

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

ANICÉLIA FERREIRA DA SILVA

CONTEXTOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO
IFPE *CAMPUS* PESQUEIRA

Recife
2015

ANICÉLIA FERREIRA DA SILVA

**CONTEXTOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO
IFPE *CAMPUS* PESQUEIRA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco – Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor Dr. Alexandre Zarias

Recife - PE
2015

ANICÉLIA FERREIRA DA SILVA

**CONTEXTOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO
IFPE *CAMPUS* PESQUEIRA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais, e aprovada em sua forma final pela Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional – Coordenação de Atividades de Cursos Stricto Sensu (CAC-Stricto) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

Recife, ____ de _____ de 2015.

Prof. Dr. Alexandre Zarias
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Zarias
Orientador
Fundação Joaquim Nabuco

Prof. Dr. _____
Fundação Joaquim Nabuco

Prof. Dr. _____

Dedico este trabalho a minha família e amigos com quem divido a felicidade de realizar esse sonho.

&

Especialmente a minha mãe Salomé e as minhas filhas Maiane e Mariana, razão maior da minha existência e das minhas lutas.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão ao Deus da minha vida, meu Senhor e Salvador, aquele que me sustenta em todos os momentos em que meus pés vacilam.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Zarias pela eficiência, dedicação e delicadeza com que conduziu a orientação deste trabalho; aos meus professores pelas valiosas contribuições para o meu crescimento e desenvolvimento acadêmico; aos meus colegas de turma, Thayene, Liliam, Aracelli, Tatiane, Rômulo, Marcelo, Jorge Lins, Jorge Barbosa, André, Paulo, Wallace e Victor que se constituíram verdadeiros amigos ao longo dessa nossa trajetória; à Fundação Joaquim Nabuco por ter nos dado a oportunidade de ingressar neste curso de Mestrado tão bem qualificado, por ter nos acolhido em suas instalações, bem como aos seus funcionários, motoristas e demais profissionais pela presteza e gentileza em nos atender com seus serviços sempre que necessitamos; aos professores participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, objeto desse trabalho, que concordaram em participar da pesquisa, enriquecendo-a com suas valiosas contribuições; ao IFPE *campus* Pesqueira e à Secretaria de Educação de Pernambuco, na pessoa dos meus chefes imediatos, por terem permitido que eu, enquanto funcionária dessas casas, tivesse um tempo maior de dedicação aos estudos para que este trabalho fosse realizado.

E agradeço de uma maneira muito particular e especial às pessoas que demonstram todos os dias o tamanho do amor que sentem por mim através dos seus gestos e palavras, ou simplesmente pela sua amorosa presença: a minha mãe Salomé e meu pai José (in memoriam), cujo amor e cuidado me conduziram à busca constante pelo aperfeiçoamento como pessoa e como profissional; aos meus irmãos Manna e Deusdédith pelo amor, apoio e presença em minha vida, e pelos maravilhosos e lindos sobrinhos que me deram, aos meus cunhados Erivânia e Luciano, porque expressam seu amor e orgulho por mim em suas palavras e atitudes; aos meus amigos e amigas pela tão grande cooperação através de suas orações e palavras de incentivo que sempre me motivaram a seguir adiante; ao meu companheiro Aderbal que mesmo ausente se faz presente, pelo orgulho que sente de mim e pelos inúmeros incentivos; a toda minha família, presente maior de Deus em minha vida, pela união, carinho e aconchego que podemos sentir quando estamos juntos e pela importância que tudo isso tem para nossas vidas.

" Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferença. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo."

Maria Vera Candau, 2005.

RESUMO

Esta dissertação compreende a análise de um projeto de intervenção executada no âmbito do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), que consistiu no Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio. Esse curso de aperfeiçoamento foi ofertado no período de novembro de 2013 a maio de 2014, pelo IFPE *campus* Pesqueira, no estado de Pernambuco, visando à formação continuada de professores pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR). Apontam-se a importância do curso como proposta de formação para professores de Sociologia e os motivos que levaram a sua elaboração e os resultados de sua realização. Para a análise do curso de aperfeiçoamento foram coletados dados por meio de questionários e realização de um grupo de discussão com os professores participantes. A abordagem foi feita durante e depois da realização do curso, tendo por base a perspectiva dos cursistas. De acordo com as circunstâncias sob as quais o curso foi desenvolvido, dá-se continuidade às discussões que cercam a temática da formação continuada de professores, alimentando-a com contribuições no campo de formação para o ensino de Sociologia no nível médio. Tomam-se como referências as diretrizes, leis, políticas de formação e demais regulamentações atuais, para pensar como esses fatores orientam, incentivam e apoiam as iniciativas que viabilizem a garantia de oferta de formação nessa área. A perspectiva dos professores participantes do curso e da pesquisa, contidas nos dados coletados nos questionários e grupo de discussão, possibilitaram entender que os professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio representam um público que necessita de meios alternativos para aperfeiçoar sua prática e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação básica, prioritariamente por meio de formações complementares baseadas em realidades e contextos específicos, respeitando-se as peculiaridades regionais.

Palavras-chave: Sociologia, Ensino Médio, Formação Continuada, RENAFOR, IFPE.

ABSTRACT

This thesis includes the analysis of an intervention project carried out in the scope of the Professional Masters in Social Science for High School (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio - MPCs), which consisted in an Improvement Course for High School Sociology. This training course was offered between November 2013 and May 2014, at IFPE campus Pesqueira, state of Pernambuco, aiming at continuing education for teachers by the National Network of Continuing Teacher Training (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - RENAFOR). It points out the importance of the course as a training proposal for Sociology teachers and the reasons that led to its development and results of its realization. For the Improvement Course analysis data were collected through questionnaires and discussion group with participating teachers. The approach was taken during and after the realization of the course, based on the perspective of course participants. According to the circumstances under which the course was developed, it gives continuity to the discussions surrounding the issue of continued teacher training, feeding it with contributions in the training field for teaching Sociology at high school level. It is taken as reference the guidelines, laws, education policies and other current regulations which guide, encourage and support initiatives that enable offers of formation in this area. The perspective of teachers who participated of the course and research, contained in the data collected in questionnaires and discussion group, made it possible to understand that teachers who teach sociology in high school represents a public in need of alternative methods to improve their practice and, therefore, improve the quality of basic education, mainly through further training based on specific realities and contexts, respecting the regional peculiarities.

