda se faz necessário apostar numa política de valorização do magistério, permitindo que os licenciados tenham vivências de situações escolares durante todo o curso, envolvam-se com a situação da disciplina no contexto político nacional e que se aproximem do debate sobre o papel da Sociologia no ensino médio.

Ainda de acordo com Sousa e Carvalho (2013) e dadas as suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica, o professor de Sociologia do ensino médio não participa significativamente da produção científica sobre o seu próprio fazer pedagógico. A produção científica voltada para a formação do professor de Sociologia ainda é muito tímida quando comparada com áreas mais tradicionais da Sociologia como os movimentos sociais.

Do ponto de vista da carga horária, conforme informações da direção das escolas pesquisadas, Paulo Ferraz, Leopoldo Pachêco e Briolanja Oliveira, a disciplina de Sociologia vem sendo ministrada tanto na primeira como na segunda e na terceira séries uma aula semanal.

É relevante destacar que a inclusão da Sociologia na primeira série se deu mediante a redução da carga horária da disciplina de Filosofia para uma aula semanal, contrariando o Art. 36, 3º parágrafo da LDB, 1996, o qual diz que os educandos, ao término do ensino médio, devem demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (SOUSA, 2012, p. 65). Nas escolas privadas, a disciplina de Sociologia está sendo ministrada em também apenas uma aula semanal.

O professor Amaury César Moraes, que coordenou, em 2005, a elaboração de um parecer detalhado sobre a legislação educacional desde a LDB 9.394 de 1996 até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, conseguiu explicitar nesse parecer que as DCNEM não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia a não ser apenas como temas transversais (SOUSA, 2012).

Diante disso, a nosso ver, com uma carga horária insuficiente e com um quadro de professores sem qualificação específica na área das Ciências Sociais, fica bem mais complicado um trabalhar didático-pedagógico dos conteúdos sociológicos numa perspectiva mais científica e contextualizada com o cotidiano dos alunos.

Considerando a grande importância da reflexão da prática pedagógica do professor para o próprio professor, entendendo que essa reflexão contribui imensamente na qualidade da própria prática é que faremos as colocações a seguir sobre o professor reflexivo.

2.2 O professor reflexivo – a ressignificação do tornar-se professor

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11).

A respeito do início da docência, normalmente é um período em que o professor se depara com situações inusitadas e, algumas vezes, difíceis de serem enfrentadas. Por outro lado, é também um período prolífero na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica. E isso se deve ao fato, penso eu, de os cursos de formação de professores trabalharem conteúdos mínimos necessários à docência, o que, na prática, será modificado, já que consideramos o momento de atuação em sala de aula como rico para a constituição de saberes docentes. Ainda sobre esse tema, Borges (2004) diz que os saberes docentes são temporais, porque a história do professor reflete em suas ações, já que

(...) os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de sua carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que se amplia com a prática; o trabalho entre pares; as parcerias e experiências adquiridas em diferentes estabelecimentos escolares; a participação em eventos, seminários e programas de formação contínua, as leituras e estudos entre outros (BORGES, 2004, p. 83)

Assim sendo, podemos dizer que a prática pedagógica exerce papel essencial na construção do saber docente, já que, ao deparar-se com situações de sala de aula, o docente reflete criticamente sobre seu planejamento e quais as verdadeiras necessidades do grupo. A fala de Corsi e Lima (2010, p. 167), a esse respeito, dialoga com nosso pensamento: “É no início de carreira que a estrutura do saber experimental é mais importante. Progressivamente, a experiência nova proporciona aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, o que possibilita a sua integração no ambiente profissional” (CORSI; LIMA, 2010, p. 167).

É no dinamismo da prática pedagógica que o profissional repensa o seu agir, quando os desafios próprios de sua profissão vão surgindo. A convivência no espaço da escola traz a oportunidade de conhecer estratégias para o encaminhamento de suas aulas. As teorias adquiridas nas disciplinas dos cursos de licenciatura devem dialogar com a realidade posta e a percepção do profissional é alterada.

Para Nóvoa (1991), apenas na década de 1990, a formação contínua de professores recebeu destaque, considerando que os problemas estruturais da formação inicial

estavam em face de serem resolvidos (ou assim ele pensava). Assim, o esperado é que as atenções se voltem para a formação contínua.

De acordo com Dominicé (1990):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica” (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150)

A troca e o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Desenvolver uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Portanto, a formação continuada, fundamentada na prática profissional, está indissociavelmente ligada às vivências e às experiências de vida profissional e pessoal.

O trabalho com foco na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das formas mais importantes de “stress” é a sensação de que não se dominam as situações e os contextos de sala de aula. O triplo movimento tratado por Schon (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação – ganha uma relevância acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os professores produzem a “sua” vida nos momentos em que fazem balanços retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais, o que no caso dos docentes é também produzir a “sua” profissão.

As práticas de formação continuada precisam tomar como referência as dimensões coletivas, pois estas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Já as práticas de formação continuada, as quais são organizadas em torno dos professores individualmente, favorecem a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas também podem favorecer o isolamento e reforçar uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

É muito importante valorizar propostas de formações que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Lee Shulman (1989) (*apud* NÓVOA, 1995, p. 56-57) coordenador de um dos programas mais ambiciosos e produtivos a nível internacional, intitulado “Desenvolvimento do conhecimento no ensino”, que aborda vários tipos e modalidades de conhecimentos que os professores têm, possui exatamente o objetivo de estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquirem esses conteúdos, como e por que se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula. Para estudar essas questões, foram selecionados 21 professores em formação (Inglês, Matemática, Ciências Sociais e Biologia).

Dos diferentes níveis de conhecimentos identificados, o de maior interesse, didaticamente falando, é o do conteúdo pedagógico, já que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. Essa importância se dá pelo fato de esse conhecimento não ser um saber que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem mesmo pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, já que representa uma elaboração pessoal ao deparar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante sua formação.

Gudmundsdottir (1987 *apud* NÓVOA, 1995, p. 56-57), mostrou como, no caso concreto de duas professoras de Inglês, com mais de 25 anos de experiência docente, o conhecimento do conteúdo pedagógico foi sendo elaborado paralelamente ao seu contato com o ensino. Após esse estudo, a autora constatou que as duas professoras possuíam um rico, complexo e bem-organizado conhecimento de conteúdo pedagógico, que não lhes foram ensinados, mas que foi sendo desenvolvido e organizado por ambas as professoras.

É preciso dar a devida importância aos saberes dos quais o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual. Todos os problemas que surgem na prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que conduzem a decisões em um espaço de grandes complexidades, incertezas, singularidade e de conflitos de valores. Existem muitas situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver (por conta da sua profissão), que apresentam características únicas, exigindo assim respostas únicas: o professor competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Os modelos e as práticas de formação precisam ser trabalhados de formas diversificadas, levando a novas relações com o saber pedagógico e científico. A formação contínua precisa passar pela experimentação, pela criação, por novas formas de trabalho pedagógico e ainda por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A esse propósito é

relevante pensar em uma formação baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática.

Para conceber a escola como espaço de formação continuada de professores se faz necessário conceber essa mesma escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser vista como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como algo que acontece fora do espaço de trabalho.

Bridget Somekh, em um interessante texto sobre “A investigação-ação e o desenvolvimento colaborativo das escolas”, defende a necessidade de interligar a formação continuada com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores:

O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas (SOMEKH, 1989, p. 161)

Incrementar experiências inovadoras e disseminá-las pode revelar-se extremamente útil na consolidação de práticas diferenciadas de formação continuada, e os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Consolidar formas de colaboração profissional pode ser facilitado pela aprendizagem em comum. Conceber espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação, pois criar espaços de diálogos e trocas de experiências poderá figurar como um momento fundamental na formação contínua de professores.

A formação continuada dos profissionais para essa área é um dos principais desafios atuais, no que diz respeito à Sociologia, no ensino médio. A falta ou a raridade de formação específica e/ou continuada dos professores, os quais, em sua maioria, têm a formação em outras áreas, ou seja, não possuem a instrumentalidade teórica adequada para a elaboração de suas aulas (a meu exemplo), configura-se como um dos principais problemas relativos ao processo de construção de sua profissionalidade.

Dos professores de Sociologia, com ou sem formação em Ciências Sociais, exige-se que assumam sua responsabilidade social e política e possam conduzir a disciplina de forma a promover, nos alunos, uma consciência crítica, é claro, juntamente com outras disciplinas como Filosofia, Arte, História e Geografia, para que, assim, possam elaborar suas concepções de mundo e se reconheçam como cidadãos. Assim, de acordo com Florestan Fernandes, no *I Congresso Brasileiro de Sociologia*, ainda em 1954, quando se refere à

importância do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, o aluno tem de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial.

No citado congresso, Fernandes enfatiza suas ideias sobre o exercício da reflexão crítica pelo homem comum. Sem dúvidas, os termos atuais do debate, em muito diferem dos elementos das perspectivas na década de 1950. A importância da disciplina não se trata apenas de utilizá-la como um dos meios de desenvolvimento social ou de formar o cidadão, como apontam as ideias de Fernandes, mas de introduzir debates no ensino médio relativos à discriminação racial, aos movimentos sociais e a inúmeras outras questões pertinentes na contemporaneidade.

O fato é que, além de muitos professores não terem formação na área específica de Sociologia, o tempo de que dispõem para a preparação de suas aulas é normalmente ocupado com a sua disciplina de formação; primeiro, porque o número de aulas a serem ministradas na sua área é bem maior do que as aulas de Sociologia, a qual se restringe a uma aula semanal em cada ano do ensino médio; segundo, porque o domínio na sua área de formação lhe proporciona uma maior segurança para a construção do seu plano de aula. Faço essas afirmações a partir de minha própria prática pedagógica e a partir da convivência com outros colegas docentes, professores que, assim como eu, lamentam não dar uma contribuição melhor à Sociologia, porque esbarram em limitações que, muitas vezes, estão além do seu alcance, como a falta do domínio “do arcabouço teórico da Sociologia, para a preparação de suas aulas” (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2012, p. 53).

A qualificação específica na área do ensino de Sociologia é importantíssima para desenvolver os procedimentos de ensino-aprendizagem que asseguram a aprendizagem do conteúdo teórico da disciplina. No entanto, precisamos olhar não só os conhecimentos obtidos no processo de formação, mas também os saberes da experiência adquiridos no cotidiano da escola. Todavia, não podemos diminuir a importância da formação teórica específica na área em que o professor atua para se desenvolver um saber fazer que caracterize o ensino da disciplina, seja ela qual for. Nessa perspectiva é que justifico uma formação permanente especial para o professor de Sociologia. Sobre isso, por que essa formação não pode ser a partir da reflexão sistemática de sua própria práxis?

Assim, vale a pena discutir os elementos constitutivos acerca da docência e da identidade profissional dos professores de Sociologia do ensino médio. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 41) “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição

metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. O que significa dizer que o professor precisa dominar os conhecimentos científicos elaborados por áreas específicas (no caso aqui tratado, Sociologia) e o saber sobre os processos didáticos e pedagógicos essenciais para a difusão e a socialização desses conhecimentos.

Além de se perceberem como professores de Sociologia, os professores que não têm a formação específica na área de Ciências Sociais precisam conceber a sua identidade profissional como estando em construção permanente, encontrando-se em processo de aperfeiçoamento, em constante modificação e transformação.

Garcia (1995 *apud* NÓVOA, 1995, p. 59) diz que a reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, quando se vai falar sobre as novas tendências de formação de professores na atualidade. Esse conceito tem uma popularidade tão grande que vários termos são utilizados para caracterizar essa concepção do professor e do ensino, quais sejam: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Zeichner), professor que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos (Hunt), professor como investigador na ação (Corey; Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy; Everston; Freman), professores como sujeitos com um ofício moral (tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce; Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores autoanalíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner) (Tom). E assim podemos constatar que há uma grande variedade semântica bem como de propostas metodológicas.

Quero aqui fazer uma reflexão sobre o trabalho docente, seja no campo da Sociologia, seja no campo de outras áreas específicas. Compreendo que essa é uma tarefa longa e complexa, realizada no interior e no exterior da profissão. É preciso considerar os conhecimentos adquiridos no processo de sua formação, assim também como os conhecimentos adquiridos nas ações que desenvolve no cotidiano da escola, já que entendo que não existe um saber-fazer independente de implicações de valores e consequências sociais.

A formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite a esse profissional meios para que desenvolva um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Não podemos perder de vista que o professor é uma pessoa, e ser professor é uma parte dessa pessoa, sendo assim, se faz

necessário encontrar uma conexão entre as dimensões pessoais e profissionais, conexão essa que permita ao docente apropriar-se de seus processos de formação, percebendo ainda que estar em formação implica um investimento pessoal, buscando a construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional.

Ivor Goodson (1991 *apud* NÓVOA 1995, p. 25) fala da necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. Precisamos dar à experiência o lugar que ela merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional do docente, e isso passa pela consciência de que o indivíduo constrói seu saber ao longo do seu percurso de vida. Ninguém somente recebe o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm seus segredos formais. Na verdade, a noção de experiência deve mobilizar uma pedagogia interativa e dialógica. Ou seja, não se trata apenas de mobilizar a experiência numa dimensão pedagógica, mas também, e principalmente, de usar essa experiência em um quadro conceitual de produção de saberes. A teoria nos fornece indicadores de leitura e a experiência nos fornece uma referência na construção da própria identidade.

Provém daí a importância da criação de uma rede de (auto) formação participada. A partilha de saberes e a troca de experiência consolidam lugares de formação mútua, momento onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e o de formando. E esse diálogo entre os professores é de fundamental importância para consolidar saberes oriundos da prática profissional.

No entanto, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, quando dificulta o investimento nas experiências significativas e sua formulação teórica nos percursos de formação, sendo esse o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. E assim a formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (FINGER, 1989 *apud* NÓVOA, 1995).

Corroboro com o pensamento de Nóvoa (1995, p. 16-17), ao afirmar que “cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie seguida pelo profissional”. A prática pedagógica de cada profissional está diretamente relacionada ao que o professor é e aquilo no qual ele acredita enquanto pessoa.

Nessa perspectiva, a formação permanente do professor implica em um processo de construção/reconstrução, um processo inacabado, funcionando como uma referência para

sempre buscar novas formas de fazer o fazer pedagógico mais adequado a cada turma, à estrutura da consciência dos indivíduos em formação e ao momento histórico em que se vive.

É preciso investir em uma formação permanente que valorize paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional para assim, serem protagonistas na implementação de políticas educativas. Qualquer mudança na educação depende dos professores e de sua formação. Depende ainda da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

O desafio maior para a formação permanente de professores consiste em perceber a escola como um espaço educativo onde trabalhar e formar não sejam coisas distintas. A formação deve sim ser vista sempre como um processo constante, permanente, inserido no cotidiano dos educadores e das escolas, e não como um projeto que exista fora do dia a dia da práxis pedagógica.

A implementação de práticas inovadoras e a sua propagação podem mostrar-se consideravelmente úteis e consolidar experiências diferenciadas de formação continuada. Projetos experimentais desenvolvidos por professores-investigadores podem muito bem dar bons resultados se encontrarem um contexto favorável, pois a perspectiva de generalização é demasiada otimista, considerando que, com pessoas diferentes e em ambientes diferentes, o projeto nunca será o mesmo.

Para citar alguns estudos sobre essa vertente desta pesquisa, qual seja: o professor reflexivo, ou ainda, a reflexão sobre o pensar e o fazer docente, passarei agora a tecer pequenos comentários sobre alguns temas, visto que o farei a título de exemplificação. Fábio Brazier, da UNIFAL – MG, tem uma pesquisa de Mestrado que traz o seguinte tema “A escola como espaço de formação continuada de professores: uma retrospectiva histórico-cultural”, 2017, que investiga as relações existentes entre a escola e o processo de formação continuada de professores, buscando compreender as contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de formação continuada (BRAZIER, 2017). A pesquisa desenvolve-se a partir de um aporte teórico subsidiado na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e seus colaboradores, bem como em um processo de pesquisa-ação de caráter colaborativo desenvolvido junto a uma escola pública do município de Machado, sul do estado de Minas Gerais.

De acordo com Fábio Brazier, apontar a escola como espaço favorável para a formação relaciona-se diretamente com a proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, uma formação que favoreça a reflexão crítica sobre o pensar e o fazer docente.

Almeida (2006, p. 86) também afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente”. É esse o espaço em que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este “o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados”.

Portanto, na formação continuada, cabe propiciar ao professor os conhecimentos sobre o objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e a relação entre ambos, a fim de que este possa compreender e organizar o trabalho educativo, numa perspectiva crítica. Diante disso, analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como um trabalho de reflexão da ação, de reflexão da própria prática pedagógica. A partir do referencial que subsidia a presente discussão, entende-se que é no trabalho docente, realizado no espaço escolar e ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor se constitui professor.

Para Jorge José Lins de Queiroz, em sua pesquisa intitulada “O ensino de Sociologia hoje: as práticas docentes e o livro didático – Recife 2016, no Mestrado profissional em Ciências Sociais para o ensino médio, no campo das Ciências Sociais, talvez uma das áreas que menos tenha despertado o interesse pela investigação acadêmica tenha sido o ensino de Sociologia. Após a reinserção dessa disciplina como obrigatória no currículo do ensino médio brasileiro, em 2008, o interesse no desenvolvimento de pesquisas voltadas para essa temática específica tem crescido consideravelmente.

No entanto, ainda há um vasto campo a ser explorado, seja em relação ao currículo, à aprendizagem ou às práticas docentes dos professores. Dentro desse âmbito, muitos temas ainda precisam ser aprofundados, outros revistos e muitos complementados para o fortalecimento da própria Sociologia como um saber imprescindível ao ensino médio.

Em seu trabalho final do Mestrado em Educação “Ensino e aprendizagem em Sociologia: representações de professores da rede pública Estadual de Natal” – 2016, na UFRN, Sheyla Charlyse Rodrigues de Oliveira afirma que ter dificuldade em refletir sobre a própria prática e sobre a profissão são paradigmas da educação que ainda estão presentes na escola e que são resultantes da formação desses professores. “...as dificuldades de reflexão sobre a prática e sobre o próprio ofício professoral são alguns paradigmas educacionais ainda presentes no contexto escolar e que resultam também do processo de formação desses professores” (OLIVEIRA S., 2016).

Assim como elucida Pimenta (1997, p. 12): “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma

teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”, e, ainda, segundo a autora, esse processo formativo tem um caráter duplo, pois forma o professor por meio do confronto das suas experiências nos contextos escolares e também pela própria formação propiciada pelas instituições escolares onde atuam, o que faz necessário frisar a importância de:

Produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica **a gestão democrática e práticas curriculares participativas**, propiciando a constituição de **redes de formação contínua**, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 1997, p.12, grifos da autora).

Desse modo, a formação compreendida como uma rede que abarca diversos saberes, mas que tem sua gênese na formação inicial, deve levar o professor a refletir sobre o seu ensino, as condições sociais que o circundam e, por conseguinte, o educando, sujeito da aprendizagem. Talvez, devido a tal preocupação, os textos da LDB/96 e das DCN enfatizem a relevância da inquietação com a aprendizagem, ainda que objetivamente os modelos de formação dos professores, as condições e jornadas de trabalho, as gestões, os currículos escolares e outros fatores dificultem a concepção de um processo educativo de qualidade.

Compreendendo que o professor não pode deixar sua formação continuada somente a cargo de outrem, ou seja, de terceiros, mas deve puxar para si mesmo essa responsabilidade, no sentido de que ele é o protagonista de sua vida tanto profissional como pessoal, é que destacamos a seguir algumas reflexões sobre *autoformação*.

2.3 Autoformação – entre o prazer e o sofrer

[...] sujeitos da sua própria formação deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (IMBERNÓM, 2010, p.78).

Para falarmos desse tipo de formação, precisamos deixar claro que, além da graduação e dos cursos de formação continuada, há também outro espaço de formação de professor que precisa ser bem mais investigado e trabalhado, que é o da autoformação. Esse espaço é um investimento do próprio indivíduo em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que suas necessidades e dificuldades tornam-se claras para ele, transformando-as em possibilidades de autoformação.

Na autoformação, o “realmente vivido” ou a “verdade de uma experiência”, como diria Sueli Kofes (2001), em “Uma trajetórias, em narrativas”, não pode nos escapar sem que dela tiremos uma lição, sem que com ela aprendamos. Como podemos, por vezes, nos

esquecer disso? Como foi tecido esse esquecimento? É importante lembrarmos da importância de estarmos sempre aprendendo com nossas próprias experiências.

Alguns pressupostos orientam esse trabalho. O primeiro deles é que não narrar algo, não falar sobre algo é um mecanismo eficaz de instituí-lo, metaforicamente, como “morto”. Assim, se não falarmos em autoformação, se não trouxermos para nós educadores o papel principal nessa “trama” (que é a nossa própria qualificação), se não formos os protagonistas de nossas próprias formações, não saberemos o quão importante essa atitude é. O segundo pressuposto é que a memória se constrói no jogo entre lembrança e esquecimento, nos embates entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o narrável e o inarrável. Afinal, citando Sueli Kofes, “o ser e o não ser” de Hamlet poderia ser interpretado como um dilema entre o narrar e o lembrar como morreu o rei, seu pai, ou esquecer e tornar isso esquecido e inarrável no reino.

Portanto, o “ser e o não ser”, na autoformação de professores, poderia ser interpretado como o discutir sobre a questão ou o esquecer e tornar a questão ou o tema esquecido e inarrável. Assim, o terceiro pressuposto, decorrente dos dois primeiros, considera a presença dos embates políticos, permeando a constituição das narrativas e as lembranças do “realmente vivido”, o que dá à formação de professores um “quê” de movimento “zigzagueante”, ora de um jeito, ora de outro.

No entanto, pressupostos assim tão gerais justificam-se quando, no caso dessa pesquisa, nesse momento, o foco é tão particular, isto é, debruçar-se sobre a trajetória de autoformação de professores? Estou convencida de que a experiência de um sujeito não escapa das concretudes socioculturais que tensamente o realizam enquanto pessoa.

Sensibilizada pela necessidade de ampliação de nossa própria consciência, como educadora, e por acreditar no compromisso para com a sociedade, instigando as transformações de vida humana e na responsabilidade que é nossa, individual e coletiva, de sermos agentes autoconstrutores, responsáveis pelos rumos de nossa autoformação, busco, neste tópico, trabalhar o conceito de autoformação dos professores no campo da Educação Continuada, pela forma como é pensada, concebida e com consequente maior qualidade no exercício profissional.

Compreendida enquanto processo de um caminhar para si, como possibilidade do assumir-se, tem como suporte teórico principal os autores Josso (2004) e Galvani (2002) para os quais a prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação de consciência dos sujeitos, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na sabedoria de viver sua própria

existencialidade. Se Educar é “conscientizar”, estamos sendo convocados a autoconscientizarmo-nos, o que implica investir em autoconhecimento.

Queremos destacar que, para as dinâmicas de autoformação, importam a subjetividade e a autonomia do docente na gestão de seus processos formativos, ao mesmo tempo em que potencializam, também, a criação de diferentes estratégias que enriquecem e que são distintivas das formas de pensar, ser e agir na efetivação da prática pedagógica, o que faz do desenvolvimento profissional docente um ato de responsabilização do sujeito que se forma, direcionado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais.

Segundo Nóvoa (1995), somente em meados da década de 1980, começam a surgir, na literatura pedagógica, estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Portanto, faz-se oportuno destacar com Josso (2010, p. 133) que a corrente pedagógico-biográfica constituída no fim da década de 1970 e desenvolvida na década de 1980”,

[...] tem a particularidade de explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática de Pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes.

Desse modo, ao percebermos que o processo de formação pessoal, social e profissional se dá ao longo da vida, precisamos viver experiências e fazer experiências nos espaços educativos com propostas de autoformação. A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos.

A formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada Eu na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo. Dialogando com Dominicé (2006, p. 350), ele diz que “a formação pode intervir como retomada do curso da vida”. Assim, podemos dizer então que a autoformação possibilita ao ser humano a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade.

Com base nesse pensamento, podemos compreender que se autoformar em espaços educativos formais ou não formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer,

conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência. E ainda, ao realizarmos experiências com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal, a nossa identidade.

Na autoformação, enfatizamos as possibilidades que o professor tem de, por si mesmo, conseguir equacionar os problemas recorrentes em sua prática pedagógica, ressaltando a importância de uma consciência profissional e de um trabalho de intervenção crítica nos modos de efetivação dos fazeres docentes. O ato de formar-se, sob essa perspectiva, vê a experiência docente como elemento mobilizador de autoconhecimentos relevantes aos tempos e aos espaços das atividades pedagógicas.

Podemos encontrar a pertinência da autoformação também nas palavras de Morin, quando entrevistado por O Globo², se “o professor possui um compromisso social, é preciso educar o educador”. Educar o educador significa revermos o modelo epistemológico e de ensino ocidental, em que “os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento”, bem como, o sistema educacional “estabelecer um jogo dialético entre razão e emoção”, pois, ainda segundo Morin (2007, p. 122), “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação, mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”.

Portanto, compreendo que, ao salvuardarmos uma formação inicial e continuada dos professores e/ou educadores na perspectiva da autoformação, estamos possibilitando currículos universitários transdisciplinares que estimulem o desenvolvimento integral do ser humano. A mais, por reconhecer o compromisso e a responsabilidade de cada docente em relação à Educação Continuada, e ter como meta contribuir com o momento social – que exige a reinvenção dos processos de formação, (autoformação), processo esse que deve preocupar-se em desenvolver, conscientemente, ações ativadas no sentido de “fazer-se homem”, buscando inovar o processo de ensinar e de aprender, melhorando a qualidade educacional de forma a ser possível intervir para a construção de uma sociedade atualizada, organizada, saudável e ecologicamente sustentável – destaco, neste momento, a grande importância da autoformação.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 27), “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação

² Edgar Morin entrevistado por O Globo em 17/08/2014.

de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

No contexto do presente estudo, o conceito de autoformação revela-se como um processo de construção e de (re)avaliação da essencialidade do “ser professor”, ao tempo em que deixa clara, também, uma atitude dialética de (re)leituras e (des)construções críticas da prática pedagógica, o que nos permite ver o docente no (re)dimensionamento das formas de ser e de fazer-se professor, na efetivação das atividades educacionais. Nessa forma de percepção, “[...] formar é sempre formar-se” (JOSSO, 2002, p. 09) e constitui-se uma práxis de autodescoberta das potencialidades de interpretação das realidades educacionais, frente aos anseios pessoais e às perspectivas contextuais de formação profissional.

Assim, percebemos que a autoformação, como dimensão reflexiva de formação docente, distingue-se, positivamente, nas esferas educacionais, em face de não se centrar em conhecimentos passivos e inflexíveis, mas numa atitude profissional docente gestada a partir do interesse do professor que se forma, o qual se (auto)organiza, adquirindo, conforme Nóvoa (1995, p. 25), a consciência de que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Nesse sentido, a formação docente se estabelece como uma prática educacional múltipla, produzida e gestada dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, a qual desvela o professor no exercício autorreflexivo dos fazeres pedagógicos.

A seção a seguir pretende fazer um apanhado sobre os estudos realizados até aqui acerca da formação permanente e/ou continuada do professor de Sociologia. Apesar de não ter a pretensão de levantar todo o estudo realizado sobre esse tema até o presente momento, considero ser de grande relevância fazer tais considerações que são, talvez, muito mais um rememorar o sentido do que venha a ser formação continuada ou permanente, ou seja, o que compreendemos por formação continuada.

3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Não é nova essa ideia de que uma das funções da escola é o desenvolvimento do pensar e de que se trata de uma capacidade que pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, especialmente no âmbito da educação formal; ela está implícita em Dewey, Piaget, Vigotsky, entre outros. (LIBÂNEO, 2006, p. 60).

A ideia de formação continuada ganhou destaque no Brasil principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual na orientação de uma política para o magistério, buscou a valorização do profissional da educação escolar (BRASIL, 1996).

O artigo “Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica”, de Edlamar Oliveira dos Santos, é um texto que resultou de uma pesquisa bibliográfico-documental, cujo objetivo foi discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 (SANTOS, 2002). O autor discute a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, bem como as concepções que orientaram essa formação. Nessa investigação, o *corpus* de análise compõe-se dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 e o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, instituída pela Portaria MEC 1.403/2003 (BRASIL, 1996; 2001a; 2003). Esses documentos definiram princípios, concepções e diretrizes para construção de uma política de formação e valorização do magistério.

Segundo o citado autor, a defesa da tese de que a melhoria do ensino “pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos” (SANTOS, 2002).

Para Edlamar Oliveira dos Santos, na análise realizada da LDB, três aspectos se destacaram com relação à formação continuada. O primeiro aspecto ligado às discussões conceituais, em que a formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que

priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jontiem³.

Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

O segundo aspecto apontado pelo artigo, que o autor extrai dos conceitos que a LDB se apoia, diz respeito ao espaço ocupado pela formação continuada. Essa modalidade de formação aparece como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67). Alinhado com esse processo, o Governo Federal regulamentou uma política de financiamento ordenado, para a manutenção e o desenvolvimento da formação do professor, fazendo uso, a princípio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (SANTOS, 2002)

Governo Federal ocupou-se de regulamentar uma política de financiamento sistemático, para a manutenção e o desenvolvimento da formação docente, utilizando-se, num primeiro momento, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (SANTOS, 2002, n. p.)

O terceiro aspecto, entendido pelo autor do artigo “Políticas de formação continuada para os professores da educação básica”, como sendo importante de destacar sobre LDB, está na caracterização da formação continuada como sendo “formação em serviço”, que se manifesta de forma clara no Art. 87, § 3º, Inciso III, quando diz que até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Sobre esse tema, muitos docentes acreditam que muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento que visem à apropriação de avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir déficits da formação anterior. Nesse contexto, o dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação.

³ Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com esses estabelecimentos e seus projetos.

A LDBEN/96 destaca no art. 62, &2º “A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologia de educação à distância” (BRASIL, 1996, n. p.). E no parágrafo único do art. 62 A afirma: “garantir-se-à formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicas e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, n. p.).

A Lei estabelece que o sistema de ensino precisa valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (art, 67, inc.II). Nessa perspectiva, os municípios são os responsáveis pela formação de professores no intuito de superar as dificuldades político-pedagógica, valorizando a diversidade, formando pessoas sensíveis, inteligentes e criativas, capazes de atuar na vida cidadã multicultural.

Ao falar em formação permanente se faz necessário lembrar que foi somente a partir de 2001 que as licenciaturas passaram a ter um olhar diferenciado para a formação do professor, com o parecer do CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001b), que trata de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de vários cursos de licenciaturas. Esse parecer fixa várias diretrizes para que todos os cursos reformulassem suas licenciaturas, direcionando o perfil dos formando, as competências e habilidades, conteúdos curriculares, organização do curso, estruturação do curso, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. Assim, surge um novo olhar sobre a formação docente, inclusive sobre a formação continuada, surgindo cursos com carga horária diferenciada, sendo maior e com disciplinas mais voltadas para a formação do professor.

Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado

pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2009).

O Projeto de Lei que propõe o II 492 Educação (PNE), para o decênio 2011-2020, prevê, entre suas diretrizes, a valorização dos profissionais da educação, o que inclui o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes. Destacam-se metas que dizem respeito diretamente a essa valorização, dentre elas: a “Meta 16 – Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2010, n. p.)

Levar adiante uma política nacional de formação e condição docente pode ser considerado um grande desafio na medida em que tal perspectiva implica a priorização da educação e formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes.

No dia 26 de setembro do corrente ano, a professora Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, professora aposentada pela UNICAMP, proferiu uma conferência (live) intitulada “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Democratização Brasileira”, mediada pela profa. Dra. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares, doutora em Sociologia e orientadora deste trabalho. Na ocasião, a professora Helena fez um apanhado sobre o contexto histórico no qual a LDB foi promulgada, os avanços e as derrotas sofridas pelos educadores no que se refere ao texto da lei.

Da fala da prof. Helena na referida conferência, destacarei aqui algumas questões referentes à formação de professores. Segundo Freitas (2021), um dos principais desafios que a LDB apresentou foi a formação de prof. leigos, bem como a formação continuada, já que a formação de professores que estão no exercício do trabalho exige muito mais investimento e outras formas de pensar, como a organização dos cursos, e aqui Freitas destaca o PARFOR, no qual muitos falam que tem muita teoria e pouca prática. Como? Se o PARFOR é um curso para professores que estão em serviço? A prática é o cotidiano desses professores, então não há que se falar em pouca prática.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Freitas diz que seu objetivo nada mais é do que a despedagogização do trabalho educativo, portanto retoma propostas neotécnicas que nós já tínhamos superado, ou achávamos que tínhamos superado, desde as décadas de 1970 e 1980, mas elas voltaram revigoradas, agora sob o manto de uma nova qualidade na educação, que é o que vemos quando todos defendem a BNCC. Nas palavras de Freitas (2021),

a BNCC nada mais é do que a despedagogização mesmo do fato educativo e o ataque à profissão docente, por que você deixa de formar solidamente, teoricamente no campo da educação, das disciplinas, das áreas específicas e várias licenciaturas vêm se queixando disso, já há algum tempo, para centralizar na crença de que são as tecnologias, as técnicas e os métodos, os processos tecnológicos que se sobrepõem ao trabalho de pensar, de elaborar, criticar, avaliar e formar os educandos, que é próprio do trabalho docente, próprio do trabalho do educador.

Portanto, continua Freitas, vem engatilhado a isso a destruição da educação pública como nós a entendemos, na medida em que você passa a ser incorporado à forma de organização na BNCC ali determinada, padronizada, definindo o que se ensina, como e quando. É esse o objetivo da BNCC. Para quê? Para poder realizar as avaliações censitárias, que já estão no nosso país desde 2007, o que nos acende uma luzinha bem vermelha de perigo do que isso significa em termo da formação da juventude, porque a avaliação censitária, posta a partir da BNCC, vai na verdade responsabilizar os estudantes e os professores pelo aprendizado ou não daqueles conhecimentos que estão colocados na Base, pois todos tem a mesma oportunidade. Ora, se todos tem a mesma oportunidade, se a todos são dadas as mesmas oportunidades, quem não conseguiu é porque não tem capacidade, não tem mérito, portanto. Assim, é toda uma lógica meritocrática que também vai se instaurando no âmbito da escola, da educação básica, e com isso vai-se criando no interior das escolas essa ideia do fracasso. Não se trata de oportunidades iguais, nós temos de tratar de condições iguais, o que tem que ser oferecido, o que tem que ser trabalhada é a igualdade de condições, para que todos os alunos possam aprender no seu ritmo, mas consigam aprender, porque os ritmos são diferentes, não há forma de padronizar a aprendizagem, não há forma de padronizar a educação.

Então, para Freitas, essa lógica toda que está com a BNCC busca a formação de professores – que também foi introduzida na lei do ensino médio. Tal lógica altera a LDB, buscando padronizar os cursos de formação de professores, fundado assim as competências para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que estão contidas na BNCC da educação básica. Sendo assim, quando se centra a formação nas competências e habilidades socioemocionais, nos centramos em processos que preveem uma simplificação do trabalho na ponta, na escola, porque está centrado em técnicas, nas tecnologias, no uso de materiais padronizados e, portanto, dispensa-se uma formação elevada dos professores, dos profissionais da educação.

Destaque-se, por fim, que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais

digna quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais. (BRASIL, 2021, p. 171-173).

E é sobre esse aspecto da docência que trata o item a seguir, o qual possui grande importância para o ensino, olhando da perspectiva da formação continuada.

3.1 Formação permanente e/ou continuada – porque histórias continuam

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, a formação continuada deve ser realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

Como professora de Sociologia e com formação em Pedagogia, compreendo como é fundamental a discussão sobre a importância de analisar a repercussão da formação continuada no desenvolvimento da prática pedagógica de cada professor e, a partir disso, contribuir para debates posteriores sobre a permanência e manutenção de programas de formação continuada.

Entendo que nós professores e professoras, cuja formação inicial não foi marcada pela graduação em Ciências Sociais, e sim por outras graduações, também temos condições de compreender que o ensino de Sociologia possibilita ao educando a leitura da realidade social na qual está inserido e contribui para o pensamento crítico acerca dessa mesma realidade.

Em maio de 2021, dirigi-me às escolas públicas estaduais de Campo Maior, no Piauí, nas quais faço a pesquisa sobre formação continuada dos professores de Sociologia que ali trabalham (Unidade Escolar Briolanja Oliveira, Unidade Escolar Paulo Ferraz e Unidade Escolar Leopoldo Pacheco) para realizar uma pesquisa. Minha intenção era levantar a documentação que me permitisse compreender e não apenas reconstituir a trajetória da formação de professores da educação básica nos últimos 05 anos.

E assim foi que encontrei um “Documento orientador das ações de formação continuada de Professores de 2017”, referente à Formação no Chão da Escola. Esse documento traz a justificativa de que a formação em serviço responde à Meta 7 do Plano

Nacional de Educação (PNE) que foi a pauta prioritária da SEDUC, para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas públicas estaduais piauienses.

No mesmo documento, encontramos que, em 2016, a Formação no Chão da Escola atingiu aproximadamente 9 mil professores e 500 escolas públicas estaduais. Para 2017, a formação foi ampliada e a ênfase foi dada aos seguintes temas: a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as principais causas do fracasso, abandono e da evasão escolar e recursos digitais para melhorar a aprendizagem.

Para garantir a credibilidade e o alcance máximo, atuaram Formadores Institucionais (profissionais da SEDUC/ISEAF), Formadores Regionais (profissionais da GRE) e Orientadores de Estudo (Coordenador Pedagógico da Escola). Todos os professores em efetivo exercício receberam a formação no interior da escola. Cumpre destacar que a Legislação na qual se baseia esse programa é a LDB 9394/96 e o Decreto 6.755, que institui a Política Nacional dos Profissionais do Magistério da educação básica (BRASIL, 1996).

Lendo sobre a entrada no Brasil, no início da década de 1990, da produção internacional, principalmente por meio de autores portugueses, pode-se observar que estes trouxeram alguns elementos importantes nas discussões sobre formação, mas seu maior mérito foi ter colocado a prática pedagógica e o professor como aspectos centrais desse processo. Para Nóvoa (1992), uma proposta de trabalho centrado na pessoa do professor, no seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, profissional, proporcionará uma produção de sentidos sobre as experiências práticas da vida pessoal e profissional, fazendo-a a partir da troca dessas experiências formadoras e formando junto com seus pares. Essa formação ocorrerá dentro da própria escola a partir do enfrentamento entre os que defendem essas instituições como organismos de controle e aqueles que a pensam como instrumento de inovação e superação de problemas.

Percebemos também que assumir a escola como espaço de formação docente é entender “... que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 80). O autor prossegue discorrendo sobre essa formação que não é centrada apenas nas técnicas e procedimentos de ensino, pois antes de tudo está carregada de ideologias, valores, atitudes e crenças.

Essa resignificação da escola como espaço formativo também é resultado de transformações mais amplas da sociedade que impulsionam estas

[...] instituições a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e estruturação do capitalismo mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas. (LIBÂNEO, 2004, p. 45)

Por estarmos no decurso da terceira década do terceiro milênio, quando se vive um momento de sucessivas crises do capitalismo global, caracterizado pela sociedade de consumo acelerado, inclusive da informação, e considerando esse novo contexto, a escola é o espaço onde toda essa complexidade se expressa, é cada vez mais o local para atender às demandas surgidas no âmbito desse emaranhado tecido social, que impõe, a educadores e à instituição escolar, novos desafios, novas questões que a sociedade não consegue resolver: fome, saúde precária, violência, destruição da família etc.

Cada vez mais é exigido desse espaço e dos profissionais que nele atuam o poder de modificar a realidade social, é como se fosse uma espécie de retorno, ainda que totalmente anacrônico, ao movimento denominado por Libâneo (1985) “da escola como redentora da sociedade”. Por sua vez, não percebemos, na mesma proporção dos discursos inflamados, políticas públicas na área, o que evidencia uma mera estratégia sustentada na retórica descompromissada de muitos.

Enquanto integrante do magistério, não podemos nos eximir de nossa responsabilidade e concordamos com a importância da educação, não como única responsável e panaceia para todos os males, mas ocupando lugar estratégico na sociedade, seja para transformá-la, seja para reproduzi-la.

Para desempenhar tal função, urge propor uma reflexão crítica de vários aspectos configurados como fundamentais na proposta de um ensino sistematizado efetivo, aspectos que indubitavelmente devem estar centrados a partir da discussão sobre formação. Concordamos com Nóvoa (1992, p. 24) ao afirmar que a formação docente “... pode desempenhar um papel importante na configuração de uma <<nova>> profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Desse modo, a formação deverá estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores os meios de um pensamento autônomo, em que essa formação

também seja pessoal, visando à construção de sua identidade, a qual também é uma identidade profissional.

Até mesmo em relação ao professor de Sociologia com formação na área, de acordo com Rosistolato e Feitosa (2012), em muitos casos, essa formação ocorre de maneira fragmentada. Ensina-se teoria, metodologia, prática de pesquisa, prática de ensino, orienta-se o estágio e, ao final, tem-se um sociólogo pronto para ensinar Sociologia. Espera-se que o professor de Sociologia ou o sociólogo tenha uma visão panorâmica da Sociologia e consiga, inclusive, propor diálogos com outras disciplinas curriculares. Além, é claro, de ser criativo em suas aulas, construir o sabor pelo saber em seus alunos e desenvolver estratégias de ensino inovadoras.

Tarefa nobre, mas difícil. Ser professor de Sociologia é, antes de tudo, viver em um espaço de disputa e desfrutar dos dilemas e das certezas presentes em qualquer relação pedagógica. A sala de aula é o lugar de encontro (também de desencontros e conflitos) entre, no mínimo, duas gerações, várias crenças e diversos pontos de vista. É um lugar onde as relações sociais se dão em sentido estrito, entremeadas por conflitos, consensos, disputa, projetos, estratégias.

Desde a promulgação de legislações específicas que versam sobre essa formação, quais os avanços que poderemos identificar no que se refere ao reconhecimento desses professores? Como tais experiências contribuem na formação da identidade docente desses professores? Essa abordagem questiona e discute o papel do professor que precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem de analisar o próprio trabalho realizado.

Freitas (2018) escreve um artigo intitulado “30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores” cujo objetivo é analisar as principais ações no campo da formação de professores ao longo dos últimos 30 anos, a partir da Constituição Federal de 1988. Nesse artigo, traz também para a discussão o conteúdo das ações vinculadas à implementação da Base Nacional Comum da Formação, em discussão no âmbito do Ministério da Educação, ao qual, neste trabalho, passo a fazer alguns comentários.

No referido artigo, Freitas (2018, p. 2) cita o importante evento do ano de 1986, ocorrido na cidade de Goiânia, que seria a “IV Conferência Brasileira de Educação (CBE)”. Essa Conferência, cujo tema era Educação e Constituinte, sela o compromisso dos educadores com o fortalecimento do movimento nacional e coletivo em defesa da redemocratização e da construção de um novo projeto educacional para o País. Em um momento de plena efervescência política, resultante principalmente da intensa campanha pelas Diretas Já (1985)

e mediante a proximidade da eleição dos deputados constituintes, ainda no ano de 1986, as entidades organizadoras da IV CBE expressam o desejo de construir uma nação democrática e superar os obstáculos que impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro.

A Carta de Goiânia (ANDE, 1986), documento aprovado pelos mais de seis mil participantes da Conferência, apresentou dados que mostraram a dura realidade da educação nacional, herdada após os 21 anos de ditadura: mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau; cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 07 aos 14 anos fora da escola e 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica (FREITAS, 2018, p. 6). No documento denuncia-se ainda a grave crise no campo específico da formação: 22% de professores leigos, precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o País e salários aviltados em todos os graus de ensino (*Idem*, p. 6).

Freitas continua fazendo referência à situação do magistério que evidencia, hoje, em alguns campos, a permanência de várias das condições que mobilizaram, há 30 anos, os educadores na luta pelas transformações necessárias e urgentes no quadro da educação brasileira, em especial no âmbito das políticas de formação de professores.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) incorporava a concepção de formação de caráter reducionista, minimalista, marcada pela lógica das competências e habilidades, abandonando a importância dos fundamentos das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores. A reforma proposta aprofundava o processo de diferenciação de cursos de formação e diversificação de instituições formadoras que estava em curso desde a década de 1980; assim, a lógica da competitividade e produtividade passou a reger a expansão desordenada do ensino superior privado.

Esse quadro, que se mantém persistente desde a década de 1980, põe também em xeque as permanentes iniciativas de enfrentamento da formação inicial de professores leigos em exercício. Via de regra de caráter emergencial, a distância, sem liberação dos professores para o estudo durante a formação, essas iniciativas têm se mostrado insuficientes para elevar a formação de professores a patamares superiores em todos os níveis de ensino. Registre-se que, na maioria das vezes, a formação não é assumida pelos gestores públicos com apoio financeiro e liberação dos professores em exercício para os tempos do curso, observando-se também a contratação intencional, por gestores públicos, de professores sem formação como mecanismo de contenção de gastos.

Encontramos também um cenário similar em relação à formação continuada. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2003, reunindo 12 IES (posteriormente ampliada para 72 IES em 2010), vem sendo desacelerada e suspensa, desde 2016, retirando a formação da responsabilidade das universidades públicas e repassando-a para as organizações privadas, as quais assumem diversas formas jurídicas, apoiadas por organizações empresariais. Citamos aqui algumas que têm se destacado pela forte presença nos debates educacionais atuais: a Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, a Parceiros da Educação, certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), para citar algumas.

Vemos, portanto, que o caráter da formação superior dos professores vem se alterando significativamente, abrindo atalhos para que possa instituir-se, como política, em nível técnico-profissional ou mesmo, em nível médio, a partir da reforma de 2017, com a criação do percurso formativo em educação que vem sendo aventado para o ensino médio.