KEY-WORDS: Sociology, High School, Continuing Training, RENAFOR, IFPE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação de reprovação, abandono e aprovação nas séries do Ensino Médio.....	25
Tabela 2 - Porcentual de cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médios pós-graduados por municípios de origem (2013).....	62
Tabela 3 - Dados administrativos da Escola Estadual Cristo Rei (2014).....	63
Tabela 4 - Dados administrativos da Escola Professor Arruda Marinho (2014).....	64
Tabela 5 - Dados administrativos da Escola Manoel Caetano de Brito (2014).....	64
Tabela 6 - Dados administrativos da Escola Emanuel Vasconcelos (2014).....	65
Tabela 7 - Dados administrativos da Escola Monsenhor Olímpio Torres (2014).....	65
Tabela 8 - Dados administrativos da Escola Anchieta Torres (2014).....	66
Tabela 9 - Nível e natureza institucional de formação dos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014).....	98
Tabela 10 - Área e nível de formação dos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014).....	98
Tabela 11 - Distribuição da quantidade de disciplinas lecionadas pelos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014).....	99
Tabela 12 - Distribuição das disciplinas lecionadas pelos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE nos anos de (2013 e 2014).....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio (2013).....	87
Quadro 2 - Cronograma de atividades do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio.....	88
Quadro 3 - Ementas dos módulos I e II.....	89
Quadro 4 - Ementas dos módulos III e IV.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA REFLEXÃO CONSTANTE, COLETIVA E CONTEXTUALIZADA.....	18
1.1 Formar um professor prático reflexivo.....	22
1.2 A profissionalização do professor na formação docente.....	23
1.3 Da Educação básica e suas exigências.....	24
1.4 Da formação dos professores e dos professores em formação.....	29
1.5 O professor e os saberes da profissão.....	31
1.6 Panorama atual da regulamentação da formação continuada no Brasil.....	37
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA COMO DESAFIO.....	44
2.1 A Sociologia como disciplina: breve histórico.....	44
2.2 As exigências das propostas programáticas e os documentos que normatizam e orientam o ensino de Sociologia.....	48
2.3 Esboço da Formação de Professores para o Ensino de Sociologia.....	50
2.4 Admissão dos professores na rede estadual e sua relação com a necessidade de formação continuada.....	53
2.5 Formação continuada de professores de Sociologia em Pernambuco e os Parâmetros Curriculares Estaduais.....	55
2.6 O significado da Sociologia como disciplina.....	56
CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE E SUAS DESCOBERTAS.....	60
3.1 A Abordagem.....	60
3.2 Procedimentos de coleta.....	60
3.3 Campo e sujeitos da pesquisa.....	62
3.4 Análise dos dados.....	66
3.5 A literatura atual e o curso de aperfeiçoamento.....	66
3.6 O grupo de discussão: uma conversa franca e sincera com professores e com autores.....	67
3.6.1 Teoria e Prática Docente: articulações necessárias.....	69
3.6.2 A disciplina Teoria Sociológica: satisfações e insatisfações.....	71
3.6.3 Atividade e desafio constante.....	73
3.6.4 A utilização do livro didático e outras fontes.....	75
3.6.5 O novo perfil de professor exigido pelo mercado.....	81

CAPÍTULO 4 - CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA	84
4.1 Origem do Curso	84
4.2 Estrutura	86
4.3 Execução.....	87
4.3.1 Cronograma do curso	88
4.3.2 Ementas do curso.....	89
4.3.3 Os professores formadores e tutores.....	92
4.4 Resultados.....	93
4.5 A RENAFOR no IFPE	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa uma experiência concreta no campo de formação continuada para professores de Sociologia, a partir da qual são discutidos aspectos da profissionalização docente por meio de uma reflexão teórica sobre a temática, de maneira geral, como também específica no campo do ensino de Sociologia na Educação Básica. Além disso, aborda as políticas públicas voltadas para a Formação Continuada Docente. Para tanto, toma para estudo de caso o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - campus Pesqueira, no período de novembro de 2013, a maio de 2014. Busca-se conhecer os potenciais efeitos durante e após sua realização na perspectiva dos professores cursistas sobre o curso, os fatores que interferiram direta ou indiretamente, favorável ou desfavoravelmente, bem como o contexto em que foi realizado.

Partindo das circunstâncias sob as quais o curso foi desenvolvido, local de realização, dias das aulas, público, carga horária, conteúdos e metodologias utilizadas, busca-se analisar a temática de formação docente, tendo como parâmetro as recentes produções bibliográficas no campo de formação dos professores de Sociologia. Espera-se com isso contribuir para minimizar as dificuldades existentes em relação à formação desses profissionais, sobretudo nesta região do agreste de Pernambuco.

As bases teóricas para análise dos resultados, obtidos a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, foram construídas sob as perspectivas dos professores participantes do curso. Para tanto, foi necessário aprofundar a análise da literatura sobre a formação continuada dos professores de Sociologia. Essa análise serviu para elucidar dúvidas e conhecer os percursos e abordagens atuais sobre a temática. Assim, autores como Antônio Nóvoa (2009), Maurice Tardif (2002), Vera Candau (1997) e Kenneth Zeichner (1993), trouxeram importantes contribuições no que se refere ao tema de formação continuada de professores, também situada segundo as leis e documentos oficiais que regem a educação no Brasil. As questões específicas da área das Ciências Sociais foram embasadas pelos estudos de Flávio Sarandy (2004), Amauri Medeiros (2004), Ileizi Fiorelli (2010), Simone Meucci (2000), Mário Bispo dos Santos (2010), Amurabi Oliveira (2015), entre outros, além de consulta a publicações como artigos, teses e dissertações que têm como objeto de estudo o ensino de Sociologia.

O Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE foi bastante apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que representou uma das

poucas iniciativas de formação continuada específica para professores de Sociologia no estado de Pernambuco. Uma das ações mais significativas no sentido de qualificar o trabalho docente no ensino de Sociologia até então realizada em Pernambuco havia sido o Curso de Extensão em Sociologia e Filosofia desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com carga horária de 190h/a.

Destaca-se que, em Pernambuco, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) foram elaborados com a participação dos professores de diversas regiões do estado. Esses parâmetros são apresentados em volumes subdivididos por disciplinas, dentre os quais: os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia Educação de Jovens e Adultos. Os Parâmetros em Sala de Aula (2014), representam outro documento que serve de subsídio para o professor na escolha da metodologia de ensino adequada para abordar as temáticas das aulas. Esse documento, articulado com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, constituem um conjunto de propostas que podem ser utilizadas pelos professores, contribuindo para a melhoria da prática docente.

Há mais de 20 anos trabalhando como professora na rede pública de ensino, pude testemunhar diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Muitas dessas situações causam temor e preocupação quanto aos rumos da educação no Brasil. São as mais variadas possíveis, desde escolas com estruturas físicas precárias, alunos desmotivados e indisciplinados e até mesmo professores sem formação específica ou com formação insuficiente na sua área de atuação. Ademais, é muito comum, quase uma regra, que os professores tenham mais de um vínculo empregatício, para além de suas atribuições cotidianas, individuais e familiares.

Como professora, sempre busquei oportunidades de melhorar minha qualificação profissional. As múltiplas jornadas a que tive que me submeter afastaram-me um pouco das chances de elevação da escolaridade. No entanto, sempre que possível, mediante as oportunidades que surgiam, eu ia buscando me “encaixar”, sempre participando e levando para o âmbito da sala de aula os conhecimentos e experiências ali compartilhados.

As razões pelas quais os professores procuram ingressar em cursos de formação, quer seja inicial, quer seja continuada, podem variar de um para outro de acordo com seu projeto de vida pessoal e/ou profissional. Pode-se destacar, dentre eles, a busca pela

progressão funcional, domínio do conteúdo, ampliação do currículo, formalidades propostas pelos órgãos responsáveis (secretarias de educação, gerências regionais) etc.

Levando em consideração que os motivos são diferentes, os impactos dos cursos de formação também serão diferentes a depender dos projetos de vida pessoal e profissional e do contexto social dos professores e de suas escolas. Daí a necessidade de se verificar a validade de uma formação ofertada e de se buscar oportunidades que valorizem a diversidade de contextos existentes.

Por cerca de quase 10 anos, estive à frente de uma coordenação pedagógica, nas escolas da rede municipal e da rede estadual na cidade de Pesqueira-PE, situação em que via a oportunidade de multiplicar conhecimentos, experiências e ideias que pudessem inovar e elevar a qualidade do ensino em nossas escolas. Nesse tempo, também pude perceber como, muitas vezes, as formações continuadas não atendem às expectativas dos professores, nem às demandas da escola e da educação. Algumas vezes essas formações são feitas de forma aligeiradas visando cumprir cronogramas e “gastar” os recursos destinados a este fim.

O Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco surgiu, em 2013, como uma possibilidade ímpar de realização profissional. A partir da leitura do edital, para ingresso no curso, percebi que se tratava de algo que eu realmente precisava e gostaria muito de fazer. Assim, o mestrado foi um divisor de águas na leitura de mundo e de educação que eu fazia.

O fato de ser licenciada em História e especialista em Filosofia e Gestão Pública, tendo lecionado Sociologia desde que ingressei na rede estadual de ensino, fez-me entender, logo de início, na disciplina de Teoria Sociológica o que já era sabido: minhas limitações no campo da Sociologia. Limitações antes percebidas, mas nunca vistas como fator preocupante. Hoje a preocupação que se apoderou de mim não diz respeito somente a minha prática pedagógica isolada, mas também, à prática pedagógica dos professores de Sociologia em geral.

Como eram as aulas de Sociologia no Ensino Médio da cidade de Pesqueira, visto que, assim como ocorre na maior parte do Brasil, a maioria dos professores não tem formação específica em Ciências Sociais? Qual valor era atribuído a esse componente curricular por parte dos professores? Quais as metodologias de ensino eram empregadas nas aulas?

Aproveitando as circunstâncias do momento no IFPE campus Pesqueira, que através da Rede Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (RENAFOR) possibilita a oferta de cursos de formação continuada para professores da rede pública em regência de sala e, além de tantos questionamentos, surgiu a ideia de elaborar um projeto básico de Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, visando compartilhar conhecimentos e experiências adquiridos no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS). O curso, que teve início em novembro de 2013, sendo ofertado pelo IFPE campus Pesqueira e com turmas organizadas no campus Pesqueira e no campus Garanhuns, veio contemplar prioritariamente os professores de Sociologia e contou com carga horária de 120h distribuídas em dois módulos e quatro disciplinas, sendo uma oferecida à distância, além da realização de dois seminários um no decorrer do curso e outro ao final do curso.

Tendo sido iniciada com o curso ainda em andamento, a pesquisa foi desenvolvida partindo da perspectiva dos professores participantes, que contribuíram respondendo aos questionários e entrevistas realizados no *campus* Pesqueira e no *campus* Garanhuns aplicadas por mim, como autora deste trabalho, pelo professor orientador Dr. Alexandre Zarias e pelo Professor Rômulo Guedes¹, aluno do MPCS. Os dados coletados alimentaram a pesquisa, servindo como base para a construção dos seus resultados. Após a análise bibliográfica, coleta e análise dos dados, segue-se a escrita deste trabalho, resultando nesta dissertação que, cumprindo os objetivos propostos, foi organizada em quatro capítulos além das considerações finais.

O primeiro capítulo traz uma revisão bibliográfica a respeito da formação continuada dos professores da educação básica de maneira geral. Para isso, foram levados em consideração trabalhos de pesquisa desenvolvidos por autores que tratam desse assunto. A literatura utilizada serviu para relacionar os trabalhos dos autores com o objeto desse estudo, permeando todo o trabalho.

O segundo capítulo aprofunda os estudos relacionados às especificidades da formação continuada em Sociologia. Buscou-se trazer questões que apontam para a demanda de formação na área.

¹ Os questionários foram aplicados no decorrer do curso pela mestranda Anicélia Ferreira da Silva; As entrevistas foram realizadas no IFPE campus Pesqueira, no dia 19 de março de 2015, pelo professor orientador Dr. Alexandre Zarias, pelo mestrando, professor de Sociologia da rede estadual de ensino Rômulo Guedes e pela mestranda autora deste trabalho de pesquisa.

São ressaltados os aspectos ligados à legislação que regulamenta a admissão dos profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Pernambuco, dentre os quais estão os professores que lecionam Sociologia, na perspectiva de que se tenha uma maior compreensão da maneira como as aulas são distribuídas.

A metodologia da pesquisa, incluindo o trabalho de campo realizado pelo orientador e pelos orientandos bem como a análise dos resultados são abordadas no terceiro capítulo. Neste capítulo são descritos quais os procedimentos para produção de dados foram utilizados e como estes dados foram analisados, bem como são apresentados os resultados, tendo por base os questionários e entrevistas realizados por ocasião da pesquisa.

No quarto capítulo, são contextualizadas algumas políticas de formação docente vigentes no Brasil, inclusive no ensino da Sociologia, a criação e organização dos mecanismos e órgãos responsáveis pela viabilização das práticas formativas para professores, bem como as regulamentações, inclusive dando ênfase ao Plano Nacional de Educação cuja vigência teve início em 2014. Nesse capítulo também é explicitado o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, objeto desta pesquisa, partindo da concepção de como se deu sua organização, como foi seu funcionamento, além de trazer o perfil dos participantes.

Nas considerações finais estão descritas as contribuições desta análise para a formação de professores e para o ensino de Sociologia, possibilitando a realização de outros trabalhos relacionados ao tema, uma vez que traz à tona importantes reflexões referentes a esse assunto. Ademais, poderá configurar-se num material útil, podendo ser replicado em outros cursos de formação de professores, inclusive no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA REFLEXÃO CONSTANTE, COLETIVA E CONTEXTUALIZADA

Neste capítulo é feita uma reflexão teórica sobre formação continuada docente, ressaltando na literatura consultada os aspectos considerados mais importantes para a compreensão da discussão na área de formação de professores. Apesar de crescente, a demanda de trabalhos abordando essa temática ainda é incipiente, particularmente em se tratando de professores de Sociologia, cujos desafios profissionais são potencializados e somados quando comparados com as demais disciplinas. Além disso, outros fatores incidem sobre a Sociologia: ser uma disciplina jovem em sua obrigatoriedade, após ter enfrentado tantas intermitências; fazer parte das Ciências Humanas, considerada hierarquicamente inferior em relação a outras disciplinas; não ter tantos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, não ter tantos professores especializados atuando. Assim ela ainda não consegue ser vista como uma disciplina importante na formação crítica cidadã do jovem estudante do Ensino Médio pela escola, pelos alunos e na maioria das vezes, pelos próprios professores, cuja maioria tem formação inicial em outras áreas.

É interessante considerar o que diz Tanuri (2000), cujo conteúdo tem o objetivo de acompanhar a história da Escola Normal em diversos estados do Brasil, sobretudo a perspectiva de ação e a política educacional desenvolvida pelo estado. É um artigo que traz desde o surgimento das primeiras escolas normais até as mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que modifica as exigências mínimas de formação para professores.

Acompanhando a trajetória histórica das escolas de formação de professores no Brasil a autora aponta que a criação destas foi impulsionada pela instituição da instrução pública no Mundo Moderno. Sendo um país de economia agrária o Brasil não considerava a necessidade de formar os docentes das primeiras letras, pois esse tipo de sociedade não exigia desenvolvimento da educação escolar. Isso justifica o fato de que a seleção de docentes existia mesmo antes de existirem as instituições e cursos de formação. Estes quando vieram a existir davam ênfase ao método sem base teórica. Sendo esses os primeiros passos da escola de professores no Brasil, as conseqüências desses fatos, mesmo depois de tantos anos, de maneira sutil perduram até os dias de hoje.

A herança colonial é ressaltada no artigo como argumento para implantação do modelo europeu francês. Também relaciona a criação das escolas normais brasileiras com a hegemonia do grupo conservador para consolidar sua supremacia e impor seu projeto

político. Uma característica desse período histórico que perdura até os dias de hoje é a desvalorização da profissão. Percebe-se nesse ponto que a profissionalização docente no Brasil é algo que enfrenta desafios desde sempre. A valorização do setor educacional só se deu a partir de 1868/70, quando a educação passou a ser vista como “indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação” (Barros, 1959, p.14, apud Tanuri, 2000). Um fato interessante também apontado no artigo é a feminização do magistério ao qual se atribui a culpa pelo desprestígio social e pelos baixos salários.

O estabelecimento do regime republicano pouco diferenciou as condições do setor educacional do período do império. A partir da segunda metade do século XX é que ocorrem as mudanças com vistas a exigir maiores requisitos de formação. Vale ressaltar aqui a reforma mineira que cria uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico para Professores em serviço, caracterizando assim um curso de formação continuada. Na década de 1930, aparecem os cursos de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é criado em 1938 para oferecer cursos aos administradores das escolas.

Só em 1939 é criado o curso de Pedagogia. A partir do movimento ruralista cuja finalidade era adequar o currículo às peculiaridades do campo, surgem as primeiras escolas rurais no intuito de fixar o homem no campo. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases surge conservando a situação anterior.