A BNCC constitui-se, no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores, estabelecendo relações com várias iniciativas, algumas em curso e outras ainda por serem instituídas, como a base nacional de formação de professores, em processo de elaboração pelo MEC desde 2016, que certamente alterará a formação de professores em questões fundamentais como: currículo das licenciaturas, tendo como referência a BNCC; construção/definição do referencial/perfil profissional docente à luz do que deve ser ensinado (ou seja, os conteúdos previstos na BNCC); avaliação de estudantes com a provável recuperação da proposta de Exame Nacional de Ingresso; a avaliação de professores, acelerando o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) na Câmara; e processos de acreditação de instituições formadoras, a partir de referenciais de avaliação de curso que terão como parâmetro a adequação à Base Nacional de Formação de Professores (BNFP).

Para Freitas, a vinculação da formação de professores à BNCC representará um retrocesso anunciado em relação às Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) da formação de professores, elaboradas pelo CNE em consulta que se desenvolveu de 2013 a 2015 na construção de Diretrizes para uma Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica brasileira.

A construção das DCN se deu no contexto de um processo de consolidação de normatizações em um documento orientador que referenciasse a construção do subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, contemplando, de forma articulada, a formação inicial, continuada, valorização e carreira, marco para pós-graduação

lato *sensu* e a distância, de modo a fortalecer a concepção da educação como um bem público e um direito universal.

Nesse quadro se situou, naquele momento histórico, a definição de ações e políticas de formação e valorização dos professores e profissionais da educação básica contempladas de forma clara e orgânica no conjunto das Diretrizes, que incorporaram as construções históricas da área para a formação, como a base comum nacional, a criação de programas institucionais e a definição de referenciais para a formação inicial, continuada e valorização.

Segundo Freitas, as entidades da área educacional, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que vem firmando historicamente a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, condição para uma educação básica emancipatória, têm reafirmado a necessidade de tratar a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, desde a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais da educação. Os esforços que têm sido feitos de forma isolada e fragmentada em um ou outro ponto desse tripé têm se revelado insuficientes, incluindo programas de sucesso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e entre os estudantes, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Ciências sem Fronteiras e agora Residência Pedagógica (que somente foram aprovados projetos que implementassem os conteúdos da BNCC, redirecionando as finalidades e objetivos dos estágios para a sua implementação), entre inúmeros outros programas pontuais.

É neste contexto que o espaço escolar passa a ser considerado como um *locus* privilegiado para a formação docente, por favorecer a apropriação de saberes e propiciar a humanização. Consigo perceber bem a perspectiva dessa possibilidade a partir de minha própria experiência, assim também como da experiência de meus colegas, quando utilizamos o contexto da escola em nosso processo formativo. Sob essa perspectiva, Candau (1999), afirma que “o dia a dia na escola é um *locus* de formação”, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1999, p. 144).

Nessa proposta, assumem papel central tanto a prática pedagógica docente como a escola. O professor passa a ser visto não apenas como um mero executor de um conhecimento produzido fora do contexto de sua ação profissional, mas como um sujeito que produz saberes, ou seja, vemos a prática pedagógica assumindo status de protagonista no processo formativo. O espaço escolar também é elevado à categoria principal no processo de formação,

mais especificamente, a formação continuada ou permanente; as escolas são vistas como instituições que aprendem, envolvendo todos os profissionais que nela atuam.

Essa ideia me remete ao raciocínio de Bourdieu sobre “*habitus*” e “campo”. Segundo Bourdieu (1983), *hábitus* significa a internalização de valores e princípios que acabam constituindo o nosso estilo de vida e a nossa visão de mundo. Para ele, *habitus* é uma estrutura estruturante, o elemento gerador das práticas sociais, forma de incorporar o saber ou uma prática. No sentido aqui tratado, o “*habitus*” promove um “*modus operandi*”, ou seja, uma forma de o indivíduo desenvolver atividades e práticas sociais. Compreende-se, portanto, que o indivíduo não se torna apenas um receptor da ordem social vigente, mas também um agente de criação perante as determinações, ainda que tais criações se encontrem fortemente influenciadas pela estrutura social.

Em busca da atualização de *habitus* docente para os professores, é possível perceber a construção desse saber plural e temporal (TARDIF, 2002), que também é adquirido num contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Os saberes da experiência são incorporados pelo indivíduo em forma de *habitus* e habilidades. No desempenho da docência, os saberes da experiência cotidiana articulam-se a outros saberes, tais como o conhecimento da disciplina, dos programas e das ciências da educação, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos, em um processo reelaborativo de estímulos cognitivos e praxiológicos, desenvolvendo assim um saber prático fundamentado na experiência docente.

Todo o processo se desenvolve em um espaço social denominado campo, o qual corresponde a um espaço específico que possui uma configuração particular e, em cada campo, nós vamos atuar de uma forma diferente. Essa atuação requer de nós os nossos capitais. Destaca-se que o campo tem autonomia, mas apresenta também proximidade com a organização social mais ampla.

Há uma correlação entre o conceito de *habitus* e de campo. Enquanto mecanismo da ação prática do indivíduo, o *habitus* está relacionado a um campo. O campo é o espaço de ação do indivíduo, são conjunturas sociais, espaços de lutas, “espaços estruturados de posições”, são variados, pois na sociedade existem vários campos, como o político, o filosófico, o científico, o religioso etc., que são dotados de “propriedades específicas”, seguem “leis gerais”, o que determinam as especificidades de cada campo e as regras próprias que lhe dão uma autonomia relativa (BOURDIEU, 1983, p. 89). O campo deve ser pensado de maneira relacional, uma vez que este é um espaço de tomada de decisões e determina a maneira como o indivíduo deve agir.

Na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria geral do sistema de ensino”, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron apontam que espaços de reprodução social, como o escolar, são eficientes na dominação e legitimação de desigualdades, pois é na escola que o legado econômico da família se transforma em capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Para os autores, a escola não é neutra, não é justa ou mesmo promove igualdade de oportunidades, uma vez que a transmissão de determinados conhecimentos é desigual, visto que a prontidão para receber e interpretar esses conhecimentos é desigual. Os autores falam sobre como a cultura da classe dominante se mantêm, e afirmam que a escola, ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que, por herança cultural, já são privilegiados.

E como uma reflexão desencadeia outra, em contrapartida, ao ler Paulo Freire “A educação como prática de liberdade”, percebemos que sua proposta de formação de professores centra em uma formação permanente que se constitui como um paradigma contra-hegemônico, capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação, o que vai exatamente se contrapor ao tema trabalhado na obra “A Reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em que o conceito de reprodução é decisivo, pois possibilita compreender como os indivíduos, repletos de discursos e ideologias dominantes, acreditam que as oportunidades de ascensão social são para todos, quando, de fato, as estruturas existentes e as práticas sociais que permeiam a estrutura social apenas reproduzem a situação atual da sociedade (FREIRE, 1967; BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Paulo Freire nos ajuda a compreender de forma incisiva a lógica social perversa a que se coadunam as práticas orientadas por uma “concepção bancária” da educação, mas, principalmente, desafia a ação, pois sua experiência refletida na possibilidade de uma concepção libertadora da educação compreende a prática docente como um espaço de luta por condições sociais favoráveis à realização de sonhos possíveis.

Diante do novo quadro que se apresenta, onde o capitalismo se reestrutura por meio do neoliberalismo, a palavra de ordem “qualidade total”, importada da Teoria da Administração, inunda o cenário educacional, trazendo a ideia de culpa dos professores pelo insucesso dos alunos. Assim, está posto o cenário para justificar o investimento na formação continuada de professores.

A preocupação com a formação continuada dos professores só foi acentuada com a penetração da ideia da “qualidade total” na educação. Segundo Candau (1999), essa preocupação já existia há algum tempo, caracterizada pela reciclagem, em que, segundo seu próprio significado, os professores iriam refazer o ciclo de estudos voltando às universidades

para participar de cursos de níveis diversos (aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação etc.) além da participação em cursos, encontros, em outros espaços diferentes do local de atuação desses profissionais, deixando clara a ideia do espaço onde deveria acontecer o seu desenvolvimento profissional.

Ficaram instituídas, por meio da Resolução nº 2/2015 e considerando pontos cruciais para uma educação inclusiva e de qualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (*cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura*) e para a formação continuada de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Não restam dúvidas que a qualidade da educação está atrelada à qualidade da formação dos professores. Por isso, o aperfeiçoamento, a aprendizagem e a busca contínua de conhecimentos do professor são fatores determinantes no seu desempenho profissional.

E como está claro na própria nomenclatura, formação continuada é um processo, não podendo, em hipótese alguma, ser confundida com a participação em um evento único e isolado, como uma palestra ou mesmo a participação em um congresso ou simpósio, por exemplo. No entanto, é importante destacar que eventos são momentos por demais enriquecedores e de acesso a conteúdos relevantes e, muitas vezes, inéditos para o professor; bem como oportunidades únicas de convivência e trocas de experiência entre os pares, de diferentes realidades e áreas. Portanto, é interessante que o professor, tanto se mobilize para participar de eventos relevantes, quanto se organize para aprofundar seus conhecimentos em cursos destinados a isso.

Além disso, o processo de formação continuada deve ter como objetivo, preferencialmente, levar o professor a aprofundar conhecimentos tanto de sua área específica, quanto de outras áreas afins, bem como possibilitar-lhe refletir sobre a dinâmica escolar e a sua prática cotidiana. Evidentemente é importante observar nesse processo que teoria e prática devem estar articuladas, trazendo significado à atuação docente e provocando entendimentos que resultarão em mudanças, tanto na postura, quanto nas ações pedagógicas.

Fazendo referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar do tema **currículos**, reza que as instituições de ensino devem “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, assim como manter processos permanentes de formação docente que tragam a oportunidade de contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”, bem como “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e

tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”. (BRASIL, 2021), p. 17). Bem se vê aqui que a BNCC busca atribuir à formação continuada seu devido valor, o que não significa que, por estar no papel, isso necessariamente acontecerá.

Compreendemos e acreditamos ser oportuno lembrar que as Secretarias de Educação, as Gerências Regionais, as escolas, associações e/ou órgãos competentes podem e devem estar atentos ao aperfeiçoamento docente, pois há uma relação correspondente entre a formação do professor e as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. O que ocorre no processo de aprendizagem deve ser o reflexo do que acontece no processo de ensino. A experiência do professor, ao aprender, será de grande aplicabilidade e significado para ele no momento de ensinar. Assim, certamente, teoria e prática estarão em concordância; haverá coerência e os resultados desse processo serão visíveis e significativos, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Primordial, no entanto, é que o professor seja o maior interessado em se atualizar, em se qualificar, em se aprofundar em temas que ainda não domina, em buscar seu crescimento intelectual, uma vez que a qualidade do trabalho que realiza, ou ainda a excelência no desempenho de suas funções, está diretamente ligada à sua formação, quer seja a inicial ou a continuada e permanente. Em suma, o maior interessado em se qualificar e/ou se aperfeiçoar tem de ser o professor.

De acordo com a Prof^a Lilian K. Chimentão,

Sobre o professor em serviço também recaem algumas novas exigências. Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais (CHIMETÃO, 2019, p. 2).

Será preciso levar em conta que educadores e escolas devem ser parceiros na busca permanente de melhor formação, com vistas a atingir melhores resultados. A formação permanente e/ou continuada é uma expressão entendida no sentido de uma formação complementar, como atualização de conhecimentos, como ressignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural.

Penso, portanto, que para situar melhor o que estou aqui chamando de formação continuada se faz necessário dizer que ela está diretamente ligada à percepção da aceleração das mudanças sociais e técnico-científicas, que se constituem como os novos desafios da era moderna.

Essa formação leva em conta que a educação escolar e a formação superior devem estar atentas e conviver com cenários que se distanciam dos tradicionais padrões de conhecimento definidos e estabelecidos como patrimônios universais, ou, como diria Bourdieu, como capital cultural. O objetivo é adequar os modelos de formação a esse tempo de constante emergência de novas demandas, quando se vive um momento de sucessivas crises em todos os setores da vida humana, afinal não se poderia mais admitir a formação de competências estáveis.

Temos então um cenário complexo. Nesse panorama, a educação a distância é entendida como importante instrumento para a formação continuada pela sua capacidade em viabilizar a presença simultânea da universidade em diversas regiões, principalmente considerando o momento pandêmico no qual estamos vivendo. Ora, de forma realista, a formação continuada de professores é vista como forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e qualificados dentro das salas de aula e garantir uma educação de qualidade para seus alunos e, indubitavelmente, à comunidade na qual a escola está inserida.

Assim, de forma organizada e como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, tudo isso em meio às movimentações sociais e políticas, a formação continuada de professores deve ser realizada ao longo da vida profissional, com o objetivo de asseverar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Entendemos, então, que para a ação docente a necessidade de uma formação permanente sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As transformações dos padrões colocados pela sociedade nas últimas décadas intensificaram demasiadamente essa necessidade. Formar-se, continuamente, tornou-se imprescindível para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Lidar com o Bullying, com a diversidade cultural e sexual, com a questão ambiental, com o avanço tecnológico e com as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, pode não ter feito parte do currículo de formação do professor, mas consiste numa necessidade gradativa no cotidiano sua prática docente.

Passo agora a apresentar alguns programas de formação continuada dos professores do ensino médio no Piauí, buscando dimensionar os impactos desses programas na prática pedagógica desses educadores e nos resultados de aprendizagens dos educandos.

E para falar em formação continuada e principalmente formação continuada do professor de Sociologia, em primeiro lugar, se faz necessário nos referirmos ao programa que dá origem a este trabalho, programa esse que está dando a oportunidade aos professores de Sociologia (ou interessados) de cursar um mestrado na área. O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) é, para muitos, a concretização de um sonho.

3.1.1 Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)⁴

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO surgiu como uma das políticas nacionais de pós-graduação emanadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destacando o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2010-2020, que elegeu a Educação como problema nacional de alta relevância e da alçada também dos programas de pós-graduação em geral e não só dos direcionados para Educação. Nessa esteira, destacamos o mestrado profissional como mais um espaço de formação continuada na pós-graduação *stricto sensu* para as/os docentes de Sociologia da educação básica.

O PROFSOCIO iniciou suas atividades em março de 2018. O objetivo da pós-graduação é a formação de excelência de docentes, pesquisadores e profissionais, para atuarem na elaboração e difusão do saber e no desenvolvimento da área de Sociologia e Ciências Sociais. Cumpre destacar que ele possui área de concentração em ensino de Sociologia.

Visto como mais um dos desdobramentos da intervenção da CAPES na formação continuada dos docentes da educação básica, destaca-se, ainda, o Mestrado Profissional em Ciências Sociais (MPCS) para o ensino médio da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), criado em 2012 (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014) que deu direção e suporte para o empreendimento da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL): o Mestrado Profissional em Rede para o Ensino de Sociologia (PROFSOCIO).

O PROFSOCIO tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na educação básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação.

⁴ Maiores informações, consultar o site <https://profsocio.ufc.br/pt/inicio/>

Podem inscrever-se professores da rede pública da educação básica que ministram aulas de Sociologia e licenciados portadores de diploma de curso superior reconhecido pelo MEC. O curso totaliza 450 horas, equivalentes a 30 créditos de disciplinas cursadas, somadas a outros 12 créditos correspondentes à redação do trabalho de conclusão de curso.

A meta do PROFSOCIO é desenvolver nos professores de Sociologia do ensino médio as competências para conceber e executar uma aula de acordo com a legislação vigente e o projeto político pedagógico da escola onde atuam. Para tanto, as ações necessárias compreendem habilidades que combinam domínio de conteúdos de Sociologia e Ciências Sociais, da legislação educacional brasileira e técnicas pedagógicas somadas à experiência profissional docente.

Quando falamos em formação permanente e ou continuada, não podemos nos eximir de falar sobre o programa chamado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), política de formação continuada, em formato de curso, direcionada a todos os professores do ensino médio, o qual será explicitado no item a seguir.

3.1.2 O Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio como política de formação continuada de professores (PNEM)

Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o PNEM representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, sendo orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Por meio do Pacto, secretarias estaduais de educação e as Instituições de Ensino Superior assumem o compromisso de valorizar a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, assim como de discutir e atualizar as práticas docentes.

Em busca de atender às políticas públicas em educação, a formação continuada de professores da educação básica tem sido vista como forma de promover mudanças nas práticas pedagógicas. Em meio à emergência das políticas de currículo, a formação de professores e o papel da docência têm sido referidos como fundamentais para que as mudanças propostas ocorram.

De acordo com o artigo “O Pacto pelo fortalecimento do ensino médio como política de formação continuada de professores”, escrito pelos professores Lisete Funari Dias,

Maira Ferreira e Claudete da Silva Lima Martins, o qual se refere a uma pesquisa sobre o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), realizada por uma instituição de ensino superior do sul do Brasil, o ensino médio público, muitas vezes, é alvo de críticas pelo baixo desempenho dos estudantes e pelo abandono ou evasão (DIAS; FERREIRA; MARTINS, 2018). A mais, dados do Ministério da Educação – Censo de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – indicam que a rede estadual responde por 87% das matrículas do ensino médio, mostrando a responsabilidade dos estados com educação de qualidade (INEP, 2014).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), essa etapa da educação escolar, nas diversas formas de oferta, visa à formação humana integral do estudante baseada em propostas curriculares integradoras entre as áreas do conhecimento.

E foi considerando esse contexto que, em 2013, foi instituído o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL, 2013a), o qual visa: ao aperfeiçoamento da formação não profissionalizante dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio nas áreas rurais e urbanas; a valorização dos professores pela formação; e a atualização de práticas docentes de acordo com orientações das DCNEM.

O público estimado pelo Programa foi de 495.697 docentes, atendendo mais de sete milhões de alunos no ensino médio, em 20.317 escolas, nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal (BRASIL, 2013a).

Citando o discurso de abertura do PNEM, em novembro de 2013, o Ministro da Educação daquele momento, Aloizio Mercadante, afirmou que a valorização dos professores estaria vinculada à oferta de formação continuada e que, mediante incentivo financeiro, material pedagógico e discussão sobre o currículo para articulação entre as áreas do conhecimento, o professor estaria melhorando sua formação, resultando em melhoria na qualidade no ensino médio, com esperado reflexo nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dessa avaliação, deveria haver melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dos indicadores de proficiência em Português, Matemática e Ciências (Prova Brasil), do fluxo no ensino médio – para garantir a oferta de vagas para todos – e da avaliação censitária do ensino médio – sendo esse mais um instrumento de avaliação adicional.

O documento orientador do PNEM (BRASIL, 2013b) e o documento com manifestações do ex-Ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, na ocasião do lançamento do programa, tratam a oferta do curso como uma forma de valorização docente,

com direito a utilizar a hora-atividade para os encontros de formação na escola, além da concessão de bolsas de estudo e materiais didáticos. Em diversos documentos, a valorização profissional é citada, sendo também apontada pela política de currículo prevista no ProEMI, sendo indicado, para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que o professor responsável tivesse carga horária integral na escola (BRASIL, 2013c), considerando ser essa uma forma de prever instrumentos de incentivo e de valorização dos profissionais da educação.

Na análise dos cadernos do PNEM (II e IV da primeira etapa), a valorização dos professores está sinalizada como sendo um dos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a partir dos quais, as políticas públicas educacionais deveriam promover a melhoria das condições de trabalho e a valorização dos professores (BRASIL, 2013d, 2013e).

Dialogando com Libâneo (2011), percebemos que o autor concorda com a premissa explicitada nos documentos, no que se refere à associação entre valorização pela formação e pela qualidade da educação. No entanto, o autor considera que a formação, aliada a baixos salários, inviabiliza o ensino de qualidade, “[...] pois dificilmente irá desenvolver o profissionalismo, que significa, basicamente, compromisso e dedicação ao trabalho de ensinar a todos” (LIBÂNEO, 2011, p. 90). O autor relaciona formação docente com profissionalidade, ou seja, com o desenvolvimento de competências para o exercício da docência, mas diz que é necessário fortalecê-la com lutas sindicais por salários dignos para que “[...] a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional”, condição necessária para o desenvolvimento do profissionalismo (LIBÂNEO, 2011, p. 50).

Com o objetivo de tomar conhecimento sobre os reflexos desse programa na qualidade do ensino médio é que fiz um rápido estudo sobre o mesmo junto a dois (02) professores e dois (02) orientadores, que participaram do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, da Unidade Escolar Paulo Ferraz e da Unidade Escolar Briolanja Oliveira. Ambos os professores ministram a disciplina de Sociologia, são efetivos do quadro do estado e pertencentes à 5ª Gerência Regional de Educação, em Campo Maior, no Piauí. Não os identifiquei, portanto, para fins de uma melhor compreensão, o primeiro será denominado professor A e o segundo, professor B; por sua vez, os orientadores de estudos serão Orientador A e Orientador B.

Embora o PNEM tenha sido anunciado como política de valorização dos professores fundamentada em princípios legais, cujas ações possibilitariam melhores resultados nas avaliações externas, não houve preocupação com a promoção de alterações

efetivas nas condições reais de trabalho docente. Assim, o indicativo de valorização profissional pela utilização da hora-atividade, para encontros de formação na escola, não foi considerado suficiente por alguns participantes do PNEM, visto que

...as dificuldades encontradas durante a formação se referem, principalmente, ao pouco tempo disponível para dedicação aos estudos do Pacto (Fala do Professor A).

Essa dificuldade também aparece indicada nas falas que seguem:

Trabalhamos com colegas cuja carga horária extensa não lhes permite um maior aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e sobrecarregados em seus afazeres, sem tempo para refletir sobre seu trabalho, tanto quanto gostariam. (Fala do Professor B).

Os professores atuam com seriedade e responsabilidade em suas atribuições, mas a maioria dos profissionais tem uma carga horária igual ou superior a 40 horas semanais, pois alguns não são professores efetivos (concursados) do quadro de pessoal e atuam em várias escolas. (Fala do Orientador A).

Essas falas deixam claro que, mesmo atuando com responsabilidade e profissionalismo, a alternativa de realizar o estudo dos cadernos e o planejamento das atividades, usando a hora-atividade, resultou em aumento da carga horária de trabalho dos professores.

A formação continuada de professores proposta pelo Pacto previa a utilização da hora-atividade para os encontros de formação na escola e realização das atividades. No entanto, a dificuldade dos professores em participar mais ativamente das atividades, com tempo para pensar e planejar mudanças, foi justificada pelo orientador de estudo, em função de terem uma carga horária semanal de 40 horas, de lecionarem em mais de uma escola, de ocuparem parte do seu tempo para deslocamento, de acumularem funções e atividades inerentes ao trabalho docente (como correção de trabalhos e provas), entre outras razões que inviabilizam a disponibilidade de tempo necessário para os estudos.

O Pacto foi considerado, por parte dos participantes, como oportunidade de valorização profissional, pela possibilidade de discussão das práticas e pela realização de pesquisas na escola. Consideram esses elementos, mesmo em um contexto econômico e social de desprestígio e desvalorização da profissão docente, como motivadores para a formação em exercício.

Nesse sentido, o PNEM foi reconhecido, pelo Orientador B:

... como processo de valorização profissional, que foi acontecendo ao longo do desenvolvimento do curso, uma vez que antes, [...] parecia haver uma grande resistência com as propostas para serem desenvolvidas na escola e os professores falavam muito em valorização profissional. Percebo que o Pacto trouxe essa valorização, tendo em vista que hoje os professores são protagonistas de suas ações profissionais. (Fala do Orientador B).