Destaque-se o período militar, em que se deu a formação da maioria dos professores que participaram do curso de aperfeiçoamento objeto desta análise. Nesse período, ainda na vigência da LDB de 1961, é destaque a descaracterização do curso normal, fato que se agrava devido a legislação do regime militar, bem como com as condições de trabalho e remuneração. Na década de 1970, a nova LDB transforma a escola normal numa habilitação profissional do ensino de segundo grau.² Nesse período, os estágios, que faziam parte da disciplina Prática de Ensino, eram divididos em observação, participação e regência.

Nos anos de 1980, intensifica-se o debate em torno dos problemas de descaracterização, esvaziamento, desvalorização da profissão já mencionados

² Fui aluna do curso de Habilitação para o exercício do Magistério, de 1985 a 1987 na Escola Estadual Cristo Rei em Pesqueira-PE. Na ocasião, o(a) aluno(a) após o primeiro ano do segundo grau fazia opção pelo curso profissionalizante que quisesse. Nessa escola eram oferecidos os cursos de Magistério e o de Administração, sendo o primeiro mais escolhido pelas mulheres e o segundo pelos homens, apesar de serem turmas mistas. No período em que cursei o Magistério também foi possível observar uma diminuição drástica nas matrículas, inclusive minha turma era turma única.

anteriormente, gerando um significativo crescimento das publicações referentes ao assunto. Com isso foram desencadeadas algumas iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido de reverter o quadro ora apresentado. A qualidade da formação dos professores é afetada apesar dos esforços para alterar o quadro. Uma falha na Política de formação, a remuneração que traria graves consequências para a qualidade de ensino.

A promulgação LDB, Lei 9.394/96, apresenta mudanças na formação dos professores para atuar na Educação Básica, estabelecendo que esta seja feita “em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação”. Apesar dessa determinação ainda existem os cursos de formação Normal Médio, cujas disciplinas são de formação geral e de formação específica para o exercício da docência³. A extinção dos cursos Normal Médio está gerando a necessidade de lotação dos professores com formação em pedagogia que estavam lecionando as disciplinas pedagógicas em outras escolas. Além desses, os que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental também tiveram que ser lotados em outras instituições por causa da transferência de responsabilidades, sobre esse nível de ensino, que passou do estado para o município.

Ante o exposto, a ênfase dada a formação de professores tem sido promovida, sobretudo, devido às exigências, pela sociedade, de resultados positivos na área da educação. Há necessidade de atualização e de aprofundamento dos profissionais que lidam com o conhecimento, ante uma sociedade em constante processo de mudança de paradigmas e conceitos. Nessa feita, entra a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, a fim de atender às demandas identificadas.

A formação de professores, reflexo dessas conceptualizações, tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisa-los nos princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois elementos não estivessem interligados, e tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percurso.[...] Se partilho da expectativa, receio bem as consequências inerentes a uma desvalorização da formação inicial, pois considero que esta deve continuar a ser a base de sustentação para a formação continuada (MACIEL, 2011, p.11-13).

³ A Escola Estadual Cristo Rei onde conclui o curso do magistério ainda tem o curso Normal Médio, no entanto, as turmas estão sendo encerradas e não estão sendo ofertadas novas matrículas. A extinção total do curso já um fato iminente.

O Brasil, tendo suas raízes na colonização portuguesa, herdou, desse país, traços bastante marcantes no campo educacional. Os professores são considerados elementos chave no processo de reprodução social, sendo necessário que se busque construir uma profissionalização que faça jus à responsabilidade e significado da profissão. Mas, muitas vezes, não é interesse do Estado tornar o professor um elemento de forte poder na formação de opinião na sociedade, principalmente quando esta opinião não converge para manter o status quo. Assim, a profissão de professor foi e ainda é associada ao trabalho voluntário, a um sacerdócio que está diretamente ligado a uma imagem de humildade, obediência e dedicação ao próximo. Dessa forma, o Estado procura manter um certo controle sobre o trabalho do professor, utilizando, para isso, entre outras coisas, a formação desse profissional.

A autonomia do professor, tantas vezes preconizada nas leis, tem sido, em alguns casos, inibida pelo próprio Estado quando este deveria assegurá-la. Essa prática remonta há muito tempo. No Estado de Pernambuco, por exemplo, as diferenças na formação e atuação dos professores de uma mesma rede se deve, principalmente, aos mecanismos e oportunidades de formação proporcionados, como também à diferença salarial, ambos variam de uma escola para outra de acordo com o regime de funcionamento: integral, semi-integral e regular. O trabalho dos professores foi bastante intensificado nos últimos anos ante a necessidade de um acompanhamento e monitoramento de suas atividades pelos órgãos competentes, reflexo de um sistema de ensino que trabalha em cima de resultados e rankings, assemelhando o trabalho nas escolas com trabalho em empresas. Todos esses fatores nos convidam a refletir sobre a formação dos professores, a fim de enriquecer as discussões em prol de uma formação que promova o crescimento qualitativo no exercício do magistério. Oliveira (2015b) destaca alguns pontos da profissão docente no contexto atual e as perspectivas de valorização:

*Profissão diferenciada e fragmentada: Estados e municípios correspondem cada um a um sistema de ensino (Há professores: federais, estaduais e municipais; concursados e não concursados; urbanos e rurais; das redes pública e particular, patronais profissionais (Sistema S); titulados e sem titulação. Isto origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados, duplicação de jornada em carreiras diferentes etc.

*Deterioração das condições de trabalho (baixos salários, jornadas de trabalho extenuantes, doenças profissionais, stress, alto índice de abandono da profissão, violência nas escolas e nas salas de aula, superlotação das salas de aula etc.)

*Progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura (baixa atratividade da profissão)

*Diminuição na taxa de conclusão dos cursos de licenciatura

*Pressão para melhoria do desempenho, no sentido dos estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais.

*Associação de incentivos e punições aos resultados das avaliações (bônus, remuneração por produtividade etc.)

*Novos mecanismos de regulação e controle do exercício profissional

Os autores utilizados como referência nessa análise têm pontos de vista bastante convergentes. Vale ressaltar alguns desses pontos para se entender melhor qual a perspectiva mais recorrente e atual quando se aborda a formação de professores. Destacam-se aspectos como formação plural que relacione as áreas de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Além disso, também consideram a escola ou ao ambiente de trabalho como lugar de formação. A experiência, a prática e a postura crítico reflexiva também são aspectos considerados pelos autores Maurice Tardif (2002), Antônio Nóvoa (2009), Vera Candau (1997) e Kenneth Zeichner (1993). Segundo Charlier (2001, p.96):

A formação é concebida de modo a alternar os períodos de formação e de prática profissional, o que facilita a ligação formação-prática. Esse mecanismo permite aos professores experimentarem no seu local de trabalho os trabalhos realizados na formação, e dá-lhes oportunidade de formalizar na formação as experimentações realizadas em sala de aula, de aperfeiçoá-las para preparar outras.

1.1 Formar um professor prático reflexivo

Tendo como referência a obra de Zeichner (1993), com base em experiências pessoais como professora e como coordenadora pedagógica, é possível entender quando este diz que é necessário ao professor ser prático e reflexivo, não apenas um mero “replicador”, vindo a ser um sujeito que não apenas segue o caminho apontado, mas que participa na indicação do caminho. O autor afirma que a reflexão deve ser feita na e sobre a prática. Isso é uma observação importante que deve ser considerada nos estudos sobre a formação continuada. Destacam-se os principais pontos que compõem a obra, que se torna significativa e importante, mesmo tendo sido construída em 1993, tendo como referência, naquele momento, a realidade dos Estados Unidos da América.