Nóvoa (2009, p. 20), ao citar a formação de docentes em serviço, afirma que a reflexão coletiva dos professores “[...] dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”, destacando a relevância de considerar condições existentes nas escolas e nas políticas públicas relacionadas aos professores.

Deixamos claro que a reflexão em grupo é muito saudável e foi um aspecto positivo do Pacto, bem como o trabalho em grupo, o que deve ser diferenciado, conforme Imbernón, de trabalho colaborativo e em equipe. Imbernón (2016, p. 52) refere que, hoje em dia, não é possível ser professor sem trabalhar em grupo, o que envolve “[...] aspectos éticos, relacionais, grupais, atitudinais e emocionais dos professores”.

Como resultados das reuniões, o Professor A reconhece que:

O fato de estarmos reunidos para estudar e discutir novas propostas de ensino, faz com que estejamos desconstruindo as nossas práticas e (re)significando o nosso fazer pedagógico (Fala do Professor A).

Para Imbernón (2016), é importante que os professores sejam protagonistas de mudanças em prol da qualidade da educação, mas ressalta a necessidade de terem tempo para refletir sobre si mesmos, promover mudanças e conquistar melhorias trabalhistas, sociais e pedagógicas. A oportunidade de reflexão sobre si mesmo foi apontada pelo Professor B como uma forma de promover a valorização profissional, conforme relato:

Ao finalizarmos as atividades de orientações, ficamos com a certeza de que a formação continuada é um importante dispositivo para rediscutirmos nossas ações, com vista a aprimorá-las, trocar experiências, e que não são apenas atualizações, mas também motivação e valorização do docente. (Professor B).

Podemos inferir que, na percepção desse orientador de estudo, essa formação continuada foi motivadora e promoveu sua profissionalidade por enriquecer e aperfeiçoar seu saber docente. Nessa esteira, percebemos que o desenvolvimento da profissionalidade é associado ao aprimoramento de estratégias para o ensino, ao considerarem que os encontros de formação proporcionaram:

...momentos de idealização de projetos e de construção de práticas interdisciplinares, através de um trabalho colaborativo, visando a valorização dos saberes de cada educando (Orientador B).

Esses relatos indicam uma avaliação positiva do programa, tanto por parte dos professores como por parte dos orientadores de estudo. Para a maior parte desses professores, o Pacto mostra-se como um curso de atualização para melhoria da prática em sala de aula, o que caracteriza a formação continuada, como indica a fala a seguir:

Há muito tempo se falava e se discutia que a escola necessitava desses espaços para repensar todas as suas dimensões, e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio trouxe para dentro da escola esses momentos de atualização, de integração, de diálogo, de comprometimento e de resgate da valorização do professor e da Escola Pública. (Professor A).

De certo modo, os relatos apontaram mais para o reforço de práticas interdisciplinares já realizadas do que para o desenvolvimento de mudanças nas práticas, o que não invalida as ações do PNEM, mas mostra que, talvez, o programa não tenha tido o alcance esperado e anunciado por ter sido interrompido quando começava a fazer sentido aos professores.

Mesmo proporcionando espaço para reflexão coletiva, por se tratar de um curso com duração de dez meses para o estudo dos cadernos e mais dois meses para a escrita dos relatos, e considerando que a terceira etapa não ocorreu, entendemos que seria necessário um tempo maior de acompanhamento e avaliação após a formação para evidenciar os efeitos nas práticas da escola, visto que a formação de professores deve acontecer em um contínuo, ao longo da vida, sendo esse o tipo de formação que possibilitaria o desenvolvimento profissional, implicando em mudanças e reflexos no futuro das gerações.

Outro programa que tem se voltado para a formação continuada do professor da educação básica é o Programa Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR), o qual destacamos na subseção a seguir e é abordado como ação da política pública nacional de formação de professores.

3.1.3 O Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR)⁵

O Parfor é resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação

⁵ Maiores informações ver site <https://www.seduc.pi.gov.br>

superior neles sediados, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de dezembro de 1996 (Instituído pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016 o qual revoga também o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010) (BRASIL, 2016).

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). O referido dispositivo legal a seguir diz que a CAPES fomentará oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de educação básica, que sejam: graduados não licenciados; licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Esse programa funciona desde 2009, sendo o Calendário de Atividades divulgado pela CAPES. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições.

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculada.

Com o intuito de conhecer os reflexos do PARFOR na qualidade do ensino e aprendizagem do ensino médio é que fiz uma pequena entrevista estruturada junto a dois (02) professores egressos do PARFOR, sendo um professor da Unidade Escolar Paulo Ferraz e

outro professor da Unidade Escolar Briolanja Oliveira. Infelizmente, nenhum dos dois fez o curso de Ciências Sociais/Sociologia.

Ambos os professores ministram a disciplina de Sociologia e pertencem ao quadro efetivo do estado e à 5ª Gerência Regional de Educação, em Campo Maior, no Piauí. Não os identifiquei, mas, para fins de uma melhor compreensão, os professores egressos do PARFOR serão denominados E1 e E2.

O reconhecimento do perfil do participante do PARFOR perfaz o interesse de saber o antes e o depois dos participantes da formação em alguns aspectos. Diante disso, perguntou-se aos professores egressos sobre a avaliação do curso, o que declararam, no cômputo geral, como “*bom*”. E sobre os componentes: coordenação do curso, utilização de tecnologia, pesquisa pedagógica, corpo docente, processo avaliativo, estes receberam *avaliação positiva*.

Ao perguntar aos egressos sobre suas percepções quanto aos impactos nas suas práticas docentes pós-formação do PARFOR, obtivemos que:

[...] o curso proporcionou mudanças na forma de planejar as atividades didático-pedagógicas e que o curso trouxe também impactos na forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem. (E1)

[...] mudou a relação pedagógica com os alunos assim como a dinâmica das aulas que ministra. (E2)

Essas respostas me reportaram a um diálogo com Moretto (2009, p. 13-49) quando ele diz: "a relação entre professor e aluno depende da formação do primeiro e do contexto de vida do segundo". Nesses aspectos, a formação do professor deve lhes proporcionar uma ampla visão e compreensão daquele que constrói o seu próprio conhecimento. São fundamentos didáticos pedagógicos, os quais, para Moretto, fazem parte do planejamento das atividades pedagógicas do professor: "o aprender, o ensinar e o avaliar a aprendizagem". Os princípios adotados por Moretto são compreendidos da seguinte forma: o aprender diz respeito a "construir significados"; ensinar é "mediar esta construção"; e avaliar "é uma situação complexa a desafiar o professor em sua tarefa de acompanhar a construção dos conhecimentos dos seus alunos" (MORETTO, 2009, p. 48-52).

A seguir, temos uma visão ampla do que seja o programa de formação continuada para professor da rede estadual de ensino, intitulado “No Chão da Escola”, que é além de formação continuada também uma estratégia do estado para implementar os HP’s dos professores, o que é uma exigência da Lei do Piso Salarial dos professores – Lei nº 11738/2008 (BRASIL, 2008).

3.1.4 Programa de formação continuada para professores da rede estadual de ensino – “No Chão da Escola”

O Programa No Chão da Escola, implantado em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PI), considera a escola como espaço de formação continuada, portanto espaço que oferece condições ideais para discussão das práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais apontados pelas avaliações externas, visto que os resultados dessas avaliações apontam para a urgência em se implantar políticas de melhoria do desempenho dos educandos, em todas as disciplinas do currículo escolar. Os resultados também mostram a necessidade de um esforço do Poder Público em concentrar estratégias didático-pedagógicas no processo de formação dos profissionais da educação, que efetivamente proporcionem aos educandos, além da melhoria da aprendizagem, a consolidação das competências e das habilidades a serem alcançadas em cada etapa/ano da educação básica.

Ademais, a Seduc-PI considera a formação continuada de professores como uma política de Estado primordial para a profissionalização e a valorização da carreira docente e defende que toda formação de professores deve se integrar ao cotidiano da escola e respeitar as experiências profissionais de todos os participantes – fato que eleva a importância de a formação acontecer no “chão” da escola.

Assim, a Unidade Técnica do Chão da Escola (UTECE) leva a formação continuada aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, irão contribuir com a formação dos professores das escolas públicas estaduais. Conseqüentemente, faz-se necessária uma estratégia de formação continuada, que seja interdisciplinar, com foco nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação recente para o ensino fundamental requer da escola uma mudança de postura em relação à aprendizagem dos educandos.

Diante desses dados, verificamos que a formação que acontece no “chão” da escola é uma ação positiva, pois assegura um envolvimento de todos nas atividades da escola, por ser a oportunidade que muitos professores têm para falarem sobre suas angústias e refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Outro ponto positivo é a integração dos professores na busca pela solução de problemas cotidianos, realização de planejamento integrado, autoavaliação das atividades, elaboração e execução dos projetos interdisciplinares que visam à melhoria da aprendizagem.

Nóvoa (2009 *apud* BOLDARINE, 2010, p. 11) nos instiga a pensar sobre a importância da convivialidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional e reflete: “[...] hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas”. E esse é o ponto central da formação que se dá no “chão” da escola, pois a descentralização das ações educativas coloca professores e coordenadores em sintonia com as discussões.

Aqui no Piauí, a dinâmica das formações do “Chão da Escola” obedece à seguinte sistemática: Unidade Técnica do Chão da Escola (UTECE) forma os Coordenadores de Ensino das 21 Gerências Regionais, e estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, levam a formação para o “chão” da escola de atuação. Assim, a formação acontece em rede numa lógica interativa entre os sujeitos envolvidos, ao tempo em que oportuniza a atuação de todos de maneira dialógica.

Em conversa com a coordenadora da escola na qual trabalho, fui informada como acontecem essas formações na referida instituição de ensino. Palavras da coordenadora da Unidade Escolar Briolanja Oliveira:

Nos últimos três anos a escola não possui projeto de formação para professores, porque estes vêm sendo promovidas pela própria Secretaria de Educação do Estado, onde são planejados e sistematizados os conteúdos sugestivos a serem trabalhados nas escolas. As supervisoras de ensino das gerências regionais são capacitadas para fazerem a capacitação com os coordenadores das escolas, para que estes capacitem os professores de suas respectivas escolas. As formações acontecem na própria escola, recebendo a denominação de “Formação no Chão da escola”.

As formações acontecem uma vez por semana, sendo escolhido um dia da semana para a sua realização. A formação possui uma carga horária que é contabilizada no final do período letivo, quando encerram as aulas. Tanto o coordenador formador, quanto os professores recebem certificação no término da formação. É válido ressaltar que nem o coordenador e nem os professores recebem gratificação por participação no processo.

É importante citar também que a Secretaria de Educação oferece todos os anos capacitações para os gestores, coordenadores, secretárias, vigias e zeladores.

E assim concluímos que fica a cargo da coordenação da escola mobilizar e estimular os professores de forma que todos queiram e possam participar dessas formações. Essa é uma tarefa um tanto quanto complicada já que muitos professores atuam em duas ou

mais escolas, o que dificulta bastante encontrar um horário que possibilite a participação de todos.

Considerando os pontos destacados, as discussões a seguir trarão considerações acerca do lugar que a Sociologia ocupa nos concursos públicos.

3.2 Concurso público na área de Sociologia no Piauí

O professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Em janeiro de 2021, dirigi-me à 5ª Gerência Regional (GRE) do município de Campo Maior, para fazer uma pesquisa acerca de concursos públicos realizados nos últimos 5 anos para a área de Sociologia no estado do Piauí. Para tal empreitada, procurei conversar, no primeiro momento, com um colega que, já há 18 anos, trabalha nessa instituição. Posteriormente a esse diálogo, fiz uma pesquisa no site⁶ da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), de onde retirei as seguintes constatações: como consequência do movimento pendular que caracteriza a matriz curricular do ensino médio no Brasil, que vai da inclusão à exclusão da Sociologia, repetidas vezes, por várias razões aqui já mencionadas, incluindo divergências pedagógicas e tensões ideológicas, a oferta de vagas na área, em se tratando de concursos públicos, é bem recente, ocorrendo somente a partir de 1985.

Para termos uma ideia da carência de concursos públicos para a área de Sociologia e, na verdade, para toda a rede estadual de ensino do Piauí, após uma pesquisa na internet e uma conversa com uma servidora à qual já me referi, cheguei ao paupérrimo resultado de três (03) concursos nos últimos anos: em 2005, (não consegui saber o número de vagas destinadas à área de Sociologia), em 2009 (com 128 vagas destinadas à área de Sociologia distribuídas para todo o Piauí) e em 2014 (com 34 vagas distribuídas à área de Sociologia para todo o Piauí), sendo os três concursos com 20h semanais. Em outros anos, aconteceram TESTES SELETIVOS SIMPLIFICADOS, o que significa “professores temporários”, professores que permanecem por, no máximo, dois (02) anos em suas salas de aulas. Esses “seletivos” ocorrem porque o número de professores concursados é insuficiente para suprir a necessidade da área de Sociologia (assim também como de outras áreas).

⁶ Site: seduc.pi.gov.br

Ou seja, se o último concurso público do estado do Piauí foi em 2014, (com 34 vagas para a área de Sociologia, distribuídas para todo o Piauí) isso significa dizer que nos últimos cinco (05) anos não contamos com nenhum concurso público para Sociologia e tampouco para quaisquer outras áreas. Na verdade, contamos apenas com “testes seletivos simplificados”, o que é uma pena, por diversos fatores, dentre eles a falta de continuidade do trabalho docente e a falta de segurança do próprio docente.

Nesse clima de insegurança e com a constância dos “testes seletivos simplificados”, o que ocorre é que, quase sempre, os aprovados são os mesmos profissionais, daí existirem professores que já fazem parte do quadro da Secretaria Estadual de Educação do Piauí há 08 ou 09 anos, às vezes, até mais, que são temporários. Esse fenômeno ocorre por ser menos oneroso para o estado manter professores temporários, já que seu salário de 40h corresponde à praticamente metade do salário do professor efetivo de igual carga horária.

É importante ressaltar que, sob a ameaça do encerramento do contrato temporário, a formação continuada dos professores nessas condições fica bastante comprometida, visto que a possibilidade da finitude do seu trabalho lhe presta um grande desserviço, provocando-lhe, por vezes, um desestímulo para participar das formações ofertadas.

Na subseção a seguir, faço uma reflexão sobre o que se percebe acerca da grande discrepância entre o que a LDB prega sobre formação de professores e a realidade que temos.

3.3 Lei do piso salarial dos professores – lei nº 11.738/2008

A valorização dos profissionais da educação está diretamente relacionada ao cumprimento dos objetivos fundamentais da República, pois é por meio da educação que se caminha para a construção de uma sociedade livre justa e solidária, para o desenvolvimento nacional e para a erradicação da pobreza, da marginalização e redução das desigualdades sociais. (MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO).

A promulgação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que normatiza a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), para designar o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, foi um passo muito importante no sentido de superar a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, sendo um fator fundamental para assegurar a qualidade do ensino (BRASIL, 2008b).

Se por um lado devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo

número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho, por outro lado, devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os alunos. Isso nos trará profissionais mais motivados e mais preparados para suas aulas e para que possam se envolver no processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino.

Outro ponto a ser levado em conta é o adoecimento dos professores em virtude das circunstâncias de trabalho e inadequada composição da jornada, o que ocasiona um custo crescente para os sistemas de ensino com a concessão de licenças e com substituições.

Além de determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais com valor abaixo do piso salarial profissional nacional, a lei 11.738/2008 determina também, em seu artigo 2º, § 4º, que, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos (BRASIL, 2008b). Dessa forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse.

Cumprir destacar que foi realizado, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, um estudo denominado “Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro”, o qual mostra que distúrbios vocais, stress, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas de afastamentos de cerca 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil (CNTE, 2004).

Outra pesquisa da Universidade de Brasília (UNB), realizada para a CNTE em 1999, a primeira sobre o tema no Brasil, ouviu 52 mil professores, em 1440 escolas nos 27 estados brasileiros. Naquele momento, os dados revelaram que, em nível nacional, 48% dos educadores sofriam algum tipo de sintoma do “burnout”. Diversos outros estudos, estaduais, regionais ou de âmbito nacional, corroboram esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem esses profissionais. A mais, as razões mais citadas para essa situação foram a superlotação das salas de aula, barulho, número excessivo de aulas, entre outras. A composição correta e equilibrada da jornada de trabalho e a melhoria das condições gerais de trabalho do magistério têm, certamente, repercussão também nas contas públicas, transformando despesas que corroem os recursos destinados à

educação em investimento na qualidade de ensino, beneficiando, sobretudo, as crianças e jovens usuários da escola pública.

O jornal Folha de S. Paulo publicou uma tabela em 16/11/2011, por meio da qual mostra a situação de implantação da lei 11.738/2008, indicando o que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada estado (BRASIL, 2008b). Na ocasião, a situação era a seguinte: a lei estabelece piso de R\$ 1.187 para uma jornada de 40 horas semanais e os seguintes estados BA, GO, MG, PA, RO e RS não cumprem essa regra.

A lei estabelece que os professores precisam ficar, no mínimo, 33% da jornada fora de sala de aula e os seguintes estados AC, BA, CE, ES, MA, MG, PA, PE, PI, PR, RN, RR, RS, SP e TO não cumprem essa regra. Essa situação tem causado enfrentamentos entre os integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais, seja por meio de ações judiciais, caso dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará, seja por meio de greves e outros movimentos, que atingiram todos os estados que ainda não cumprem a lei.

Essas atividades extraclasse consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; esse é o mínimo que se faz necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. Todos nós sabemos que o trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma ótima formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como precisa de tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), esse período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclasse é para estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, bem como mestrado e doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua, o servidor estagnar-se-á no tempo quanto: à qualidade e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; ao planejamento: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino; e à avaliação: correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno.

Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, tenham de ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar

de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. Esse tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos.

Segundo Freitas (2018, p. 5) a Lei do Piso Salarial, aprovada em 2008, 20 anos após a promulgação da Constituição, ainda não é cumprida em sua totalidade no que diz respeito à remuneração e ao tempo de 1/3 destinado ao planejamento e estudo, nos estados e municípios. Já no que diz respeito à carreira, a única regulação nacional é a Resolução do CNE 02/2009, que estabelece Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da educação básica. Essa Resolução, no entanto, encontra dificuldades de implementação plena pelos municípios, seja pela ausência de vontade política dos gestores, seja pelas dificuldades diante da Lei de Responsabilidade Fiscal, o que constitui uma quebra nos direitos constitucionais estabelecidos em 1988.

Diante do exposto, percebemos que esse tempo dedicado às atividades extraclasse é fundamental para a qualidade do ensino, pois causa uma melhor qualificação do professor, visto que ele passa a ter tempo para seu planejamento.

Percebemos, também, que essas horas dedicadas ao planejamento podem reverberar em qualificação permanente, o que ocorre nas escolas aqui pesquisadas: a coordenação monta cursos, junto à Gerência Regional de Educação (GRE) e/ou Secretaria de Educação (SEDUC), considerando os HPS dos professores, por disciplina, tratando-se assim da estratégia do estado para implementar os HPS dos professores (infelizmente a Sociologia está sempre com outras disciplinas da área de humanas).

Para exemplificar essa ação, temos o Programa de Formação Continuada para professores da Rede Estadual de Ensino, intitulado “No Chão da Escola”. (Ver CAPÍTULO 3, p. 72).

4 A CONFLUÊNCIA DO TEMA DA PESQUISA COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

A prática das Histórias de Vida pode ser uma atividade de despertar para algumas delas[...] Ela pode ser ao mesmo tempo, pesquisa de algo e formação para esse ‘saber-viver’ já evocado [...]. (JOSSO, 2010, p. 197).

Relembrar a nossa história de vida a partir de memoriais autobiográficos, dando um formato de texto às lembranças das experiências vividas, tanto pessoal, profissional e acadêmica, é um exercício um tanto quanto difícil ou, pelo menos, não muito fácil. Primeiro porque rememorar alguns momentos da nossa vida gera verdadeiros litígios internos e angústias inimagináveis; segundo, porque pode levar à nostalgia reflexiva que só nossas memórias exigem, na medida em que se produz reflexão e significado a tudo aquilo vivido.

Ao trabalhar com entrevista narrativa, percebi a importância de (re)visitar meu percurso de vida, compreendendo tal tarefa como um redimensionamento das vias que compõem esse trajeto. Como uma fênix, no seu exercício de imergir das cinzas, tive que juntar trajetos da história a partir das lembranças registradas na memória. Segundo Paulo Freire (2000, p. 12), “a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...], me é absolutamente significativa”.

Acredito, de verdade, que escrever e refletir sobre si mesmo é formação e também possibilidade de pensar numa trajetória de vida, as histórias vividas e as que ainda virão podem ser interpretadas como maneiras de formação e conhecimento de si. Nesse sentido, pretendo narrar alguns momentos que julgo mais significativos de minha vida, delimitando, assim, o meu posicionamento e o meu olhar diante do mundo, especialmente do escolar e do acadêmico.

A história que antecedeu esta pesquisa teve início muito antes de meu ingresso no mestrado. Sou a filha do meio de uma família de três irmãos, nasci no ano de 1968, na pequena cidade de Campo Maior, no Piauí. Minha mãe, mulher admirável, conseguiu criar uma estrutura familiar que possibilitava um ambiente de desenvolvimento bastante propício aos estudos. Meu pai, hoje falecido, um homem fenomenal, de uma força e caráter incomum, dava duro em sua terra para proporcionar uma melhor qualidade possível de vida para os filhos. Ele, acima de tudo, valorizava muito os estudos como forma de conhecimento e ascensão. Esse homem dinâmico, curioso e vibrante foi quem deixou um legado importante: o gosto pelo estudo, a garra e a obstinação em buscar meus objetivos. E o que eu me lembro de mais significativo: ele me ensinou a apreciar e a reconhecer a importância da educação na

vida do indivíduo, principalmente para aqueles nascidos na classe média e média baixa. Assim, foram nos espaços familiar e escolar que fui tecendo a minha personalidade e me fiz gente, tornando-me uma pessoa curiosa do conhecimento de mim, dos outros e das coisas do mundo.

Olhando para trás, vejo que a profissão de professora sempre me seduziu. Desde a mais tenra idade queria ser professora, não sei se ingenuamente, mas o magistério sempre me encantou, me seduziu. Sempre me pareceu tão óbvio, tão natural seguir por esse caminho que nunca me ocorreu seguir por outro. Lembro-me das aulas que dava para as bonecas ou ainda, mais tarde, para as crianças do entorno de nossa casa, usando uma porta como quadro de giz (e utilizava giz mesmo, pois meu pai comprava para mim!).

Todos diziam que eu tinha jeito de professora. Fui crescendo, estudando, e tive a oportunidade de estudar o que quisesse, pois, apesar de não sermos ricos, meu pai trabalhava duro (tinha uma terra onde criava e plantava), para que tivéssemos o necessário, dentro do que ele entendia ser “necessário”, para uma vida digna e confortável (considerando sua limitada cultura e sua grande sabedoria). E quando se tratava de comprar algo que fosse ligado ao estudo, sempre tinha dinheiro, o mesmo não acontecia quando se tratava de outras coisas que ele considerava supérfluas.

Comecei de fato e de direito minha trajetória como professora após concluir o curso de formação de professores (pedagógico), atuando na educação infantil pela manhã e, à noite, convidada pela dona de um estabelecimento de ensino privado, ministrando disciplinas em um curso de formação de professores. Logo depois, fui aprovada em concurso público do estado, na minha cidade, onde, dada a carência de profissionais da área, fui lotada na cadeira de Sociologia, dentre outras disciplinas. O aprendizado não parava. Dessa forma, a melhor maneira de driblar os problemas era evidenciando a competência e com isso eu buscava mais e mais me aprimorar.

Foi a partir dessas dificuldades que fui atrás da minha formação acadêmica. Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por opção. Dessa experiência, carrego profundos laços e vínculos de amizade, bem como reflexões incessantes sobre a vida e a formação docente por meio das histórias de vidas, do conhecimento de si, mudando minha concepção diante de vários temas da vida, inclusive do que venha a ser um bom profissional e uma pessoa melhor.

Outro fato marcante da minha vida foi a constituição de uma família. Conheci meu marido nos corredores da escola privada onde trabalhávamos, pois ele era professor de Ciências. Namoramos por um ano e acabei casando muito jovem, ele, nem tanto. Minha

primogênita marcou a minha vida e nasceu quando eu tinha vinte anos, filha amada, gestada e criada com muito amor; dois anos depois, nasceu meu segundo filho, muito desejado e amado, em ambos está toda a minha vida, são meus maiores amores e meus bens mais valiosos. Mesmo formando família tão jovem, sempre fui uma mãe zelosa e esposa dedicada, no entanto, nunca deixei de ter objetivos na minha vida profissional.

Tempos difíceis aqueles, pois foi durante a primeira gravidez que passei no vestibular, ocorrendo assim o início da minha vida acadêmica. Isso tudo se tornou possível porque, ao meu lado, sempre existiu (e existe) um homem (esposo) maravilhoso que me incentiva, estimula, torce e apoia todas as empreitadas às quais me proponho. Acredito que, por esse motivo, venho conquistando as metas estabelecidas por mim para minha vida, pois é só ele dizer “vá em frente, querida”, que eu simplesmente nem penso no que pode estar no fim do horizonte: eu alço voo e mergulho no desconhecido.

No curso de Licenciatura Plena de Pedagogia, percebi que o espaço da universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento, empoderamento e inserção social. Foi um momento de muitas novidades e também de muito empenho, por meio de leituras, ricos encontros e calorosas discussões sobre práticas pedagógicas, começando, assim, a introdução ao mundo da pesquisa em educação. Nesse sentido, vale destacar o quão importante é a inserção do estudante, sobretudo nos cursos de formação de professores. O que me fez sentir muito na época foi o fato de não poder participar das atividades de pesquisa, que, certamente, constituem um espaço para o desenvolvimento do espírito investigativo e da autonomia profissional. Isso não foi possível, sobretudo, por morar no interior, viajar todos os dias, trabalhar 40 horas, na condição de professora, e ter uma família que precisava do meu acompanhamento.

Sempre pensei que contribuir para com a formação de um cidadão é um privilégio para poucos, é um poder imenso que é dado aos professores, por alguma força divina, para assim servir como instrumento de modificação de uma situação ou de uma estrutura que não satisfaça os anseios da sociedade ou de um indivíduo em particular. Poder olhar uma pessoa e sentir que tem um pouco de você nessa pessoa é, por que não dizer, emocionante.

Buscar conhecer mais e melhor sempre foi uma constante para mim. A curiosidade e o estranhamento sempre me impulsionaram. Por que existem regras na sociedade? Por que as leis são como são e não de outra forma? Por que a justiça parece não ser para todos igualmente e, por isso, parece tão injusta? Por que as oportunidades não são estendidas a todos de uma forma igualitária, independentemente de sua condição social, econômica, cultural e étnica? Por isso, para compreender ou simplesmente refletir um pouco

mais profundamente sobre isso, em 2005, prestei vestibular novamente, desta feita para o curso de Bacharelado em Direito. Concluí o curso, aprendi bastante, sem dúvidas, mas não respondi a todas às minhas perguntas, ao contrário, continuo com muitas perguntas (talvez até mais do que tinha antes do curso) e cheguei a algumas respostas às quais não gostaria de ter chegado. No entanto, não exerço o Direito, SOU professora.

Trabalhando sempre na Educação, sinto a relevante ajuda que a Sociologia tem trazido para a minha vida profissional, desde as salas de aulas, sempre com disciplinas discursivas e reflexivas, a exemplo da Sociologia, Filosofia e História em nível médio, como Sociologia da Educação, Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação, História da Educação Brasileira, Didática, dentre outras em nível superior, até outros cargos que tenho exercido, sempre dentro da educação. Tendo atuado também como diretora e coordenadora escolar, não posso deixar de ressaltar a grande contribuição que a Sociologia trouxe à minha prática profissional, nesse momento de minha trajetória. E isso eu sempre pretendo deixar claro nas minhas aulas: que a vida particular está sempre vinculada à sociedade e que o dia a dia das pessoas se relaciona a acontecimentos próximos e distantes, no tempo e no espaço.

Após concluir o curso de Pedagogia, fiz uma Especialização em Supervisão Escolar, pois nesse período estava na supervisão de uma escola. Foi nesse curso que percebi como a Educação da capital do meu estado havia avançado em relação aos outros municípios. Nas discussões na sala de aula sobre políticas públicas, eu sempre aprendia algo novo.

A minha atuação como educadora fez-me interessar sobre a importância da construção formativa dos professores, no que diz respeito à formação pessoal /profissional e a sua trajetória de vida no tocante ao conhecimento de si, do outro e da natureza.

Assim, tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação na educação, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola, bem como um mecanismo institucional legítimo para garantir um processo de formação continuada, que se mostre mais efetivo na qualidade da educação desses discentes. As histórias da nossa vida, quando recordamos a infância, para Josso (2010, p. 40) “[...] são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”. Essas narrativas constituem para ela formação, pois contam não só dos conhecimentos que a vida lhe passou, mas o primordial, ou seja, as experiências que aprendeu nas particularidades da vida.

Nesse sentido, tenho compreendido também que a investigação sobre a formação continuada dos professores, especialmente sobre como vem sendo processada essa trajetória

formativa e, nesse contexto, como vem se constituindo a produção de seus saberes, tem um papel preponderante no que se refere a trabalhar com as especificidades que cada sujeito se implica no seu processo de formação.

Fazer uma retrospectiva das histórias de vida, por meio dos memoriais biográficos, embora não se possa revivê-las na sua totalidade, é poder reconstituir-se, dando mais significado ao que se fez e se faz, a partir das concepções de hoje e das experiências vivenciadas ao longo da vida. É a partir dessa relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que levei em conta as condições, situações e contingências que envolveram o desenvolvimento do trabalho de pesquisa aqui exposto.

Hoje, olhando para todo esse caminho percorrido, vejo que a sala de aula sempre foi meu lugar de fala e meu lugar favorito, sempre foi onde me senti bem, como se eu estivesse exatamente onde deveria estar. A mais, atuando como professora de Sociologia do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, na rede pública e privada, essa sensação de preenchimento só fica cada vez mais nítida.

O interesse na formação continuada dos professores sempre esteve presente na minha trajetória profissional desde a graduação. E quando comecei a trabalhar com a disciplina de Sociologia, essa necessidade se tornou mais latente, tendo em vista a grande dificuldade que encontrava por não possuir material e tampouco formação inicial adequados e específicos para o trabalho docente.

Com a continuidade de minha atuação no magistério público na educação básica, tenho vivenciado de perto a problemática da formação docente, seja inicial ou contínua. E assim, venho sentindo a necessidade de uma formação permanente para uma melhor atuação profissional. Nessa perspectiva, é pertinente indagar: as escolas da rede pública estadual que ofertam educação básica estão investindo na formação continuada de seus professores? E mais ainda: as escolas da rede pública estadual que ofertam educação básica estão investindo na formação continuada de seus professores de Sociologia?

4.1 Narrativas de professores(as) sobre seus percursos formativos

Trajetória é como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido à transformações incessantes. (BOURDIEU, 2011, p. 81).

Como afirmamos anteriormente, a presente pesquisa envolve o caminho da formação continuada de educadores que atuam na disciplina de Sociologia com as turmas de

ensino médio, assim como as diretoras e coordenadoras dessas escolas. A pesquisa foi realizada com três professoras, três diretoras e três coordenadoras de três escolas diferentes, perfazendo um total de nove colaboradores da pesquisa, durante o segundo semestre do ano de 2019, o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021

Para a execução deste trabalho, foi organizado um grupo constituído por nove educadores efetivos (poderiam ser contratados, coincidentemente, nenhum desses o eram) todos com mais de três anos de serviço. Com esse grupo de colaboradores construído, resolvemos desenvolver três procedimentos para coletar informações: o uso de entrevistas estruturadas, o uso de entrevistas semiestruturadas e a elaboração de memoriais autobiográficos ou narrativas, com tópicos estabelecidos, organizados por meio de temáticas que versam sobre o período de vida escolar, formação inicial e continuada e as repercussões dessa formação em sua vida prática e profissional na atualidade.

Os professores que participaram dessa pesquisa são profissionais que estão presentes nas formações continuadas ofertadas pelo estado; profissionais que atuam no cotidiano das práticas escolares mesmo com alguns obstáculos no caminho. A pesquisa com esses educadores mostrou seus saberes vivenciados nas suas práticas pedagógicas do dia a dia e suas trajetórias cheias de histórias marcantes.

Por conta da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), praticamente não tivemos encontros presenciais (com exceção dos primeiros encontros, mas estes foram muito no início e foram conversas muito introdutórias sobre a pesquisa), assim, todos os nossos encontros foram on-line. No primeiro contato, foi o momento de apresentar a pesquisa e a entrevista semiestruturada para as diretoras e coordenadoras e as entrevistas estruturadas para as professoras que colaborariam com a pesquisa.

Nesse momento, foi também coletado o perfil de todos que estavam colaborando com a pesquisa. No segundo encontro, o trabalho consistiu nas narrativas dos professores sobre o processo formativo profissional. Adotei como critério para identificação, depois do trabalho concluído, dois quadros, para que ficasse mais compreensível o perfil dos colaboradores da pesquisa. Portanto, o perfil de todos os colaboradores ficaria assim:

Quadro 1 – Perfil das informações socioprofissionais das professoras colaboradoras

Colaboradoras	Faixa etária	Formação profissional	Tempo de experiência na profissão	Vínculo empregatício e CH	Tempo de trabalho com Sociologia	Gênero

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

Quadro 2 – Perfil das informações socioprofissionais das diretoras e coordenadoras colaboradoras

Colaboradoras	Faixa etária	Formação profissional	Tempo de experiência na profissão	Vínculo empregatício e CH	Tempo de trabalho na direção e/ou coordenação	Gênero
----------------------	---------------------	------------------------------	--	----------------------------------	--	---------------

Fonte: Pesquisa direta da autora 2019.

Dessa forma, foram selecionados nove colaboradores, sendo três professores que trabalham com Sociologia em cada uma das três escolas escolhidas (como a CH de Sociologia é pequena, cada escola só possui um professor de Sociologia), que serão denominados – P1, P2 e P3; 03 diretores – D1, D2 e D3; e 03 coordenadores – C1, C2 e C3.

Dos 09 colaboradores, todos são efetivos e possuem uma carga horária (CH) de 40h. Adotamos como critério para identificação, depois do trabalho concluído, um quadro para que ficasse mais compreensível o perfil dos colaboradores da pesquisa. Os quadros abaixo mostram o perfil desses colaboradores:

Quadro 3 – Perfil completo das informações socioprofissionais das professoras colaboradoras

Colaboradoras	Faixa etária	Formação profissional	Tempo de experiência na profissão	Vínculo empregatício e CH	Tempo de trabalho com Sociologia	Gênero
P1	46 a 55	Lic. Plena em Normal Superior	18 anos	Efetiva 40 H	03 anos	Feminino
P2	36 a 45	Lic. Plena em Pedagogia	19 anos	Efetiva 40 H	03 anos	Feminino
P3	46 a 55	Lic. Plena em Pedagogia	20 anos	Efetiva 40 H	16 anos	Feminino

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

As formações das professoras colaboradoras estão assim distribuídas: duas professoras possuem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e uma possui formação em Licenciatura Plena em Normal Superior, duas estão dentro da mesma faixa etária – 46 a 55 anos – e uma é mais jovem – 36 a 45 anos –, são efetivas, possuem 40h, possuem experiência na docência e, pelo menos, três anos como professoras de Sociologia, sendo que uma já ministra aulas na disciplina há dezesseis anos.

Quadro 4 – Perfil completo das informações socioprofissionais das diretoras e coordenadoras colaboradoras

Colaboradores	Faixa etária	Formação profissional	Tempo de experiência na profissão	Vínculo empregatício e CH	Tempo de trabalho na direção e/ou coordenação	Gênero
D1	Mais de 55	Lic. Pl. em Pedagogia	26 anos	Efetiva 40 H	10 anos	Feminino
D2	Mais de 55	Lic. Pl. em Biologia	26 anos	Efetiva 40 H	12 anos	Feminino
D3	46 a 55	Lic. Pl. em Letras	12 anos	Efetiva 40 H	4 anos	Feminino
C1	46 a 55	Lic. Pl. em Geografia	14 anos	Efetiva 40 H	10 anos	Feminino
C2	46 a 55	Lic. Pl. em Português	27 anos	Efetiva 40 H	17 anos	Feminino
C3	46 a 55	Lic. Pl. em Pedagogia	21 anos	Efetiva 40 H	07 anos	Feminino

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

Todas as diretoras e coordenadoras possuem um acúmulo de vivências na docência e, mesmo na direção e/ou coordenação, a maioria possui 10 anos ou mais de experiência, somente dois possuem menos: um possui 04 anos e outro possui 07 anos. As seis diretoras e coordenadoras possuem pós-graduação, todas dentro da área de cada formação e possuem carga horária de 40h semanais.

A metodologia utilizada com as diretoras e coordenadoras foi entrevista semiestruturada e a adesão para participar foi bem tranquila, a única condição é que não fosse algo urgente, ou seja, que elas tivessem tempo para isso. Fiquei tranquila, pois tínhamos tempo.

4.2 Etapas para construção de informações com os sujeitos da pesquisa

Que tipo de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?

Que tipo de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SHON, 1995, p. 80)

Com base na nossa proposta de trabalhar com as entrevistas semiestruturadas e estruturadas e as narrativas, as etapas foram arrumadas da seguinte maneira: a primeira e a segunda fizeram parte de um único momento em que todos foram chamados para a apresentação do que é a pesquisa e dos procedimentos que permeiam seus objetivos e também a explicação da proposta metodológica que, na época da aplicação, seria utilizada, para o desenvolvimento do trabalho de investigação. Esse procedimento foi feito on-line e

individualmente (complementado via celular e WhatsApp), e teve como finalidade possibilitar que os colaboradores sentissem clareza do que seria feito e, assim, pudessem desvelar particularidades dos seus saberes; e também para que eles compreendessem o percurso a ser construído.

Inicialmente, conversei informalmente e individualmente com alguns colegas ao retornar para rede em agosto de 2019, falando do meu ingresso no mestrado e o desejo de fazer a pesquisa utilizando as entrevistas e as narrativas de vida deles. Em fevereiro de 2020, na semana pedagógica, (pouco antes da pandemia) voltei a dialogar com alguns colegas das escolas que trabalhava, e firmamos a parceria. Eram três escolas que me interessavam pesquisar, já que a minha intenção era pesquisar a construção formativa dessas professoras nessa tão importante área para a formação do cidadão, que é a Sociologia.

Os encontros com as professoras para a construção das narrativas, tendo como instrumentos os memoriais autobiográficos ou narrativas de vida, aconteceram on-line durante o segundo semestre do ano de 2020 e início de 2021, portanto, durante o período pandêmico. Cumpre destacar que as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação. Sendo assim, foram utilizados, na pesquisa, o estudo e a análise das vivências e das narrativas de vida, a partir dos memoriais autobiográficos das professoras de Sociologia na construção do conhecimento de si, dos outros e do mundo, levando-as ao reconhecimento e reflexão sobre sua existência, legitimando-se como profissional.

Logo no início da investigação, expliquei às docentes colaboradoras do estudo que o compromisso de manter o anonimato seria firmado com eles e que a utilização do memorial era específica da pesquisa. Assim, teríamos de ter um termo que firmasse essa parceria. Tal termo não foi acolhido como necessário, no entanto, insisti e foi feito.

Com isso, no segundo momento da pesquisa, as entrevistas foram realizadas e diferenciadas em estruturadas e semiestruturadas em razão da natureza de suas perguntas, portanto, elas ocorreram em duas modalidades. Nessa etapa, também foram coletadas as informações socioprofissionais dos colaboradores e, num segundo encontro, a entrevista continuou falando de formação continuada e trajetória de vida. Os memoriais autobiográficos foram inseridos no segundo semestre e fizeram parte de um novo encontro on-line com as professoras colaboradoras.

Nesse momento, foram entregues memoriais com um teor pré-estabelecido para orientar as escritas dos colaboradores. Neles, constavam tópicos para os professores escreverem sobre suas narrativas de vida. São eles: Da minha infância até a adolescência e o ser professor, Minha vida adulta foi assim; Minha vida escolar; O tornar-se professor; A dor e

delícia de ser docente da área de Sociologia; O que é Sociologia; Os desafios da formação continuada. Esses tópicos foram entregues nos encontros com os docentes para serem escritos durante o processo de pesquisa. Essa forma de proceder se deu em grande parte por já ter um convívio com os docentes na experiência da profissão compartilhada por vários anos na rede estadual de Campo Maior, nessas escolas, nas quais trabalhei.

Durante o processo da investigação, a liberdade de expressão do pensamento foi sempre levada em conta. Os educadores, algumas vezes, mostraram certo anseio com a construção de seus memoriais de vida pessoal e profissional, argumentaram que, como eles estariam participando de uma análise científica, precisavam apresentar um nível de coerência discursiva mais apropriada aos objetivos da pesquisa. Assim, procuramos esclarecer que a investigação tinha a ver também com um processo de autoconhecimento e de reflexão sobre as práticas pedagógicas que já eram uma constância no cotidiano educacional de cada um deles.

4.3 As narrativas como um dispositivo da pesquisa

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. (NÓVOA, 1995, p. 27).

A utilização do memorial ou narrativas de vida na formação de professores tem a função de cumprir o papel formativo que leve à reflexão a partir das próprias histórias de vida desse sujeito. Esse dispositivo de formação propicia ao educador reflexões da sua postura e do tornar-se professor, pois o memorial na formação parte da compreensão e do conhecimento de si, num diálogo reflexivo entre a formação continuada e a prática docente.

Esse processo impulsionado pela escrita de si autoriza o autor a reviver e, conseqüentemente, recriar uma nova versão da sua trajetória de vida, por meio dos seus registros. Josso (2004, p. 39) define a narrativa como uma: “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências”. Esse é um dos conceitos fundantes da obra “Experiências de vida e formação”, uma vez que tais recordações podem ser decisivas na construção das histórias de si e na classificação das experiências significativas para sua formação.

A utilização das narrativas de vida na pesquisa permite aos colaboradores rememorar suas trajetórias na docência, ao mesmo tempo em que narravam, a partir dos escritos de si, os seus percursos formativos e as suas práticas pedagógicas, construindo novas habilidades no agir, no pensar e na forma de ser do seu fazer docente. Essa escrita compõe um

importante papel, pois foi o dispositivo que possibilitou aos colaboradores da investigação o rememorar seus itinerários na profissão de educador, chamando para si o papel principal das suas ações no fazer docente.

Esse instrumento do memorial ou narrativa na escrita de si permitiu ao colaborador lembrar os seus percursos e suas singularidades, no momento em que fazia a retrospectiva das suas trajetórias na profissão, pois essa conexão com o passado vivido estabelece, nos docentes, um contato maior nas particularidades que vivenciou das práticas docentes.

Josso (2004) afirma que o material “Histórias de Vida” permite colocar em evidência os referenciais, as estratégias e os recursos utilizados na procura de um ‘saber-viver’ a própria existencialidade. Defende a premissa de que há quatro buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido.

O memorial ou narrativa é validado pela grande relevância que tem na construção das histórias de si, tanto pessoal quanto profissional, pois possibilita a compreensão do tornar-se professor com todas as suas subjetividades e historicidades da prática docente, dando um sentido de humanização no fazer pedagógico a partir das suas reflexões.

Portanto, as narrativas de vida produzidas pelos colaboradores favoreceram conhecer e refletir sobre o tornar-se e o fazer-se educador, mostrando todas as particularidades que envolvem a sua formação continuada e suas práticas docentes, dando mais vida à construção formativa das entrevistas e das narrativas, tendo em vista que estes são dispositivos que permitem aos professores reviver suas ações docentes para reavaliar o seus saberes e fazeres pedagógicos.

4.4 Perspectiva de organização e de interpretação das informações

Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. (NÓVOA, 1997, p. 15).

Como já abordado, os docentes têm saberes que são incorporados no seu cotidiano pelos saberes pessoais, a partir do conhecimento de si na trajetória escolar; saberes pedagógicos, que acontecem na sua construção formativa inicial e continuada; e os saberes que vêm dos livros e das informações usadas no cotidiano da profissão. Mesmo com todos esses, não podemos deixar de falar dos saberes experienciais que têm origem na “prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles

residem[...] nas certezas subjetivas [...] nas relações com os pares” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 52), pois os saberes experienciais precisam estar integrados com as narrativas de vidas dos docentes.

Temos de considerar que aquilo que o professor viveu no seu percurso formativo tem um dinamismo para relação de conhecimento e aceitação de si e angústias que estão presentes na interação entre os pares. Assim, narrar as suas vivências, como fizeram as professoras, é contar histórias experienciais, a verdade de quem realmente vivenciou, entrelaçadas nos vários contextos, a partir das suas histórias.

Considerando tudo isso, comungo com Souza (2006, p. 67) quando diz que:

Neste momento compreendo ser pertinente ampliar o sentido de que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, assim como sobre essa nova aprendizagem e sua utilização. Teorias, práticas e experiências escolares passadas são contempladas como objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis, de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra. (SOUZA, 2006, p. 67)

As narrativas apresentam descrições e reflexões dos percursos dos docentes, mas com um enfoque da pesquisadora, sobre a trajetória do estudo, a partir da fala dos colaboradores. Nessa esteira, entendemos que as narrativas possibilitaram uma intertextualidade entre as escritas das docentes e as práticas experienciais narradas por elas.

A partir da abordagem que utilizamos nas análises desta pesquisa, entre as entrevistas e as narrativas, percebemos que elas se entrelaçaram, permitindo-nos investigar os processos subjetivos das histórias de vida que são únicas para cada sujeito.

O percurso que buscamos para investigar todo o corpo desta pesquisa, por meio das narrativas de si dos professores, foi a análise interpretativa-compreensiva, por entender que toda narrativa traz marcas da trajetória e das experiências de vida, e dão origem a subjetividades que tem “cada sujeito sobre o ato de lembrar, narrar, refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2006, p. 79).