Ao abordar a questão do professor como prático reflexivo o autor questiona o uso inconsciente da palavra reflexivo, visto que esta tem sido usada aleatoriamente e até mesmo tem sido banalizada em algumas situações em que é empregada a expressão. Vale salientar que o uso indiscriminado de expressões como reflexivo e crítico é bastante recorrente nas escolas, tanto em relação aos professores como também em relação ao que deve ser trabalhado, por estes, com os alunos, reforçando dessa forma a afirmação do

autor. Nessa perspectiva, ele aponta que é preciso torná-la mais definidora e não apenas deve ser entendida como uma oportunidade que o professor tem de participar com sua opinião nas diversas situações, mas como um instrumento que, uma vez apropriado pelo professor, faz desse professor um sujeito que conscientemente trabalha em prol da democratização do ensino. Ainda são destacadas como características do professor reflexivo o compromisso com uma educação democrática e emancipatória que considera os aspectos internos e externos à realidade escolar, inclusive tendo a reflexão como uma prática social.

Quanto às concepções de práticas reflexivas no ensino e na formação de professores, Zeichner (1993) considera que as tradições ajudam a compreender os programas de formação existentes. Enfatiza que os programas de formação não podem ser enquadrados numa única perspectiva de tradição, mas que devem ser levados em consideração alguns aspectos como o conteúdo, a pedagogia utilizada, como também as relações sociais estabelecidas. Dessa forma, podem ser identificados reflexos de mais de uma tradição de prática. Com base na opinião do autor, pode-se identificar traços dessas tradições no curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, dando maior destaque às tradições acadêmica e de eficiência social. Levando em consideração os aspectos necessários a uma boa formação pode-se afirmar que, nesse curso, buscou-se contextualizar os conteúdos das disciplinas com a realidade da sociedade e dos cursistas, sempre que possível.

1.2 A profissionalização do professor na formação docente

Partindo de uma perspectiva crítico reflexiva, Nóvoa (1995) indica três dimensões na formação de educadores: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal, por vezes ignorado, fica claro que para ele o professor precisa relacionar sua formação profissional com sua história de vida, a fim de que uma história ganhe sentido na outra história. O professor deve sentir-se parte da formação, entendendo-a como um investimento pessoal que refletirá no campo profissional. O professor precisa ser entendido como um todo. Os saberes, construídos por eles próprios, precisam ter sentido e estarem ligados às suas histórias e experiências de vida, para só assim ganharem sentido.

A dimensão profissional deve atrelar experiência, teoria e conceito na produção da profissão. As práticas de formação devem ser desenvolvidas na dimensão coletiva, evitando o isolamento e o individualismo. Os saberes resultantes das experiências de vida devem ser submetidos ao campo teórico e conceitual, sendo valorizados e lapidados. Esses saberes e experiências terão sentido quando vividos numa perspectiva de formação centrada na escola. Daí a importância de se refletir também sobre o campo de atuação do professor, entendendo que este é um espaço privilegiado de formação.

Indissociável da vida e da profissão, o desenvolvimento organizacional tem o foco no ambiente de trabalho, onde o professor é capaz de se formar em pleno exercício da profissão. Ressalta-se a importância e pertinência de cursos de formação que se encaixem nas rotinas dos professores proporcionando momentos de crescimento e não se constituindo em situações que causem transtornos em suas rotinas quer seja no aspecto pessoal como no profissional. O oferecimento das aulas do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE aos sábados, e a utilização destas como aula atividade⁴, podem ser considerados aspectos que contribuíram para sua realização. Os projetos das escolas devem contemplar as formações de professores, articulando-as com as demais atividades do ambiente escolar. É um campo privilegiado para o desenvolvimento dos saberes experienciais mencionados por Tardif (2002), tão necessários e importantes no desenvolvimento do professor como profissional. Um dos maiores entraves na formação de professores é exatamente entrelaçar os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais em que o professor está inserido, na tentativa de exercer, de fato, a autonomia, sem sofrer com a imposição dos mecanismos de controle.

Todas as profissões produzidas pela e na sociedade só estão se mantendo importantes em virtude de suas investigações, de seus avanços, de suas transformações. Acreditamos que o grande salto de transformação que pode ocorrer na educação escolar esteja vinculado a essa ampliação dos horizontes de profissionalização do professor e da instituição escolar (MACIEL, 2011, p.111).

1.3 Da Educação básica e suas exigências

A educação no Brasil, sobretudo a educação básica, tem estado entre os principais temas discutidos pela mídia, pela população e pelos governos, visto que a qualidade tão preconizada nos documentos legais não tem sido claramente percebida nos resultados.

⁴ Período destinado ao planejamento e outras atividades paralelas a sala de aula dos professores da Rede Estadual de Pernambuco que deve ser realizado na escola.

Dados apontam que os índices de reprovação e abandono crescem no 1º ano do Ensino Médio.

Tabela 1 - Situação de reprovação, abandono e aprovação nas séries do Ensino Médio.

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
	16,7%	10,1%	73,2%
1º ano EM	560.935 reprovações	339.248 abandonos	2.458.709 aprovações
	10,5%	7,5%	82,0%
2º ano EM	274.854 reprovações	196.324 abandonos	2.146.475 aprovações
	6,4%	5,6%	88,0%
3º ano EM	141.624 reprovações	123.921 abandonos	1.947.318 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2013, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial.

Em comparação com as demais séries da educação básica, esses dados ficam ainda mais evidentes. Alunos e professores situados nessa etapa, enfrentam desafios, críticas e cobranças da sociedade de um modo geral e deles próprios. Assim, tendo os holofotes sobre sua atuação, os professores tendem a buscar alternativas de formação que possam ajudá-los a superar o quadro ora apresentado. As instituições responsáveis pela formação inicial dos professores, assim como os órgãos responsáveis pela educação nos estados e municípios, preocupando-se com os resultados do aproveitamento dos alunos, também buscam oferecer meios que melhorem o processo de ensino e aprendizagem, adequando seus currículos e programas de cursos visando atenuar os problemas detectados.

As notícias relacionadas ao crescimento do desempenho são destaque nos meios de comunicação, tornando-se inclusive uma bandeira política em tempos de eleição. O resultado de Pernambuco no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi motivo de comemoração pelas escolas e Secretaria de Educação. O estado

alcançou a meta de 3,6 do índice de Desenvolvimento da educação Básica projetada para 2015 já no ano de 2013, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Na década de 1980, quando o professor da educação básica passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, de acordo com Weber (2003), muitas políticas educacionais e legislações foram sendo debatidas, inclusive sendo incorporadas à Constituição Federal de 1988. A formação inicial e continuada dos docentes passou a ter um tratamento diferenciado, quer seja pelo Estado por meio das políticas públicas, como também pelas entidades representativas dos professores. Assim, a atividade docente, passando a ter um caráter diferenciado, passou a exigir do profissional da educação, uma formação diretamente relacionada com suas novas atribuições. Trazidos para o centro dos debates, os professores ganham visibilidade, mas também cresceram as cobranças. Tanto na Constituição Federal (1988), como na Lei de Diretrizes e Bases (1996), a denominação educador é substituída pela denominação profissionais do ensino e profissionais da educação, respectivamente, dando ênfase à questão da profissionalização docente.

Os projetos de formação ganham perspectivas diferenciadas dada a dimensão política da atividade docente, partindo da ideia de que os profissionais da educação, devem ser formados como educadores e não apenas como docentes. A partir do Movimento em prol da Formação do Educador, os debates foram aprofundados e o então movimento assumiu a característica de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), transformando-se, em seguida, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Numa breve reflexão sobre os percursos históricos da formação docente é possível observar que esta sempre manteve o foco em diferentes pontos específicos tais como as pedagogias, estrutura, sistemas, currículos, gestão escolar, processo de ensino e aprendizagem⁵.

Os anos de 1970, por exemplo, foram marcados pelas pedagogias da produtividade. Assim, a formação inicial privilegiou essa abordagem, centrada na técnica de interferência americana. Foram os programas de formação desse período que nortearam a elaboração de programas que duram até hoje.

⁵ Informação oral obtida durante as aulas da disciplina Perspectivas da Educação no Brasil, ofertada no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, pelo professor Maurício Antunes Tavares.

A profissionalização docente em serviço marcou os anos 1980, sendo valorizadas as estruturas, sistemas e currículos. Nesse período, era comum as grades curriculares sofrerem alterações, além das mudanças de nomes nas disciplinas e cursos.

A gestão das escolas ganhou notoriedade nos anos de 1990, quando surgiram os cursos de formação na área de gestão como habilitação profissional. Programas como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), levaram muitos professores e gestores aos cursos de formação bem distintos da realidade da sala de aula para uma perspectiva mais administrativa. Ambos os programas partiam de um diagnóstico situacional da realidade da escola a fim de desenvolver mecanismos de intervenção na realidade detectada. Os conselhos, sempre formados pelos diversos atores escolares, exigiam de todos os membros a compreensão de questões administrativas e financeiras para melhor executar e fiscalizar os programas.

A partir dos anos 2000, a ênfase foi dada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na pessoa do professor e do aluno. Nesse ponto, a formação continuada ganhou contornos diferentes. Mesmo assim, privilegiando a pessoa do professor e do aluno, essas formações ainda estão longe de serem eficientes em todos os aspectos, uma vez que abrangem uma diversidade grande de atores, contextos e situações.

A busca pela melhoria dos aspectos essenciais da formação continuada deve ser alvo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os mestrandos profissionais, ao privilegiarem a pesquisa aplicada, configuram-se como grandes possibilidades de intervenção nessa área, podendo proporcionar aos professores uma formação que parta de suas expectativas e necessidades.

A análise do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o ensino Médio, como produto do MPCPS, permite conhecer e reconhecer valores de uma formação continuada, fornecendo elementos e dados essenciais para futuros projetos. Tendo partido da perspectiva dos professores participantes, sendo estes profissionais que atuam em regência de sala, agrega valor pela proximidade com a realidade dos professores.

Numa perspectiva mais ampla e a longo prazo, a segunda licenciatura também surge como uma possibilidade de atualização para professores que atuam em áreas distintas da sua formação inicial. Os Institutos Federais também dispõem desta opção através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), que embora atualmente privilegie as Ciências Exatas, dada a carência de

professores na área, pode e deve ser pensado na perspectiva de outras áreas, inclusive das Ciências Sociais.

Instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem por finalidade apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. Entre os princípios da política nacional, está a formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. Pretende o Ministério aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada, sintonizando-os às necessidades formativas da educação básica e aos problemas da sala de aula (INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013).

O decreto ressalta “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização”, inclusive a formação continuada. Com relação à educação básica e à formação continuada, Art. 3º inciso X, a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O Artigo 8º desse decreto 6.755, trata do atendimento às necessidades de formação continuada, no que se refere às instituições ofertantes, às formas de atendimento e à organização dos cursos. E, a partir da sua publicação em 29 de janeiro de 2009, o Ministério da Educação compromete-se a apoiar tanto as formações iniciais como as formações continuadas amparadas por ele.

Como estratégia de planejamento do apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para o alcance dos compromissos postos no PDE, o MEC instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual cada uma dessas instâncias consolida suas demandas, entre elas as ações de formação. Também como instrumento de planejamento, o MEC definiu o Catálogo de Cursos de Formação Continuada e criou, em 2012, o PDE Interativo, que possibilitou levantar o interesse dos professores, por meio da internet, nos cursos de formação oferecidos com base na demanda identificada nos PAR. Foi a partir deste levantamento que, no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) foi disponibilizada, na matriz orçamentária, os recursos que viabilizaram a realização do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE.

1.4 Da formação dos professores e dos professores em formação

Apesar da superação de metas do IDEB tão noticiada por todo o estado de Pernambuco, outros problemas e desafios persistem. Quem se arrisca na carreira do magistério vai se deparar com alguns problemas tão antigos quanto o ato de ensinar. Problemas de aprendizagem dos alunos e os diferentes diagnósticos para a situação, a indisciplina e falta de interesse, a falta de capacidade e de compromisso de alguns professores, além de questões relacionadas com a estrutura física e gestão administrativa e pedagógica das escolas. Tais problemas são bastante recorrentes na educação de um modo geral. A formação dos professores que atuam na Educação Básica também representa uma grande preocupação uma vez que se constitui numa exigência da profissão preconizada na LDB.

As perspectivas em relação à formação inicial e à formação continuada dos docentes que atuarão na Educação Básica divergem de um lugar para o outro. Especialmente em relação à formação continuada, cada estado adere ao modelo de formação que lhe convém. Algumas vezes são baseados em modelos já experimentados em outros lugares. Com relação à formação inicial, a base comum nacional passa a constituir-se no princípio norteador da formação dos profissionais da educação. Em 1993, em meio às discussões sobre o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), surgiu o Pacto pela Valorização do Magistério. Sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, Weber (2003, p.1145) afirma:

O Plano Decenal de Educação para Todos atribui lugar central ao professorado e tem como um dos desdobramentos a criação do Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, congregando representação docente, da academia e do Estado, cuja relevância advém da associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho (infraestrutura escolar, material didático pedagógico) e piso salarial nacional. Um dos resultados desse Fórum foi a celebração, em outubro de 1994, do Pacto de Valorização do magistério e Qualidade da Educação, em cujo âmbito foram realizados estudos e mais adiante definidos concepções e parâmetros para o exercício da docência na educação básica.

Os desafios começam bem antes de eles chegarem às escolas. Ainda nas universidades, os futuros professores se deparam com uma hierarquização de cursos, que coloca o bacharelado acima das licenciaturas. Dessa forma, as licenciaturas configuram-se numa área de baixa concorrência em relação aos demais cursos. Soma-se a isso a desvalorização da profissão de professor, a começar pelos baixos salários, um dos fatores que empurra para as licenciaturas pessoas que não se encaixaram em outros cursos.

A quantidade de cursos oferecidos, algumas vezes até de qualidade duvidosa, presenciais ou à distância, em instituições públicas ou privadas, também leva às licenciaturas um grande número de pessoas que, não tendo como chegar ao curso que desejavam, ou sem tempo para se dedicarem aos estudos, acabam ingressando por falta de opção, pelo custo e pela facilidade de acesso. Isso não significa dizer que todas as pessoas que optam por uma licenciatura como formação superior são despreparadas e o fizeram por falta de opção. Mas, a grande maioria não deseja sofrer os revezes do ofício de professor que soma longas jornadas, desgastes físicos e emocionais e baixos salários. Essa combinação pouco atrativa tem feito muitos desistirem da carreira do magistério. Assim, aqueles que conseguem galgar os degraus de uma profissão que possa trazer-lhes segurança e conforto dificilmente ingressam num curso de formação de professores da educação básica, cujos desafios são tantos e as perspectivas tão poucas. Tudo isso reflete diretamente nos resultados e na qualidade da educação básica no Brasil.

Apesar das questões ligadas a uma maior valorização do bacharelado em detrimento das licenciaturas ainda serem um impasse na formação superior no Brasil, já se pode vislumbrar um novo horizonte que tem melhorado consideravelmente as atividades de formação no âmbito das licenciaturas.

O Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) surgiu como uma excelente oportunidade para os licenciados experimentarem, no curso de formação de professores, também a dimensão investigativa. Assim, tendo a possibilidade de conciliar a docência e a pesquisa, os licenciados agregam valor à sua formação acadêmica. A possibilidade de conhecimento do campo de trabalho, a formação pedagógica, o conhecimento dos conteúdos específicos e as linguagens das interações estarão num mesmo contexto de formação, permitindo que essa complexidade de múltiplos saberes inerentes à formação do professor esteja presente nas licenciaturas.⁶ Por outro lado, o PIBID passa a “ilusão” de que no seu fazer cotidiano o professor poderá desenvolver todas as atividades que ele teve a oportunidade de experimentar. A verdade é que o PIBID leva o graduando a desenvolver geralmente uma única experiência, envolvendo na maioria das vezes uma única turma em apenas uma escola. É uma realidade bastante diferente daquela vivida pelo professor no seu trabalho cotidiano na escola. De acordo com Franco (2011, p. 163-164):

⁶ Fala de Rosane Alencar no V EPEPE Garanhuns em agosto de 2014, por ocasião da sua participação na mesa redonda “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA”.