Iniciamos com as entrevistas para conhecer o perfil socioprofissional e a compreensão das professoras no que se referia à Sociologia e à formação continuada. Os diálogos travados no processo de entrevista abriram várias possibilidades de sentido e compreensão sobre os assuntos, e essas distinções biográficas da vida, que fomentaram as entrevistas, trouxeram para nós quase que uma intimidade, que nos possibilitou algumas conversas francas a partir dessa doação de experiências de vida e trajetórias das biografias.

Sobre essas questões, tivemos como base os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, os quais destacamos como fundamento

norteador, a abordagem qualitativa da pesquisa e o vínculo no biográfico e narrativo como uma das formas de reflexão, empoderamento, centrando na reconstrução da identidade, a partir da trajetória e do percurso da partilha das experiências de si narradas no processo de pesquisa e formação.

O conhecimento de si, a partir das memórias vividas, nos permitiu compreender as construções que esses sujeitos realizam no seu percurso formativo, pois as lembranças e experiências vividas, além de relembrar momentos importantes da trajetória, também constroem e reconstroem o que foi internalizado durante seu processo de formação.

As escritas das narrativas das vivências pessoais e profissionais dos docentes, por meio do memorial, compuseram uma articulação muito importante com as entrevistas propostas para os professores no decorrer da pesquisa. Nos memoriais, as narrativas de si expressaram os saberes construídos ao longo da vida dos sujeitos, suas experiências no fazer pedagógico, sua subjetividade – que, muitas vezes, entra em conflito – e a singularidade do tornar-se professor.

4.5 Trajetória pessoal e profissional dos docentes de Sociologia do ensino médio de Campo Maior – PI

[...]o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, do ensino médio e do currículo que iremos definir ao longo da história. (SILVA, 2007, p. 422).

Tendo como ponto de partida as entrevistas estruturadas e as narrativas feitas no decorrer do ano de 2020, percebemos que todo professor tem uma história para narrar e muitas dessas histórias fazem parte das vivências e trajetórias que compõem a sua jornada. E se torna inviável ser insensível a tudo que esse docente, em formação permanente, passa ou sente, principalmente porque ele tem sonhos, necessidades e desejos que mobilizaram toda sua vida pessoal e a profissional. Sobre isso, Josso (2011, p. 40) mostra como a nossa infância influencia na nossa trajetória de vida:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humana é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As expectativas de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2011, p. 40)

Essas experiências vividas no percurso de ser humano, juntamente ao conhecimento de si, a partir da abordagem biográfica, instituem nos sujeitos uma relação entre os processos formativos com as construções que fizeram ao longo da vida. Esse olhar, para Josso (2011, p. 247), é:

Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e do seu conhecimento. (JOSSO, 2011, p. 247)

Com esse olhar e essa escuta sobre o tempo de vida e suas recordações, as professoras P1, P2 e P3 (como nomeamos nossas professoras colaboradoras nesta pesquisa), a partir de seus memoriais autobiográficos ou narrativas de vida, falam sobre a sua infância até adolescência e as marcas que foram deixadas em suas lembranças.

Através das conversas com meus pais, percebo que o meu nascimento foi uma grande alegria para toda a família.

Nasci de parto quase normal (naquela época, quando a criança não nascia naturalmente, usava-se um instrumento chamado “fórcepes”), realizado no Hospital da cidade. Tive uma infância normal, sem maiores problemas, sempre alegre e extrovertida. Nasci em uma família bem estruturada tanto financeira como emocionalmente. Passando por todas as fases que uma criança poderia e pode passar: brincadeiras, viagens, férias nas casas de tios, amizades, brinquedos e tudo mais. Minha adolescência foi marcada por alguns problemas de saúde. Na verdade, desde a infância, sofria de asma alérgica, e uma alergia muito afluída a picadas de insetos, a qual foi tratada de uma forma minuciosa e dedicada tanto pelos meus pais, quanto pelos profissionais aos quais fui indicada.

Aos 16 anos, fiquei hipertensa por consequência do excesso de peso. Mesmo assim, não julgo uma adolescência ruim, fui feliz, apesar de muitos obstáculos e restrições por conta do problema de saúde. Não fui uma adolescente de namorar muito, mesmo porque me sentia um pouco retraída, talvez envergonhada pelo excesso de peso. Esse problema me acompanhou por muito tempo.(P1)

No dia 18 de agosto na cidade de Barras do Maratãoan-PI (que dista 80KM de Campo Maior –PI), nasce a flor mais esperada da família Ramos. Aos três anos fui à escola e aos seis anos fui alfabetizada. Sempre sonhei desde de pequena em ser médica, mas o destino me presenteou com a maravilha de ser educadora. Aos dez anos meus pais voltaram para a terra natal (Sobral - Ceará).

Com laços de amizades sendo cortados, pode-se dizer que foi um momento muito difícil de minha vida. Iniciou-se um novo ciclo cheio de certezas e incertezas. Sempre com um sorriso, fiz muitas amizades e algumas perduram até hoje. Momentos bons com os amigos foram na adolescência, aos treze anos, aconteceu o momento mais esperado: o primeiro beijo. Daí em diante tudo era alegria, explosão de emoções não paravam mais.

Namorei muito, beijei muito, mas com muita responsabilidade. Tempos bons como estes não voltam mais. Aprendi que nessa vida temos que ser sábio o

suficiente para aproveitar cada minuto e segundo como se fosse um milagre. Aos 17anos, mudamo-nos para Campo Maior-PI (P2).

Criança feliz, muito amada por meus pais, tive apenas infância, pois a adolescência não fez parte da minha trajetória. A idade chegou, mas as brincadeiras, os divertimentos, os estudos e o prazer do ser eu, não permitiram que a fase adolescência adentrasse a minha vida. Lembro bem que tive muitas dificuldades para ir à escola. Lembro pouco da minha infância. Só sei que tive dificuldades para estudar, pois a escola era muito distante de casa e na minha adolescência estava no ginásio, época muito boa de descobertas na escola (P3).

Segundo P1, seu nascimento foi um grande momento para a família, diz ter tido uma infância boa a não ser pelos problemas de saúde que teve de enfrentar desde cedo. P2 lembra-se de sua infância como um marco, com muita alegria mas também com sofrimento pelo fato de mudar de cidade e se afastar de suas amizades; e para P3 sua adolescência não foi vivida por ter muitos afazeres, muitas responsabilidades e fala também sobre suas dificuldades para ir à escola por ser muito distante de sua casa.

As memórias guardadas, de momentos vividos, muito nos ajudam a alicerçar e a construir conhecimentos que potencializam a ação crítico-reflexiva na formação continuada. O percurso formativo, a partir do trabalho com histórias de vida ou memoriais, representa um processo de conhecimento de si, dos outros e do cotidiano, perpassando as reflexões apresentadas pelos sujeitos.

Para Josso (2011, p. 247), “[...] a formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas [...]”. Com isso, a investigação destaca a relevância das experiências de vida que esses sujeitos constroem na sua trajetória.

Nas histórias de vida contadas pelas professoras, percebi como vai se definindo o desejo de tornar-se professora e como a construção dos saberes vai tomando dimensões investigadoras de acordo com a vivência de cada professora, evidenciando desafios que surgem em suas trajetórias de vida.

A minha fase escolar foi maravilhosa. Para mim, os professores representavam a imagem dos meus pais, os quais mereciam o maior e melhor respeito. Sempre gostei de estudar, fiz o primário e ginásio em rede pública, o que muito valorizei. O segundo grau em rede privada que mantinha convênios e oferecia bolsas (Contabilidade). Sonhava falar vários idiomas e viajar muito. Foi quando percebi que deveria fazer magistério, achava linda a profissão, decidi fazer o curso, esse, em rede particular. Foi um dos melhores períodos escolares. Conheci pessoas incríveis, as quais tenho contato até hoje, e isso me é muito grandioso. Era uma aluna dedicada, mas gostava muito de brincar, me divertir, conversar, isso me atrapalhou um pouco, mas não chegou a me prejudicar. Aos 18 anos concluí

a “Contabilidade” e depois fiz o magistério. Os dons artísticos foram sempre aflorados, sempre gostei de desenhar, escrever, pintar, dançar, tudo que se referia à arte me interessava (P1).

Minhas primeiras letras aprendi no Colégio Valdivino Tito, aqui na cidade de Campo Maior, e logo fui transferida para um colégio religioso. Foi no Patronato Nossa Senhora de Lourdes que passei quase toda a minha vida escolar, da Pré-escola até o 3º ano do 2º grau (hoje Ensino Médio). Foi uma ótima experiência, onde adquiri toda a minha base educacional, o que me ajudou na minha vida profissional. A melhor experiência, no entanto, foi na Universidade (Universidade Estadual do Piauí), pois foi um novo universo, um outro mundo, onde realmente me emancipei, adquiri ideias novas, enfim, me empoderei (P2).

Com amor e dedicação de meus pais iniciei a minha vida escolar com 03 anos de idade. Com muita dificuldade, estudei em escola particular, (visto que meu pai era pedreiro e minha mãe doméstica) através de bolsas; às vezes, ia para a escola com fome, a pé. Pela dedicação e perseverança de meus pais, concluí o ensino médio e mais uma vez meu pai lutou bravamente para conseguir uma bolsa para que eu pudesse ingressar e concluir o ensino superior. Venho de uma família simples de oito irmãos, onde todos, com muito sacrifício, concluíram o ensino superior. E recordo com lágrimas nos olhos os sacrifícios enfrentados e as sábias palavras de meu pai: - “Filhos, eu não tenho dinheiro e o que estiver ao meu alcance fazer para vocês obterem conhecimento, irei fazer”. Lembro-me do meu pai sentado no sofá com olhos marejados de lágrimas nos dizendo: - “Nessa vida vocês podem não ter nada, mas o conhecimento é tudo e ninguém tira de vocês”. Hoje reconheço as sábias palavras de meu pai e luto bravamente pela melhoria da educação, onde os jovens tenham o senso crítico e reflexivo(P3).

De acordo com P1, foi na sua fase escolar que adquiriu referências iniciais para a profissão docente. P2 diz que sua base educacional lhe ajudou na vida profissional; por sua vez, na narrativa da professora P3, percebemos a perseverança para ultrapassar as barreiras às quais as pessoas de situação socioeconômica desprivilegiada enfrentam na sua vida. Ela narra a importância da educação para mudança de vida.

Por essas memórias, podemos compreender como a formação, ao longo da vida, produz mudanças na história dessas professoras. Podemos também refletir como a narrativa de vida amplia a consciência das relações que os docentes têm com o meio social, levando-os a mudar, muitas vezes, a direção do entendimento que eles têm do mundo, das pessoas.

Em seu artigo “Pesquisa social: dilemas da “arte” de produzir o conhecimento científico”, Freitas (2019) diz que a história de vida se constitui como uma técnica qualitativa, ou seja, como uma técnica que privilegia primeiramente a qualificação produzida pelo interlocutor sobre sua própria realidade (juízos de valor, sentimentos, emoções, desejos, angústias etc.), ao invés de preocupar-se com a quantificação das respostas de questionários aplicados ou com as estatísticas.

Nas suas narrativas, as professoras falam da vida adulta, das suas dificuldades e complexidades, o que elas impõem e das contribuições desse percurso para o seu próprio crescimento.

Quando fiquei adulta, minha vida passou a ser uma grande luta, descoberta, confiança, perdas e fé. Sempre fui uma pessoa responsável, amiga, sensível, sincera e companheira.

Aos 17 anos me mudei novamente, fato que me trouxe grandes consequências, relacionado a essa troca de cidade. A saudade dos amigos era grande. Hoje sou apaixonada pela cidade que moro, mas não esqueço minhas raízes. Filha de Barras do Marataoan, cidadã Sobralense e Campomaiorense de coração. Passei a fase adulta dedicada a minha família, 3 irmãs que amo e aos meus pais aos quais já perdi. Foi a pior fase da minha vida. Fiquei noiva aos 20 anos e tive a minha filha aos 22, a melhor coisa que me aconteceu. Foi uma gravidez complicadíssima por conta da hipertensão e da asma, mas superei. Hoje, considero-me uma pessoa realizada e feliz. A falsidade é uma das coisas que mais me incomoda no ser humano. Por pensar dessa forma, procuro ser alguém leal e verdadeira, tendo DEUS como o alvo mais importante da minha vida, pois sem Ele não seria quem sou. (P2).

A minha vida adulta é marcada com muita perseverança e determinação. Desde quando terminei o ensino médio, venho lutando para alcançar uma vida melhor. Fiz vários cursos na área da educação, trabalhei em escola particular, e hoje trabalho na rede municipal. Agradeço a Deus por ter saúde e ser agraciada pela minha família, onde encontro forças para seguir em frente (P1).

Para P2, a dedicação à sua família foi o ponto mais positivo na sua vida, pois, mesmo vindo a perder seus pais e a ter complicações na gravidez, essa dedicação sempre foi seu sustentáculo maior.

Com P1, a busca por dias melhores vem da sua persistência em conquistar uma qualidade de vida melhor. Sempre agradecendo o apoio da família que esteve presente o tempo todo na sua trajetória.

Conversas e leituras fizeram com que as particularidades de cada colaboradora fossem sendo desveladas por meio das lembranças de suas vivências. Reconhecer as lutas diárias e conquistas realizadas gera significados no que foi feito na travessia de uma vida, favorecendo, aos professores, o reconhecimento das construções elaboradas no seu percurso pessoal e profissional e no seu processo formativo. Dessa forma, esse conhecimento gerado, específico da profissão docente na formação, tem compromisso e responsabilidade com seus pares, como escreveu Imbernóm (2011, p. 30):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros

agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓM, 2011, p. 30)

Esse contexto formativo cria perspectivas de reflexões, elos, ações pedagógicas e as colaboradoras não passam indiferentes, mesmo as que passaram por muitas adversidades. É no tornar-se professora que os desejos se manifestam.

Descobri a minha vontade de ser professora ainda criança, e se fortaleceu no 2º grau, no curso pré-vestibular ao ensinar a matéria a um colega de classe. Pela primeira vez, senti prazer ao ver alguém aprender algo explicado por mim. Foi, nesse momento, que tive a certeza de que profissão seguir. Comecei ministrando aulas de reforço nas horas em que não estava estudando (P2).

Desde quando iniciei o ensino fundamental, tinha um sonho de ingressar no ensino superior e cursar medicina. Mas, devido às condições financeiras, conclui o ensino médio com muito sacrifício e não tive condições de fazer o vestibular e iniciei o curso de contabilidade. Trabalho, na época, estava difícil e resolvi dar reforço escolar em casa, até que apareceu uma oportunidade para trabalhar com educação infantil em uma escola particular. Foi amor à primeira vista! Eu estava adorando aquele universo infantil; depois de três anos, abriu-se uma janela e comecei a trabalhar na rede pública e foi para mim uma experiência única, mas sabia que meu conhecimento não era o suficiente e participei de um curso de formação “O Salto para o Futuro”. Daí em diante, foi uma paixão irradiante e surgiu a necessidade de trabalhar com os adolescentes e comecei a me aperfeiçoar e concluí o ensino superior em Pedagogia. Hoje, com uma nova visão, vejo a dificuldade em aprendizagem de alguns de meus educandos e novamente na ânsia em aprender mais, estou concluindo a especialização em Psicopedagogia (P3).

Em P2 a vontade de ser professora se manifestou ainda criança e essa vontade só cresceu à medida que foi passando o tempo. O prazer de ensinar algo a alguém lhe marcou sobremaneira e lhe deu a certeza da profissão a seguir.

O sonho de P3, desde a adolescência, era ter nível superior, mas as dificuldades financeiras eram muitas. Começou a dar reforço na escola e com isso as portas se abriram e a oportunidade de tornar-se professora da educação infantil se apresentou.

As trajetórias de vida, a partir dos memoriais (auto)biográficos, mostraram o que os docentes carregam nas suas lembranças para validar seu processo no decorrer da sua formação continuada. Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 159): “[...]o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma humana de vida que tem em si mesmo sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins [...] sociais e individuais do ser humano” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 159).

Para Bourdieu, por exemplo, trajetória é uma “série de posições sucessivas ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando o sujeito exposto a incessantes transformações” (2012, p. 19). Essas trajetórias revelam disposições constituídas em diferentes processos de socialização, pelos quais o indivíduo passou, como uma objetivação das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e as forças que se apresentam no campo (BOURDIEU, 2000).

O restabelecimento de trajetórias favorece o entendimento de várias questões que constituem as histórias de vida dos interlocutores, em alternativa à noção de que a “vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 2000, p. 191).

É importante ressaltar que os indivíduos têm a capacidade de extrapolar os espaços e adquirir experiências para além do campo social ao qual estão vinculados originalmente, acrescentando essas experiências às suas vidas, somando-as ao conjunto de vivências que já possuem.

Trabalhar com trajetórias é interessante pela dialética proposta ao processo de investigação. Assim, a dinâmica entre o individual e a sociedade é possível de ser analisada, simultaneamente, a partir dos percursos narrados pelos indivíduos. No entanto, é a partir de Lahire (2012) que podemos pensar, por exemplo, em complementação ao “*habitus*” de Bourdieu (2013), em um processo de incorporação do passado constituído e atualizado por meio dos tipos de socialização aos quais os sujeitos estão submetidos.

As espécies de disposições que estão inseridas nos modos de socialização, sejam elas escolares ou não, estão relacionadas à Sociologia do conhecimento, a qual é definida, segundo Lahire (2017, p. 181), como “a sociologia em escala individual”.

Ao se aproximar das noções de disposições e “*habitus*”, inicialmente desenvolvidas por Bourdieu, Lahire (2013) define a necessidade de uma nova abordagem teórica em escala individual. No caso deste estudo, é importante reconhecer os impactos e as contribuições das trajetórias na formação de professores, levando em conta que, para Lahire, o processo de socialização é contínuo, possibilitando que as disposições possam ser atualizadas, isto é: modificadas, revistas. Isso está diretamente relacionado ao processo de formação continuada de professores.

É por esse motivo que, apesar de citar um pouco a teoria de Bourdieu, o diálogo com Lahire forneceu condições de um estudo mais singular do social. Ao realizar uma análise da trajetória dos sujeitos, foi possível perceber que o estudo da realidade social, na sua forma

interiorizada, do corpo individual, “atravessa instituições, grupos e campos de luta diferentes” (LAHIRE, 2005, p. 14).

Considerando o fato de que a prática pedagógica caracteriza uma fonte inesgotável de saberes e, em se tratando de disposições e da configuração de um “*habitus*” para a profissão docente, a constituição do lugar da teoria e da prática na formação de professores, Maurice Tardif (2002) caracteriza os saberes que orientam a análise da constituição de uma identidade profissional.

Na obra de Tardif (2002), há uma reflexão sobre as especificidades das propriedades estruturais dos saberes teóricos e práticos, contribuindo principalmente ao definir o lugar da teoria e da prática na formação de professores. Nessa obra, Tardif (2002) discute a construção de saberes presentes na ação docente, atribuindo diversos saberes constituídos por meio da experiência e do conhecimento. Para o referido autor, o saber-fazer dos professores não tem origem neles mesmos, nem apenas em seu trabalho cotidiano. Esses saberes advêm da junção de saberes adquiridos na sociedade, na instituição escolar, no contato com outros atores educacionais, universidades, etc. As características específicas da natureza de cada um desses saberes trazem implicações aos modos por meio dos quais eles são apreendidos.

A partir da busca da atualização de “*habitus*” docente para as professoras, coordenadoras e diretoras colaboradoras desta pesquisa, foi possível perceber a construção desse saber, plural e temporal (TARDIF, 2002), que também é adquirido num contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Sobre isso, Tardif elenca quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, os quais já foram abordados anteriormente, a saber: **os saberes da formação profissional**, como um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Por exemplo, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, ou seja, o saber-fazer, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do processo de formação.

Por sua vez, os **saberes disciplinares** são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, sendo produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, pela sociedade, administrados pela comunidade científica, uma vez que o acesso a eles se dá por meio das instituições educacionais. A mais, cumpre destacar que eles se referem às disciplinas específicas nas quais se dá a formação docente.

Os **saberes curriculares** são conhecimentos relacionados à forma como as instituições realizam a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes como saberes disciplinares, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os **saberes experienciais** são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e demais professores.

Para as professoras é importante um entrelaçar entre a sua história de vida (memórias e trajetórias) e a sua formação continuada como fator preponderante, principalmente no que se refere ao educando.

[...] Me coloco de forma cuidadosa no lugar de alguns alunos, onde revejo e manejo algumas aulas por conta dessas memórias vividas (P1).

Muito importante, pois não há construção de conhecimento ignorando a nossa história de vida. No entanto aplicada de forma correta (P2).

[...] é muito importante na minha história de vida porque há um relacionamento entre ambos (P3).

Segundo P1, o colocar-se no lugar do outro tem uma importância ímpar e P2 acredita que esse conhecimento de si e essa construção feita no decorrer das suas experiências de vida têm muita relevância no trabalho com o educando. Conforme P3, esse entrelaçar entre memórias e trajetórias faz com que ela se conheça melhor e possa desempenhar melhor seu trabalho como docente.

O que se percebe, nas leituras dos memoriais, é a forma como esses indivíduos tomam consciência de si, do outro e do meio. As docentes narram, abertamente, quando se trata da sua própria história, aflorando as dimensões mais profundas do ser que habita na memória de cada um.

Pensar na sua formação e na sua história de vida, por meio dos fragmentos lembrados, possibilita uma nova construção no que ainda acontecerá na sua formação ao longo da vida.

4.6 A compreensão da sociologia pelo professor do ensino médio de Campo Maior – PI

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem,

assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (TARDIF, 2002, p. 249).

A educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. Paulo Freire já se referia a esse ato dessa forma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p.13).

Fiz a seguinte pergunta às professoras colaboradoras: “Como você se tornou professora de Sociologia?”.

Tornei-me professora de Sociologia para complementar minha carga horária (P1).

Quando foi feita a lotação, no início do ano, fui lotada em Sociologia para completar minha carga horária. Lembro-me que questionei esse fato com a Diretora Regional (não lembro se era essa denominação) da época ao que ela respondeu que uma pessoa que tinha até especialização era capaz de dar aulas de Sociologia (P2).

Tornei-me professora de Sociologia por que era a disciplina que estava disponível. Minha formação é pedagogia, fiquei muito apreensiva com essa matéria que para mim era nova, mas fui estudando, pesquisando e hoje gosto muitíssimo de ministrar aulas de Sociologia (P3).

Podemos aqui constatar que a “escolha” por dar aulas de Sociologia, muitas vezes, ocorre nesses termos: por não ter pessoal suficiente com a formação necessária, ocorre para complementação de cargas horárias que estejam incompletas. Há até quem chegue à conclusão de que, pelo fato de você ter uma boa formação, você seja capaz de dar aulas de qualquer disciplina, o que de forma alguma é uma verdade, pois cada formação tem suas especificidades e seus conhecimentos próprios.

A próxima questão indagava: “Quais os saberes que o professor de Sociologia mobiliza em sua prática docente?” Ao que as professoras responderam:

Os saberes do docente ultrapassam a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida, além de saberes curriculares e disciplinares (P1).