A atividade da prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática não se realiza, apenas, nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar as circunstâncias; tempo e espaço forma da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de estruturá-la; tempo e espaço de pensar o novo.

Não obstante tudo que já foi mencionado, é importante lembrar que o PIBID, enquanto avanço, é concentrado na formação inicial dos professores e, no caso da Sociologia, na maioria das vezes o PIBID é desenvolvido nas capitais, ou seja, onde estão também as graduações. Outro importante avanço é o número de cursos de formação de professores para lecionar Sociologia, quer seja Ciências Sociais ou Sociologia, que ainda são poucos, mas têm crescido consideravelmente há alguns anos. Conforme Oliveira (2013):

Houve em cinco anos um salto de 14 para 22 cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, mais os três cursos de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, que não havia até então. Logo, se considerarmos cursos de formação de professores que estão habilitados para lecionar Sociologia na Educação Básica, ocorreu um aumento de 78% no número total de cursos em um breve intervalo.

O ensino de Sociologia enfrenta diversos problemas em todas as regiões do Brasil. No entanto, é no interior onde esses problemas são potencializados e sentidos com mais intensidade. Além de sofrer com a falta de professores com formação específica, problema esse que atinge todo o país, ainda enfrenta outros mais comuns à disciplina, inclusive de cunho organizacional e operacional que ocorrem dentro das próprias escolas. Desde a distribuição aleatória das aulas, a elaboração do horário, como também questões relacionadas ao significado, importância e valorização da disciplina.

1.5 O professor e os saberes da profissão

Tardif (2002) também traz à tona uma discussão sobre a formação dos professores no âmbito das instituições de ensino responsáveis por essa tarefa, a fim de reforçar ideias que estão sendo muito difundidas a respeito dessa formação, relacionando-a com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

Nessa perspectiva, trata do saber dos professores como algo que está intrinsecamente relacionado com outros fatores que atuam diretamente sobre sua formação.

Assim, é oportuno que, nesta análise, cuja abordagem repousa sobre a formação continuada dos professores de Sociologia, considerando a percepção dos mesmos sobre o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, o uso dessa bibliografia como referência tenha sido feita com o objetivo de elucidar as ideias construídas.

O intuito deste trabalho, claramente colocado nos seus objetivos, foi o de analisar o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, sob a perspectiva dos professores que dele participaram. Aqui encontramos respaldo na literatura relacionada, sobretudo na obra de Tardif (2002), quando este faz a relação entre o saber dos professores e o contexto de trabalho onde é utilizado. Adicionalmente, por meio da análise, foi possível entender até que ponto o curso contribuiu para mudanças no contexto de trabalho desses professores participantes, considerando os fatores que interferiram nesses resultados. Entende-se que é complexo afirmar que um curso tenha os mesmos resultados sobre pessoas que convivem e são oriundas de contextos sociais e histórias de vida tão diversas. Sobre o saber, neste caso sobre o saber dos professores e a forma como este é constituído, Tardif (2002, p. 11) afirma:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com 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.

É mister considerar que não são apenas os cursos de formação inicial ou continuada responsáveis por construir o saber dos professores. É inegável que esses saberes são construídos ao longo da vida, inclusive e consideravelmente, enquanto os futuros professores são ainda alunos. Para exemplificar, adianto alguns trechos das falas dos professores⁷ que participaram do grupo de discussão nas entrevistas realizadas.

⁷ Os professores entrevistados participaram do curso de aperfeiçoamento e serão representados pelos nomes professor 1, professor 2 e professor 3. Os dados referentes a cada um deles estão relacionados abaixo.
Professor 1: Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco;
Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco;
Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

(Entrevistador 1) O que a gente traz da nossa experiência de aluno para professor? Eu vou dar um exemplo, a gente acha super comum a disposição das cadeiras assim. (Enfileiradas umas atrás das outras)

Eu não acho. (Professor 3 Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Também não. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

É interessante, porque a gente vem com uma visão de que ser professor é muito fácil. Se comparado a experiência que nós tivemos observando o nosso professor. Então eu vou lá e repito, de certa forma, as mesmas metodologias, sabe, então, de atuação na sala. Quando você se depara com a sala de aula você vê que não é bem assim a coisa, você precisa criar o seu próprio perfil enquanto profissional, mas você também tem uma carga muito ideológica. (Professor 2 Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

É verdade. (Professor 1: Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Por quê? Eu vivo me perguntando isso agora. Por que e para que eu escolhi tal profissão? Eu acho isso bem interessante e fico me questionando: realmente eu quero ficar aqui, eu quero isso. Então a posição é essa, quando você é aluno você se torna professor, mas você se torna professor com um olhar de outros professores, de um modelo já pronto, já posto. Eu acho mais ou menos isso. (Professor 2 : Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Em relação ao corpo de formadores que atuam nas formações docentes, Tardif (2002, p.44) se refere como sendo “um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, sujeitos às exigências da produção universitária”. É grande a complexidade que envolve a prática do docente da educação básica, tendo em vista que o “objeto de trabalho” são pessoas dotadas de necessidades e vontades próprias que muitas vezes não estão de acordo com o interesse e planejamento do professor. Para professores que atuam diretamente em sala de aula, ouvir uma palestra, participar de um curso de formação, ou ter professores universitários que já tiveram experiência no mesmo contexto de trabalho dos alunos/professores é como reconhecer-se na pessoa daquele formador. Professor que atua nos diversos níveis de ensino já é uma realidade, especialmente nos Institutos Federais que oferecem Educação Básica e Ensino Superior. Esse professor, que atua tanto na Educação Básica quanto na Formação de Professores é o mesmo que pode

ministrar a formação continuada, sendo inclusive tido como um dos mais indicados pelos professores⁸, tendo em vista que possui, além do conhecimento técnico, a experiência.

É interessante considerar que os professores são vistos, na literatura, assim como na sociedade em geral, como profissionais importantes para a formação dos demais profissionais, sendo estes tidos como imprescindíveis. Ao mesmo tempo, presenciamos o pouco interesse nos cursos de licenciatura, entre outras coisas, em decorrência da desvalorização que sofre a profissão, desvalorização esta que se constitui numa herança histórica como já foi mencionado anteriormente no histórico das escolas normais brasileiras. Não se trata apenas da desvalorização material, ou seja, não se considera aqui apenas a questão da remuneração, mas, inclusive e principalmente, a desvalorização do sentido da profissão, da pessoa e do cidadão professor. Aqui cabe ressaltar que alguns aspectos da vida pessoal e social dos professores podem até certo ponto interferir em seu desempenho profissional e qualidade de vida.

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado ao longo dos tempos e as consequências dessas mudanças em todos os aspectos e setores da vida social, inclusive na forma como o conhecimento tem se multiplicado e, conseqüentemente, se transformado, têm gerado um novo entendimento quanto aos seus fins, despertando um interesse prático do conhecimento dentro da academia. Com relação a isso, Barnett (2005, p. 52) afirma que “não importa a sua extensão ou suas influências: o interesse prático alastra-se. As epistemologias da academia sempre foram sociais em sua essência; agora elas estão se tornando práticas também”.

Nesse sentido, o interesse prático se alastra. Os conhecimentos passam a ser considerados importantes ou não de acordo com sua utilidade prática e imediata na e para a sociedade. Assim como todos os aspectos da vida social, o imediatismo e utilidade passam a ser atributos que agregam valor às coisas e, conseqüentemente, aos conhecimentos. É comum que muitos professores já tenham ouvido dos seus alunos: “pra que eu tenho que estudar isso? Ou, pra que isso serve?” Tudo isso é reflexo dessa transformação social que afeta o mundo de um modo geral e que, por assim ser, entra na família, nas escolas, no ambiente de trabalho, nas igrejas, em toda e qualquer instituição social. Ainda encontramos em Barnett (2005, p. 52) a seguinte afirmação: “O conhecimento agora é julgado não pelo

⁸ A opinião foi construída baseada na experiência que tenho como professora da Educação Básica, multiplicadora em cursos de formação de professores e nas funções de coordenação pedagógica que ocupei na rede municipal, estadual e federal de ensino.

poder de descrever o mundo, mas pelo seu valor. O conhecimento tem que desempenhar, tem que mostrar que tem um impacto sobre o mundo”.