Saberes de formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais (P2).

Saberes da experiência, que são os que nos apropriamos durante a vida. Saberes da área do conhecimento específico e científico, pois ninguém ensina o que não sabe (P3).

Essas respostas dialogam bastante com o pensamento de Tardif (2002) quando este se refere aos saberes docentes. As professoras chegaram mesmo a citar os diferentes tipos de saberes trabalhados por esse autor, algumas usando inclusive a mesma nomenclatura. As professoras deixam clara, em suas falas, a importância que atribuem a esses saberes, enfatizando a relevância dos saberes da experiência, da prática pedagógica, enfim, saberes adquiridos no dia a dia da vida e da profissão. Segundo Tardiff (2002, p. 38-39) “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Para Tardif, o *habitus* docente transforma-se num estilo de ensino, “em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 49).

Ao se fazer a pergunta a essas colaboradoras: “O que é Sociologia?” Percebemos que, provavelmente, essa é uma das perguntas mais comuns feitas a um professor de Sociologia e também a resposta mais repetida até para si mesmo.

Sociologia é a ciência que estuda a sociedade e os fenômenos que nela ocorrem, sejam eles culturais, econômicos, religiosos, etc (P1).

A Sociologia é a ciência que tenta explicar a vida social, que nasceu de uma mudança radical da sociedade, que resultou no surgimento do capitalismo(P2).

Sociologia é a ciência que se debruça sobre a própria sociedade e todas as suas ramificações, componentes e integrantes (P3).

Percebemos que elas tinham uma resposta trazida dos livros didáticos, uma definição resultante de seu cotidiano, de suas aulas introdutórias da disciplina. Talvez, com a intenção de serem mais objetivas, simplificaram suas respostas, no entanto poderiam ter desenvolvido essa resposta, trazendo mais o sentido da importância dessa área na formação do pensamento crítico dos educandos, na construção de uma sociedade mais democrática, enfim, esse seria um momento que poderia ser usado para uma maior valorização da disciplina.

Ao perguntar às nossas colaboradoras “como é o cotidiano do professor de Sociologia?”, as respostas foram as seguintes:

O meu cotidiano é praticamente o mesmo em todas as disciplinas. Geralmente procuro atividades e leituras que favoreçam um trabalho junto aos alunos de forma eficaz e interessante (P1).

O cotidiano do professor de Sociologia é de muito estudo e muitas pesquisas, em busca de informações, leituras, planejamento e estratégias para um bom ensino aprendizagem (P2).

Constitui-se de ações corriqueiras, como planejar aulas, pesquisar melhores atividades e melhores e mais atraentes maneiras de fazer exposição (P3).

Ao analisar essas respostas, encontramos o que chega a ser uma contradição nas falas das professoras, já que (P1, por exemplo) ao tempo em que afirma que o cotidiano é praticamente o mesmo em todas as disciplinas, diz também que procura atividades e leituras que favoreçam um trabalho eficaz e interessante. Enquanto P3 cita a palavra “corriqueira”, mas complementa com “pesquisar melhores atividade e melhor e mais atraente maneira de fazer exposição”, o que, aos olhos do leitor, parece contraditório.

A formação continuada tem perspectivas de favorecer uma compreensão maior do crescimento profissional no sentido de promover uma autonomia na prática dos saberes, habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico. A valorização desses paradigmas, no processo de formação continuada, que viabilizem uma preparação reflexiva desses docentes tem de ser o fator fundamental para a concretização do tornar-se um professor protagonista de mudanças significativas.

Imbernóm (2011, p. 41) diz que “na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência[...]”. Para ele:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.” (IMBERNÓM, 2011, p. 40)

Nesse sentido, perguntamos às docentes colaboradoras: Qual a importância da formação continuada para os professores?

A visão do professor, (aquele comprometido) passa a mudar, pois a o estudo e a reflexão nos transmitem um despertar para adquirirmos novas ferramentas de trabalho. (P1)

É importante, pois cada educador deve ter consciência do nível de capacidade em que se encontra, realizando uma auto avaliação que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador (P2) .

Qualificar o trabalho do docente, buscando os melhores níveis de aprendizado, solicitando reflexões constantes frente as transformações ocorridas, da demanda educativa e da realidade presente (P3).

O que precisa ser entendido aqui é que o jovem exige não só do educador um olhar diferenciado, como das secretarias e instituições escolares um atendimento que permita

não só o acesso como a permanência desse jovem nesses espaços educacionais, em virtude de eles exercerem os seus direitos à educação, buscando uma educação qualificada.

Segundo Nóvoa (1995, p. 31) “toda formação encerra um projeto de ação e de transformação”. Sendo assim, a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança e não como uma espécie de condição prévia de mudança, já que a formação se faz durante a mudança e não antes da mudança.

É possível identificar nos memoriais que as situações descritas na sua maioria retratam um sofrimento subjetivo vivido por cada uma dessas docentes.

Dessa forma, a pergunta seguinte foi “quais as maiores dificuldade que você encontra na sua prática?”,

Minha maior dificuldade é não ter formação na área e encontrar meios de dar uma aula interessante (P1).

As dificuldades que encontro na minha prática são muitas, porém, meus maiores desafios são: a falta de interesse dos alunos, pois eles não dão muita importância para a disciplina e a falta de respeito para com os seus colegas e professores. Tentamos de todas as formas atrair o interesse dos alunos em sala de aula, e quando conseguimos é uma grande vitória. Sinto-me às vezes desmotivada para trabalhar com os adolescentes, mas a vontade que eles obtenham o melhor resultado possível, e com isso tornarem-se adultos capazes de seguir qualquer caminho. O prazer de estar em sala de aula, planejar e pesquisar coisas novas é que me dá força para continuar trabalhando com os adolescentes (P2).

Minha maior dificuldade é a falta de formação na área de Sociologia e a escassez de material didático. Apenas 12% dos professores de Sociologia em atividade no Brasil, são especialistas (P3).

Os relatos sobre as maiores dificuldades que se encontram na prática são no sentido que esses desafios são causados pela falta de interesse dos alunos e pela falta de formação específica.

Para Nóvoa (1995, p. 23), “a formação de professores ocupa lugar central nesse debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas de formação de professores”.

Precisamos ter em mente que um dos aspectos primordiais da formação continuada de professores de Sociologia é a percepção da diversidade dos discentes, tão característica a essa fase da vida (ensino médio) deixando claro que as práticas pedagógicas vivenciadas precisam ser revistas o tempo todo, para que não terminem emitindo juízos que neguem o sentido educativo e reforcem o que já vem tão cristalizado na sociedade. Os

educadores que são desmotivados e inaptos na sua trajetória profissional e atuam com turmas que têm educandos sem vontade e interesse para mudar sua realidade, precisam ter uma formação continuada diferenciada para modificar o que vem se percebendo no cotidiano das escolas.

4.7 Formação continuada e as constantes mudanças na vida do docente de Sociologia do ensino médio de Campo Maior – PI

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. (TARDIF, 2002, p. 54).

A sociedade contemporânea vem passando por várias mudanças, o que é considerado um dos fatores determinantes para um novo olhar do educador para sua formação. Isso acontece porque o grande número de informações às quais somos submetidos diariamente e a velocidade alarmante das notícias são requisitos indispensáveis para uma mobilização do docente no processo de formação continuada.

O envolvimento de todos aqueles que estão inseridos no contexto escolar é fundamental, já que é na instituição escolar que se faz a interação entre os sujeitos. Para Imbernóm (2011, p. 85), “quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. [...]é mais que uma simples mudança de lugar da formação”. Para ele, tem uma dimensão formativa que:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓM, 2011, p. 85)

Quando se trata de formação continuada dos professores de Sociologia, obtivemos as seguintes colocações:

Eu penso que a formação continuada é um processo que prepara o professor para novos desafios, pois esse profissional tem a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional, para suprir as necessidades de uma sociedade em constante mudança, principalmente considerando a importância da Sociologia nessa sociedade (P1).

[...] como aquela desenvolvida geralmente mediante atividades de estudo planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores (P2).

Trata de um processo que visa a formação contínua do docente dando-o uma oportunidade de reflexão da própria prática educativa (P3).

Cada docente percebe a relevância que a formação continuada possui na sua prática pedagógica. Quando P1 afirma que a formação continuada prepara o professor para novos desafios e que esse profissional tem a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional, em outras palavras está dizendo o quanto dependem das formações continuadas para desenvolverem um trabalho que atinja os objetivos esperados, principalmente considerando a sociedade na qual vivemos, com grande quantidade de informações e que sofre mudanças com demasiada rapidez. Para P2, formação continuada é parte do desenvolvimento profissional, e, segundo P3, é uma oportunidade de reflexão da prática educativa.

Quando se trata do que elas acham da formação continuada que a Secretaria de Educação vem proporcionando aos docentes, obtivemos as seguintes respostas:

Eu penso que o professor deveria ter mais apoio no que diz respeito a ter ajuda de profissionais especializados para acompanhar o aluno com dificuldades, material didático, palestras e etc (P1).

Contribuiu para uma reflexão mais ampla acerca das metodologias utilizadas na sala de aula.(P2)

Há uma discrepância entre as orientações dadas nos cursos de formação porque não há possibilidade de pôr em prática (P3).

Essas dificuldades traduzidas nas fala das professoras colaboradoras desta pesquisa demonstram ainda como essa formação continuada precisa ser repensada e reelaborada. Compreendemos, então, que os cursos de formação continuada precisam estabelecer relações com o conhecimento do professor e o que se está ensinando, inserindo-se, assim, a prática social, na qual considera-se a necessidade da formação humana do profissional, não apenas a técnica.

P1 se refere às necessidades específicas que temos atualmente nas escolas, necessidades essas que o professor não consegue dar conta, visto que foge totalmente de sua formação e existem outros profissionais (que as escolas não possuem) que deveriam dar conta dessas demandas. P2 aborda novamente a oportunidade de reflexão que a formação continuada proporciona aos docentes acerca das metodologias utilizadas em sala de aula e P3 fala da discrepância entre teoria e prática. Sendo assim, as formações continuadas ofertadas

pela Secretaria de Educação não são muito bem recepcionadas, visto que, das três professoras pesquisadas, duas demonstram suas insatisfações no que se refere a esse tema.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. Por esse motivo, é também importante a criação de possibilidades e oportunidades de redes de autoformação, nas quais a troca de experiências e a partilha de saberes consolidem espaços de formação mútuas, onde o professor seja ao mesmo tempo formador e formando.

A pergunta seguinte é: Até o momento essas formações continuadas proporcionam a você uma ação formativa que possibilita uma qualidade maior para o ensino de Sociologia?

Não. As práticas de capacitação são muito teóricas, o que sinto que não é só o aluno que precisa de um bom professor para aprender. O professor também necessita de bons formadores para fazer diferença em sua prática pedagógica (P1).

Na teoria sim, mas na prática faltam recursos para a realização das atividades (P2).

Não. Pois não temos apoio necessário, falta recursos materiais e a falta de interesse dos alunos atrapalha. (P3).

A insatisfação é um sentimento que abarca aqui 100% das professoras pesquisadas. P1 e P2 falam que a teoria e a prática divergem, e esse é um tema recorrente quando se fala na qualidade das formações continuadas. Os temas “falta de recursos” e “falta de interesse dos alunos” também são temas recorrentes quando se fala em qualidade de ensino.

Ainda sobre essa questão, as falas seguintes complementam as respostas:

Observo que algumas formações continuadas não contribuem em nada no sentido de preencher vazios deixados pela formação inicial e vejo também que há uma falta de interesse em aprender e um desleixo em ensinar e assim, muitas vezes, não há nada que ligue o aluno ao ensino a não ser, vir à escola para se divertir (P1).

As primeiras formações continuadas das quais participei realmente me ajudaram no exercício da docência de Sociologia, mesmo não sendo específicas da área. Deram-me uma nova visão, abriram-me os olhos para tentar buscar o novo, me desafiou a pesquisar mais sobre temas do interesse dos adolescentes, foi um bom momento. Depois foi ficando menos desafiador, as metas traçadas não foram cumpridas e não tivemos o suporte necessário para continuar o trabalho. (P2)

Uns dos desafios da formação continuada é a falta de apoio e acompanhamento dos profissionais no âmbito escolar. Muita cobrança com o educador, mas o acompanhamento deixa a desejar. Violência, notas baixas, problemas sociais são uma das causas para o alto índice de reprovação, o professor sozinho não pode fazer milagres. Materiais didáticos são um grande problema, pois o educador não tem como desenvolver um bom ensino sem recursos adequados. Penso que, para nós, professores de Sociologia, os desafios são ainda maiores por não termos formação específica na nossa área (P3).

Dialogando com P1, percebemos que ela, a princípio, esperava que as formações continuadas suprissem lacunas deixadas pela formação inicial, o que, para a docente, não acontece. A professora ainda cita a falta de interesse dos alunos e o fato de que nada liga esses alunos ao ensino, o que chama bastante atenção, pois, para que a aprendizagem aconteça, as aulas devem ser interessantes para os alunos, os discentes precisam gostar de estar na escola.

P2 elogia somente as primeiras formações continuadas das quais participou, as seguintes não mais alcançaram suas expectativas. P3 critica a falta de apoio e acompanhamento dos profissionais que estão à frente dessas formações e acredita que esse desafio é maior por ter formação específica para a área de Sociologia.

Encontramos em Schön (1997) que a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, de desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar estratégia de ensino. E nesse processo de construção, ele vai consolidando sua identidade como professor.

Na pesquisa, vamos destacando o entendimento que temos da formação continuada como um movimento incessante e permanente de construção e (re)construção do processo de aprendizagem pessoal e profissional, que envolve as experiências existenciais, os saberes e práticas. A formação continuada integra uma construção plural do sujeito, pois ela trata do ser social, do ser pessoal e profissional, o qual se relacionam entre si, daí emerge um sentimento de pertença. Os desafios da formação continuada são muitos na concepção das docentes colaboradoras.

As reflexões que apresentamos, nesta pesquisa, a partir das análises dos memoriais de vida das professoras, dialogando com as entrevistas, são extremamente significativas porque o texto escrito, a partir das lembranças das professoras, produz novos entendimentos de suas vivências do passado, dos processos que estão inseridas no presente e da construção do conhecimento para novos sentidos no futuro.

Sobre esse tópico da Formação Continuada, cumpre destacar que ele também foi trabalhado junto as diretoras e as coordenadoras, em forma de entrevista semiestruturada (as

diretoras serão nominadas de D1, D2 e D3, enquanto as coordenadoras serão nominadas de C1, C2 e C3) e o resultado está aqui colocado, juntamente às narrativas das professoras.

Passamos agora a transcrever as entrevistas semiestruturadas dos **diretores e coordenadores** sobre “Formação Continuada”.

Sobre a questão, agora direcionada às diretoras e coordenadoras: quais documentos da escola contemplam a Formação Continuada?

Parâmetros Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (D1)

A Proposta Pedagógica e as Normativas do Governo (C1)

Os documentos que citam a Formação Continuada são o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e as Normativas do governo (D2)

Esses documentos são o Projeto político Pedagógico e Planos do Ensino Médio e Gestão (C2)

Os documentos que se referem às formações Continuadas dos Professores são o Projeto Político Pedagógico, o Regimento da Escola e as Normativas do Governo (D3 e C3).

A respeito dos documentos da escola que se referem à formação continuada D1, D2, D3 e C1, C2 e C3 deram as seguintes respostas: D1- PCN e BNCC; C1 - PPP e Normativas do Governo; C2 - PPP e Planos do Ensino Médio e Gestão; D3 e C3 - PPP, Regimento da Escola e as Normativas do Governo.

Percebemos, por meio das respostas dos entrevistados, que nem sempre eles coincidem sobre onde estão contempladas as Formações Continuadas. Talvez por ser um tema pouco abordado nas escolas.

Sobre a importância da Formação Continuada para os professores, as respostas das diretoras e coordenadoras foram as seguintes:

Diante da nova BNCC as Formações Continuadas fazem-se ainda mais necessárias por área de atuação, de forma regular, devido à rotatividade de professores. Antes da formação, deveria ter uma pesquisa de opinião com os docentes e uma conscientização sobre a importância de sua participação. Os governantes precisam encontrar formas de formação sem interferir na sua presença na sala de aula. (D1)

De suma importância, uma vez que vai influenciar a prática pedagógica e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, principalmente agora com o “Novo Ensino Médio” (C1)

É uma forma de possibilitar aos professores uma preparação com ferramentas que capacitem a exercer com mais eficiência e profissionalismo seus projetos pedagógicos na sala de aula, assegurando uma qualidade educacional aos alunos e aperfeiçoando a interação da comunidade escolar. (D2)

A Formação Continuada para professores é de suma importância para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além de servir como valorização dos profissionais em educação e uma forma de capacitá-los de maneira continuada, melhorando a sua motivação e engajamento na sua atuação profissional, principalmente agora com a Nova BNCC (C2).

É de suma importância para mantê-los informados e orientados acerca das políticas educacionais e pedagógicas para que assim o trabalho se torne mais eficaz e a clientela motivada a aprender, já que as formações norteiam e aprimoram a prática pedagógica. (D3)

A Formação Continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, pois contribui para a evolução constante do trabalho docente visto que favorece a criação de novos ambientes de aprendizagens, agrega mais valores ao trabalho do professor, dando novo significado às práticas pedagógicas (C3).

Quando foi perguntado às diretoras e coordenadoras sobre a importância da Formação Continuada para os professores, as respostas foram sempre se referendo a grande importância que tal prática possui na vida profissional de cada um, ainda mais considerando o momento no qual estamos vivendo com a Nova BNCC e, conseqüentemente, com o Novo Ensino Médio. Diante disso, é possível ver que as práticas de formação continuada que tomem como referências as dimensões coletivas contribuem para a autonomia na produção de seus saberes e de seus valores.

Segundo o Programa de apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 3) – instituído pela portaria nº 649/2018, que tem como objetivo subsidiar as Secretarias de Educação e as escolas na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da Lei nº 13.415/2018 e que traz orientações para a construção do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC) – a ação de formação continuada “contemplada na PCC da escola tem como objetivo ampliar os conhecimentos dos professores sobre o Novo Ensino Médio de modo que estes professores possam contribuir efetivamente na construção do desenho de uma nova organização curricular”. Tive acesso a esse documento citado acima em uma de minhas conversas com a coordenadora sobre como acontecem agora as formações continuadas.

Para Nóvoa (1995, p. 27) “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Daí a importância de se valorizar uma formação continuada que promova a

preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação das políticas educativas.

A pergunta seguinte diz respeito a quais lembranças ela tem sobre Formação Continuada e quais especificamente sobre Formação Continuada para professor de Sociologia.

Seguem as falas das diretoras e coordenadoras sobre essa questão:

Formação do programa Jovem do Futuro, que contemplou somente as áreas de Português e Matemática. Sobre formação direcionada a professor de Sociologia, nenhuma lembrança, a não ser especialização, mas nem todos os professores que atuam na área são contemplados . (D1)

As que acompanhei foram relevantes e muito significativas para mudanças na metodologia de ensino. Nunca participei de nenhuma direcionada ao professor de Sociologia. (C1)

As principais lembranças são a afetividade entre os docentes e a coordenação, mas pode destacar o processo discursivo coletivo do processo de formação, o despertar pela valorização do trabalho e dos conhecimentos. Quanto a formação para professores de Sociologia, eles precisam aproveitar o processo de discussão entre os professores integrantes da formação e as temáticas abordadas que nos trazem ao cotidiano. (D2)

As lembranças não são muito boas e são bem recentes. Sinto que a Formação Continuada para professores foi muito solicitada no passado por grande parte dos docentes, e hoje temos e a maioria não participa. Talvez seja por conta do formato um pouco fora da nossa realidade, o que deixa os professores um pouco desmotivados a participarem. Sinceramente, nunca teve nenhuma direcionada ao professor de Sociologia, até porque as formações para professores em disciplinas, estão mais voltadas para Língua Portuguesa e Matemática. As demais entram na questão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridades.(C2)

Nem todos os professores vêm como algo positivo, já que dão teoria e pouca prática para que o professor se sinta mais seguro. Outros não valorizam mesmo, e outros têm sede de aprendizagem para melhorar suas práticas pedagógicas, então recebem com bons olhos, mas sempre existem as insatisfações. Nunca participei de formação na área de Sociologia. (D3)

É um momento rico de troca de experiências que requer um planejamento sério e rigoroso, é uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula. Nunca fiz uma formação especificamente só na área de Sociologia. Todas as formações que participei abordavam temáticas de forma geral e não específica de uma só área. (C3)

No que diz respeito às lembranças das formações, as respostas são as mais variadas possíveis. Desde contemplar somente algumas áreas em detrimento de outras, a achar que algumas foram bem relevantes e significativas, até lembranças de afetividade entre os docentes e coordenação. No entanto, as lembranças de formação para o professor de

Sociologia, a não ser especialização (que contempla poucos), essas não existem. E ainda existem aqueles professores que não valorizam as formações continuadas, alguns por acharem que se trabalha muita teoria e pouca prática outros ainda acham as formações fora de suas realidades.

Segundo Nóvoa (1995), “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também das transformações das práticas pedagógicas nas salas de aula”. Não temos dúvidas também de que, dos professores, de suas formações e de suas práticas pedagógicas em sala de aula, depende toda mudança educacional.

Quando perguntadas se “acham necessário mudanças nas políticas de Formação Continuada dos professores”, as respostas foram:

Sim, que as formações devem ser no sentido de trazer sugestões em relação às práticas pedagógicas e as novas tendências educacionais e não tantas teorias. (D1)

Sim, deve-se procurar uma maneira de fazer com que todos os professores participem das formações, pois a maior dificuldade está na não aceitação do professor em participar, alegando que tem outro trabalho ou trabalha em outra escola e, portanto não tem disponibilidade para participar das formações, o que vem dificultando a sua efetiva implementação. (C1)

Sim, o trabalho de formação do docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, deve-se buscar a valorização desse profissional nessas formações, para que os mesmos não se privem de adquirir conhecimentos, o que é indispensável para um melhor desenvolvimento social. (D2)

A Formação Continuada para professores é uma exigência dos tempos atuais e como tal é necessário sempre rever os pontos positivos e negativos de qualquer formação oferecida aos profissionais em educação para que não ocorra essa disparidade entre teoria e prática. É preciso rever as questões de calendário, carga horária dos docentes e a motivação desses profissionais para aderirem à formação (C2).

Sim, que sejam formações com mais prática, menos teoria. É preciso ensinar o como fazer e não só dizer o que fazer (D3).

Cada vez mais a Formação Continuada para professores faz-se necessária dentro do ambiente escolar para mudar a prática pedagógica, mesmo com os muitos desafios da profissão, para alcançar novos meios de ensino e aprendizagem é fundamental essa busca constante de formação já que vivemos num mundo globalizado, cheio de novas descobertas, novos paradigmas, é fundamental garantir o interesse do educador e, conseqüentemente, para trazer qualidade ao ensino (C3).

Todas são unânimes em concordar com a necessidade de mudança na política de formação de professores já que ninguém nega a suma importância que essa política possui no sentido de alcançar os objetivos desejados no ensino e na aprendizagem.

Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 41), “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. O que significa que o professor, além de dominar os conhecimentos por áreas específicas, também precisa dominar o saber sobre os processos didáticos e pedagógicos, essenciais para a socialização desses conhecimentos.

O último ponto abordado com as diretoras e coordenadoras foi: houve mudanças na escola no que se refere à política de Formação Continuada durante o tempo em que você está à frente da escola? Ao que foi respondido:

Não, apesar de várias tentativas de programas, a mudança na política de formação continuada não favoreceu todas as áreas. Recentemente, acontecia na escola a formação “Chão da escola”, que era voltada para a reflexão da prática pedagógica, geralmente é transmitido pelo canal Educação e contempla somente as áreas de Português e Matemática (D1).

Sim, as formações antes dadas por uma pessoa de fora da escola, um especialista, passou a ser orientada pelo próprio coordenador da escola, conferindo-lhe o papel de formador (C1).

Sim, buscamos a interação entre a direção e toda a comunidade escolar, proporcionando melhorias na qualidade do ensino com incentivo a diversos projetos que alimentam as necessidades de conhecimentos de alunos e professores com a responsabilidade de manter sempre o aprendizado em primeiro lugar (D2).

Sim, antes as formações eram a cargo das Secretarias. Agora as escolas tem que apresentarem o seu próprio plano de formação continuada. E fica a responsabilidade de formador ao coordenador pedagógico e coordenador de área (C2).

Não. Na verdade só em 2020, com o evento da Pandemia, porque tudo passou a ser na modalidade remota (D3).

Houve muitas mudanças, desde 2013 as formações passaram a ser ministradas pelos Coordenadores Pedagógicos das escolas. Esses recebem a formação com os técnicos da 5ª GRE, e posteriormente planejam uma forma eficaz de repassar para os professores da escola em que atuam, obedecendo o HP de cada um, no término da formação, todos os professores recebem certificados (C3).

Com exceção de D1 e D3, que afirmaram não haver mudanças na escola durante a sua gestão, todos os outros profissionais afirmaram que houve mudanças sim. D1 diz ter havido tentativas de mudanças na política de formação continuada, mas que estas só favoreceram as áreas de Português e Matemática. E D3 diz que, em 2020, com o evento da Pandemia do Coronavírus (COVID-19), tudo passou a ser na modalidade remota.

Para C1, D2, C2 e C3 aconteceram mudanças. C1 cita o fato de que antes as formações eram ministradas por um especialista de fora da escola e agora quem ministra essas formações é o próprio coordenador da escola, o que lhe confere o papel de formador. Segundo D2, eles agora buscam a interação entre direção e toda a comunidade escolar. Para C2 a mudança também é no sentido de que antes as formações eram de responsabilidade da Secretaria e agora está a cargo do coordenador pedagógico e coordenador de área. De acordo com C3, muitas mudanças ocorreram desde 2013, as formações passaram a ser ministradas pelos coordenadores pedagógicos das escolas, que recebe a formação dos técnicos da GRE e depois repassam para os professores, a mais, disse que as formações seguem o HP dos professores e ao final das formações todos recebem certificados.

Os novos investimentos feitos em educação na contemporaneidade, no que se refere à formação continuada dos educadores e ao exercício docente, têm se mostrado permeados de complexidade e que, por isso, necessitam de olhares plurais e múltiplos para o enfrentamento desses desafios na construção de teorias e metodologias inovadoras que auxiliem nas discussões dos saberes: do saber-fazer e do saber-ser na ação docente.

A ressignificação em um processo de formação continuada, na perspectiva do tornar-se professor como um profissional reflexivo-crítico e transformador da sua própria prática, traz em seu bojo um processo interpretativo, que nos permitiu uma releitura da vivência e das experiências.

As professoras colaboradoras tiveram, neste trabalho, a oportunidade de falar da suas próprias histórias, percebendo-se como atores da ação nesse contexto que estão vivendo. Esse relacionar da atualidade com inúmeras informações, que essas colaboradoras vêm adquirindo na posterioridade da formação, dão um novo sentido para tudo que foi vivido, ou seja, reconstroem e ressignificam tudo que foi significativo, num movimento constante.

Tardif e Lessard (2011, p. 240) consideram que os docentes são concretamente os sujeitos do conhecimento e, para tanto, devem agir como tais. Dessa forma, devem tornar-se atores com capacidade de nomear, partilhar e objetivar sua própria prática docente e sua vivência na profissão, reconhecendo que eles são sujeitos do conhecimento e deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal; mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 240).

Os educadores precisam parar de pensar que a sua formação continuada será sempre de obrigação das pessoas que são formadores. O mais importante é que esses professores compreendam que são responsáveis pela sua própria formação e que devem fazer uso de todas as dimensões de formação continuada. Para Tardif e Lessard (2011, p. 243):

[...] Pessoalmente não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 243)

Segundo Tardif e Lessard, se não somos autores de nossas próprias ações e autores de nosso próprio discurso, não podemos ser sujeitos do conhecimento. E sobretudo precisamos ter ciência de que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades é uma questão política.

E assim, parafraseando Antônio Nóvoa (1995, p. 31), realmente me parece bastante oportuno terminar este texto adaptando o epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven Mac Laughlin (1989) sobre o desenvolvimento profissional dos professores:

*Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.
Começámos por organizar acções pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.
Começámos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.
Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.
Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.
Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.
Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.*

De acordo com Antônio Nóvoa, podemos dizer que toda a formação possui em si um projeto de ação, de transformação. Como não há projeto sem opções, as minhas passam

pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) encontram-se nesse confronto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão. (NÓVOA, 1995).

Com a intenção de concluirmos este estudo, mesmo não esgotando as contingências e questionamentos apresentados e surgidos, posteriormente, em alguns aspectos que não podem ser explorados, seja por falta de tempo ou por termos buscado nos manter fiéis às questões iniciais propostas, é imprescindível trazer à tona a noção de trajetória em Bourdieu. Entendemos que as trajetórias são marcadas por acontecimentos biográficos definidos a partir de colocações e deslocamentos no espaço social. No caso desta pesquisa, isso se deu durante a formação continuada do professor de Sociologia, pois o referido profissional foi construindo um *habitus* docente.

Compreendemos ainda, que o *habitus* docente não é uma exclusividade de professores que tiveram acesso à formação na área na qual trabalham. Dessa forma, como demonstra o estudo de Tardif (2002), esse *habitus* ocorre durante toda a vida dos professores em diferentes momentos e cada um dos saberes, que reconhecemos ser esse *habitus*, possui um tempo e um “lugar” de apropriação.

A formação do professor de Sociologia no contexto do ensino médio vem se consolidando no sistema educacional brasileiro após a promulgação da lei que tornou a disciplina de Sociologia obrigatória nos currículos de todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008). Entre os professores que atuam com essa disciplina, não há uma orientação didático-metodológica que norteie o fazer pedagógico. Não há, também, no campo da Sociologia, um consenso em relação a que conteúdos devem ser trabalhados com os jovens. Embora tenham sido elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b), o caderno que trata do ensino de Sociologia não traz com clareza os conteúdos e as habilidades que devem ser desenvolvidas.

É relevante dizer, ainda, que estamos em pleno processo de implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino médio e que esse documento, em que pese todas as críticas que vêm sendo tecidas a respeito de seu processo de elaboração, procura apresentar, de forma mais objetiva, os conteúdos a serem trabalhados em Sociologia nas séries que compõem o ensino médio. Mesmo diante desses processos de organização curricular, a Sociologia ainda se configura numa disciplina marginal, pois mesmo diante da

sua, até então, obrigatoriedade, ocupa um tempo mínimo de 50 minutos semanais na carga horária dos estudantes.

Diante desse contexto de intermitência da presença/ausência da Sociologia nos currículos escolares e do seu, ainda, processo de institucionalização, nos propusemos a investigar como a formação continuada do professor de Sociologia da escola básica vem acontecendo.

Assim como Handfas e Maçaira (2012), nós chegamos à conclusão de que os resultados apresentados neste estudo ajudam a desconstruir a ideia de que a produção no campo da formação dos professores de Sociologia no Brasil é incipiente. O aumento das produções a partir dos anos 2000, em particular a partir de 2008, reflete a realidade da implantação de um currículo para o ensino médio que torna a Sociologia uma disciplina obrigatória. Tal fato decorre de uma mobilização de grupos de pesquisa e de movimentos políticos que se envolveram diretamente na luta pela inclusão dessa disciplina na escola básica.

No que se refere às categorias temáticas, ressaltamos a predominância dos estudos que tiveram o foco na formação continuada de professores. Essa categoria tem uma relação direta com a consolidação da Sociologia como um saber escolar e mobiliza os pesquisadores na busca por uma compreensão de qual o seu papel no ensino médio, a importância da reflexão sobre sua prática e sua autoformação.

Nesse sentido, buscamos compreender como se desenvolve a formação continuada do professor de Sociologia na condição de esse docente não ser formado na área, reconhecendo, no entanto, que esse é um fenômeno recorrente também em outras disciplinas e que tende a se acentuar com a Reforma do Ensino Médio, a qual propõe um modelo curricular diferente da organização atual, pautado a partir de um conjunto de habilidades e competências, onde as disciplinas são reordenadas com base em grandes áreas de conhecimento. Por exemplo, a disciplina de Sociologia passou a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Apesar da carência de professores com formação específica ser um fenômeno que envolve outras disciplinas, a Sociologia é uma das disciplinas mais afetadas, como se constata nos dados do INEP, divulgados anualmente nos resultados do Censo Escolar. Diante desse fato, desenvolvemos a pesquisa em um contexto no qual esse fenômeno é evidente, pois nas escolas investigadas não há nenhum docente formado em Sociologia ou Ciências Sociais.

Considerando que a área de concentração do mestrado é o Ensino de Sociologia com ênfase na compreensão da realidade social e educacional brasileira, a partir de

ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas, além do entendimento dos mecanismos que envolvem a problemática da formação continuada do professor de Sociologia no contexto da educação no País e da organização do sistema escolar, a temática da pesquisa foi pensada como um meio de possibilitar um olhar direcionado para um problema ainda pouco discutido na realidade educacional piauiense, o qual favorece a ampliação das discussões já existentes, assim como possibilita o entendimento dos fatores que envolvem o processo de formação do professor de Sociologia nas escolas brasileiras. As investigações sobre as práticas de formação continuada constituem um rico material de análise no campo do Ensino de Sociologia.

Assim, reconhecemos que as discussões sobre a formação de professores não são novas, porém, tornam-se relevante na medida em que se concebe a formação docente como um dos meios para melhorar a educação, acrescentando a isso as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, as quais exercem influência no trabalho do professor, fazendo da docência uma atividade complexa, pois demandas de várias ordens são postas.

A mais, cumpre destacar que a escola é um espaço onde relações de poder e conflitos de interesses se estruturam a fim de consolidar visões de mundo variadas. Assim, o papel que a formação continuada exerce no trabalho docente e como isso pode estar alinhado à construção do ser professor constituem fatores de investigação que possibilitam compreender os processos que envolvem o desenvolvimento profissional e a prática docente no cotidiano da sala de aula.

O conhecimento do professor ganha relevância quando visto como um saber que é construído no enfrentamento de situações, problemas e tarefas inesperadas. Sobre isso, nesta pesquisa revelamos que a formação continuada é advogada como importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino e da valorização do magistério. Segundo Handfas (2017), a formação do professor de Sociologia está entre os treze temas recorrentes de pesquisa nessa área.

Durante a pesquisa, procuramos compreender como transcorre a prática de formação continuada de professores não habilitados em Sociologia em três escolas estaduais piauienses (na cidade de Campo Maior), a partir da relação entre formação (inicial e continuada) e prática docente.

O problema da pesquisa – “como a reflexão sobre as práticas de formação continuada, desenvolvidas na própria escola e direcionadas aos professores do ensino médio, reflete na formação do professor de Sociologia, em Campo Maior, no Piauí?” – esteve relacionado a questões práticas da sala de aula, partindo de questionamentos que procuraram

identificar as características da formação continuada do professor de Sociologia em uma realidade específica e, desse modo, relacionar os saberes docentes à formação continuada.

Percebo, portanto, que a formação continuada de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova, senão aprendizagens significativas, reflexões significativas.

Compreendemos, então, que a formação continuada do professor de Sociologia deve ser tratada como uma política permanente de educação. Investir na formação continuada do professor é essencial, por meio de políticas públicas que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, melhorando a qualidade da educação ofertada aos alunos. No que diz respeito ao professor de Sociologia, fica evidente – diante do perfil dos docentes que ministram aulas da disciplina atualmente, pois a maioria não possui formação na área – que é fundamental o desenvolvimento de ações que contribuam para o seu aprimoramento profissional nos termos teóricos e práticos, aperfeiçoando os conhecimentos da área. Nessa direção, o Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) se consolida como uma política de formação continuada para professores de Sociologia, visando a qualificá-los para o exercício da docência, o qual deve ser mantido, estimulado e expandido.

Finalmente, esperamos que a pesquisa seja um estímulo para aqueles que têm a formação continuada do professor de Sociologia como objeto de investigação, com a possibilidade de ser refeita no olhar de outros pesquisadores. Aqui apresentamos o nosso olhar sobre a temática, reconhecendo que existem lacunas que podem aparecer sobre outras perspectivas de análise e, assim, subsidiar reflexões críticas que contribuam para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 82-98.
- ANDE. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, Goiânia, ano 8, n. 25, p. 5-10, dez. 1986.
- BODART, Cristiano das Neves. O perfil do professor brasileiro de Sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-Legere**, Natal, v. 1, p. 168-189, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo P. Apresentação do Dossiê especial da história do ensino de Sociologia. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 4, p. 2-7, 2015.
- BODART, Cristiano das Neves; RONIEL, Sampaio. O perfil do professor brasileiro de Sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 168-189, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, I. F. O ensino de Sociologia na Pesquisa Acadêmica: entrevista com Ileizi Luciana Fiorelli Silva. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 5, p. 224-239, 2016.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91176>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, John G. (org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. **Violência Simbólica**. [S. l.]: You Tube, 2012. vídeo (574 min.) Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=BOURDIEU%2c+Pierre.+Viol%2c+aancia+Simb%2c%b3lica.+%5bS.+l.%5d%3a+You+Tube&qpv=BOURDIEU%2c+Pierre.+Viol%2c+aancia+Simb%2c%b3lica.+%5bS.+l.%5d%3a+You+Tube&view=detail&mid=6A5E83D7899E088E2AD86A5E83D7899E088E2AD8&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3DBOURDIEU%252c%2BPierre.%2BViol%252c%25aancia%2BSimb%252c%25b3lica.%2B%255bS.%2Bl.%255d%253a%2BYou%2BTube%26qpvt%3DBOURDI>

EU%252c%2BPierre.%2BViol%25c3%25aancia%2BSimb%25c3%25b3lica.%2B%255bS.%2B%255d%253a%2BYou%2BTube%26FORM%3DVDRE. Acesso em: 3 nov. 2019

BOURDIEU, Pierre. **Conceito de Capital Cultural**. [S. l.]: You Tube, 2013. vídeo (294 min.) Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=BOURDIEU%2c+Pierre.+Conceito+de+Capital+Cultural.+%5bS.+l.%5d%3a+You+Tube%2c&docid=607987242682892166&mid=3200730DFB7D97EEE0673200730DFB7D97EEE067&view=detail&FORM=VIRE>. Acesso em: 3 nov. 2019

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992. 238p.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a legislação do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2020

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 3 nov. 2020

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 nov. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8035 de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Revoga o Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Alfenas, 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.; MIZUKAMI, M. da G. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: S. Carlos, 1999. p. 51-68.

CHIMENTÃO, Lilian K. **O significado da formação docente**. 2019. 6f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CORSI, Adriana Maria; LIMA, Emília Freitas. Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 2, p.158-182, jul./dez. 2010.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 97-129.

DIAS, Lisete Funari; FERREIRA, Maira; MARTINS, Claudete da Silva Lima. O pacto pelo fortalecimento do ensino médio como política de formação continuada de professores. **Revista Práxis Educativa**, Pelotas, v. 13, n. 3, p. 805-820, 2018.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie como processus de formation**. Paris: L’Harmattan, 1990.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p.345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; FERREIRA, Lier Pires. **Semana de acolhida dos estudantes do SISU do Colégio Pedro II**. Com a palavra os professores do concurso de 1994 para a disciplina de Sociologia no Ensino Básico e Formação de Professores. [S. l.]: Youtube, 2021. Vídeo (70 min.) Disponível em: Acesso em: 6 ago. 2021

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. 147p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professor. **Revista Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Democratização Brasileira. In: ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 2021, Sobral. **Anais [...]**, Sobral: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2021.

FREITAS, N. A. **Pesquisa Social: Dilemas da “arte” de produzir o conhecimento científico**. [S. l.]: Impresso, 2019.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.) **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121.

HANDEFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDEFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. (org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 23-42.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: ILEIZI, Fiorelli Silva; DANYELLE, Nilin Gonçalves. (org.). **A Sociologia na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: AnnaBlume, 2017. p. 367-386.

HANDEFAS, A.; MAÇAÍRA, Julia Polessa. **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: 2012.

HANDEFAS, A.; MAÇAÍRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, n. 74, p.43-59, 2014.

HANDEFAS, A.; TEIXEIRA, R. da C. A prática de ensino como rito de passagem. **Revista Meditações**, Londrina, v. 1, p. 12- 23, 2007.

HOLLY, M. L.; MCLOUGHLIN, C. S. **Perspectives on teacher professional development**. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

KOFES Suely. **Uma trajetória em narrativas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: Para uma Sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Problemáticas**, [S. l.], n. 49, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, B. Entrevista com Bernard. **Plural**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 153, 2012.

LAHIRE, B. “O singular plural”. **Cadernos do Sociófilo**. Trad. de Thiago Panica Pontes. Rio de Janeiro: IESP, UERJ, 2013, n. 4.

LAHIRE, B. Patrimônio de disposições: por uma sociologia em escala individual. *In*. VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 31-76.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2011

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 2001.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec, 2000

MICELI, Sérgio. **Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais, História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Vértice/Idesp/Finep, 1989.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MORAES, A. C. A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **O Método 6**: ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 12-36.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-34

NÓVOA, A. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, L. F. de. O ensino de Antropologia na formação de professores de Ciências Sociais. **Café com Sociologia**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 84-97, maio/jul. 2015.

OLIVEIRA, Sheyla Charlyse Rodrigues de. **Ensino e aprendizagem em Sociologia:** representações de professores da rede pública estadual de Natal. 2016. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2016.

PIAUÍ. **Lei 5.523, de 15 de julho de 2002**, estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, no Estado do Piauí e serão ministradas por professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia. Teresina, SEMEC, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, [S. l.], v. 3, p. 5 -14, 1997.

ROSISTOLATO, R.; FEITOSA F. S. C. **A Sociologia em sala de aula:** diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base Editorial, 2012.

SANTOS, Mário Bispo. A sociologia no contexto das representações do ensino médio. *In:* CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (org.). **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no ensino médio:** o que pensam os professores da Rede Pública. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. *In:* FIGUEIREDO, André Videira; OIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. (org.) **Sociologia na sala de aula:** reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 26-43.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In:* VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p. 47-63.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOMEKH, B. The Role of action research in collaborative enquiry. *In:* SOMEKH, B.; POWNEY, J.; BURGE, C. (orgs.) **Collaborative enquiry and social improvement.** Noewich: Classroom Action Research Network, University of East Anglia, 1989. p.3-11.

SOUSA, Maria das Dores; CARVALHO, Márcia Santos. Perfil do professor de sociologia do ensino médio da rede pública estadual de Picos- PI. **Brazilian Journal of Developmen**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 24-33, 2019.

SOUSA, Maria das Dôres. **Identidade e docência**: o saber-fazer do professor de Sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI. 2012. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch, 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOMAZI, Nelson Dacio; GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Conversa sobre orientações curriculares nacionais. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

UNESCO. **Textos das conferências do II Encontro Catalisador organizado pelo CETRANS da Escola do Futuro da USP**. [S. l.]: Unesco, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001297/129707POR.pdf/>. Acesso em: 23 set. 2018.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S. l.], v. 2, n. 3, jan./jun., p 129-152, 2014.

APÊNDICE A – ENTREVISTA



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



A PRESENTE ENTREVISTA DESTINA-SE A CONTRIBUIR COM A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA. PROCURE SER O MAIS EXATO POSSÍVEL NAS SUAS RESPOSTAS. ESTAS SÃO ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAIS. AGRADEÇO A SUA PRECIOSA COLABORAÇÃO.

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA PARA O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: _____
2. ENDEREÇO _____
3. ESCOLA QUE TRABALHA _____
4. TELEFONE _____ EMAIL _____
5. GÊNERO () Masculino () Feminino
6. FAIXA ETÁRIA () 25 A 35 ANOS () 36 A 45 () 46 A 55 () MAIS DE 55
7. FORMAÇÃO ACADÊMICA _____
8. FORMAÇÃO CONTINUADA _____
9. TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO _____
10. TEMPO DE SERVIÇO COMO PROF. DE SOCIOLOGIA _____

QUESTÕES DA PESQUISA

- Fale sobre:
 1. Como você se tornou professor de Sociologia.
 2. Quais os saberes que o professor de Sociologia mobiliza em sua prática docente .
 3. Quais as dificuldades que você encontra na sua prática.
 4. Como é o cotidiano do professor de Sociologia.
 5. Como se dá a Formação Continuada do professor de Sociologia.
 6. Quais os conteúdos e instrumentos você mobiliza para o planejamento da disciplina.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



A PRESENTE ENTREVISTA DESTINA-SE A CONTRIBUIR COM A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA. PROCURE SER O MAIS EXATO POSSÍVEL NAS SUAS RESPOSTAS. ESTAS SÃO ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAIS. AGRADEÇO A SUA PRECIOSA COLABORAÇÃO.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA O DIRETOR E O COORDENADOR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

11. NOME: _____
12. ENDEREÇO _____
13. ESCOLA QUE TRABALHA _____
14. TELEFONE _____ EMAIL _____
15. GÊNERO () Masculino (x) Feminino
16. FORMAÇÃO ACADÊMICA _____
17. TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO _____
18. TEMPO DE SERVIÇO NA DIREÇÃO /COORDENAÇÃO _____

ENTREVISTA

1. Quais documentos da Escola contemplam a Formação Continuada para os professores?

2. Qual sua opinião a respeito de Formação Continuada para os professores?

3. Quais lembranças você tem sobre Formação Continuada para os professores?

4. Quais lembranças você tem sobre Formação Continuada para professores na área de Sociologia?

5. Você acha necessário mudanças nas políticas de Formação Continuada dos professores?

6. Houve mudanças na Escola no que se refere à política de formação continuada durante o tempo em que você esteve/estar à frente da Escola?

Obs: Caso as linhas não sejam suficientes, utilize outra folha para complementar sua resposta.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“MINHA VIDA ESCOLAR”

[illegible]



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“MINHA VIDA ADULTA FOI ASSIM”

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“O TORNAR-SE PROFESSOR (A)”

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the page.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“A DOR E A DELÍCIA DE SER DOCENTE DA ÁREA DE SOCIOLOGIA”

[illegible]



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“O QUE É SOCIOLOGIA”

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

“OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA”

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.