O saber, visto como uma mercadoria de valor, medido por sua utilidade, entra nas salas de aula e traz consigo a hierarquia das disciplinas, supervalorizando aquelas de utilidade iminente e imediata em detrimento daquelas que aparentemente não terão utilidade na vida cotidiana. Os cursos de formação de professores, tanto os cursos de formação inicial como continuada, sofrem os mesmos efeitos. Os professores também sentem necessidade que em seus cursos sejam disponibilizados conhecimentos que os auxiliem na transposição didática dos conteúdos de uma maneira que o aluno possa ter interesse em aprender. No entanto, cada professor absorve e utiliza os conhecimentos que lhes são transmitidos ao longo da vida de uma maneira diferente, assim como os alunos também não assimilam os conhecimentos da mesma forma. Até a mesma aula, utilizando os mesmos instrumentos, não tem o mesmo rendimento nem obtém os mesmos resultados em turmas diferentes e nem mesmo numa mesma turma. O termo performismo é utilizado como sendo aquilo que dará sentido às mudanças que estão ocorrendo nas universidades. Quanto a esse novo performismo na universidade, ressalta: “Suas epistemologias estão desviando do contemplativo para se tornarem pragmáticas na ação. Seus conceitos, suas teorias e suas ideias estão misturadas com o mundo em ação” (BARNETT 2005, p. 55).

É comum que professores sintam-se chocados com suas salas de aula, logo no início da profissão. Que muitas vezes não encontrem utilidade nos conhecimentos que lhes foram transmitidos. Que não vejam como pôr em prática esses conhecimentos diante de um universo desconhecido como a sala de aula, o ambiente escolar e a convivência com seus pares. Os estágios curriculares não são suficientes para suprir essas deficiências. Aqui entra a importância dos saberes que serão construídos na prática, ou seja, aprender a fazer, fazendo⁹. Com relação a isso, os professores que participaram do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, que se submeteram à entrevista, fizeram as seguintes considerações:

É no primeiro contato, realmente, quando você começa a sua aula e que você começa a perceber a sua clientela. (Professor 1: Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

⁹ Informações orais dos próprios professores obtidas ao longo do curso nas discussões durante as aulas.

Eu tenho que lembrar mais de vinte anos. Até porque na verdade você tem tanta coisa acontecendo aí que... você tem uma... (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Para mim mesmo é o segundo ano, porque nós vamos, como eu entrei... porque ele falou professor. A gente se forma e torna-se professor. No caso, acontecem acidentes na vida, que acidentes eu estou falando? Que você entra nesse campo antes mesmo de ter terminado, como no meu caso, o curso. E aí no primeiro ano tudo é muito romântico, porque eu fiz a minha trajetória... bem rapidinho. Eu fiz o normal médio, fiz o médio e normal médio, e você tem ainda uma concepção muito romântica até pela idade, maturidade, você não tem, está ainda conhecendo o campo. No segundo ano de trabalho já é possível você se questionar bastante, o que eu estou fazendo, como eu estou fazendo, você vê um contexto de responsabilidade ali nas tuas formas, de certa forma, assim. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Os saberes produzidos na prática cotidiana em confronto com a realidade dos professores são chamados por Tardif de: “saberes experienciais”. Considera que é a partir deles que os professores conseguem avaliar outros saberes.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e sobretudo, a respeito da sua própria formação profissional (TARDIF, 2002, p. 53-55).

Dentre os fatores que podem interferir na construção da profissionalização docente, pode-se destacar a história de vida de cada um, inclusive sua trajetória escolar que pode ou não despertar o gosto pela profissão assim como influenciar nas características pessoais que serão agregadas ao trabalho do docente. Os passos que antecedem o ingresso na carreira do magistério são determinantes para o modo peculiar com que cada professor exerce sua função. Os motivos que os levaram a ingressar no magistério são os mais diversos possíveis, desde um desejo de infância, até uma pressão familiar ou uma falta de opção. Assim, o exercício da profissão vai carregando as singularidades de cada um. Mesmo depois, ao se deparar com as situações cotidianas no ambiente de trabalho, cada um vai atuar de acordo com essas peculiaridades.

Os anos iniciais da carreira do professor, normalmente, são marcados pelo choque entre aquilo que se aprendeu na formação e a competência e habilidade que precisa para enfrentar a realidade que se encontra a sua frente. Isso também pode ser considerado como um dos fatores que levam alguns a desistirem da profissão. No caso dos professores de contrato temporário, a situação é ainda pior, visto que sofrem com a falta de estabilidade no trabalho e até mesmo com a falta de estabilidade na distribuição de carga horária e disciplinas. Uma trajetória constantemente interrompida pela mudança que a escola acha conveniente, pela chegada de professores efetivos ou “do quadro”, ou mesmo por capricho de um ou outro que vê a possibilidade de uma situação mais confortável para si. Alguns professores temporários se sentem humilhados perante os demais apenas pelo fato de não serem efetivos. Em determinadas situações, os professores temporários são requisitados para assumirem as turmas mais difíceis em termos de aprendizado e de disciplina.

1.6 Panorama atual da regulamentação da formação continuada no Brasil

No Brasil, existem diversos documentos que regulamentam as políticas de formação docente, no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

Alguns deles tratam da formação continuada em nível nacional, estabelecendo diretrizes para a melhoria da educação. Dentre esses, é importante considerar o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) com vigência de 2011 a 2020 e, paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

O Decreto 6.755 instituiu a partir de 2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Os incisos VIII, IX, X e XI de seu artigo 2º, tratam dos princípios da referida política de formação, no que se refere à formação continuada.

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;

O mesmo documento aponta os objetivos desta política no artigo 3º, cujos incisos II,III,IV,V e X se referem à formação continuada.

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

No artigo 8º, do parágrafo 1º ao 6º estão explícitas as formas de atendimento às necessidades de formação continuada.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

O PNPG é um documento que integra o PNE, abordando as questões relativas especificamente à pós-graduação e pesquisa. Segundo os dados do Censo Escolar de 2013, apenas 30% dos professores da Educação Básica têm pós-graduação. A formação continuada aparece como uma alternativa de suprir as lacunas da formação inicial, bem como oportunidade de desenvolvimento acadêmico e profissional do professor. Assim, o PNE estabelece que, até o final da vigência do plano, seja alcançada a meta de 50% dos professores com pós-graduação. A meta também estabelece a garantia da oferta de formação continuada na área de atuação dos professores, considerando as necessidades, demandas e contextualizações.

O PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, tem vigência de 10 anos. A partir dele, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tiveram as diretrizes que serviram para nortear a elaboração de seus próprios planos. As metas estabelecidas no documento são acompanhadas de estratégias e deverão ser cumpridas no período de vigência do plano, desde que não tenha sido estabelecido prazo inferior para seu cumprimento. Algumas instâncias estarão incumbidas do acompanhamento através de monitoramento contínuo e avaliações periódicas das ações. As metas 15, 16, 17 e 18 estão diretamente relacionadas aos profissionais da educação. A meta 15 aborda a elevação da escolaridade e a formação específica para atuar em determinada área, a meta 16 trata da formação continuada desses profissionais, a meta 17 ressalta a valorização profissional pela equiparação dos rendimentos e a meta 18 visa assegurar a existência dos planos de carreira. Sobre a formação continuada e pós-graduação de professores é estabelecido na meta 16 do PNE:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O termo formação continuada implica um aprimoramento constante e é necessário para obter-se êxito no exercício de qualquer profissão, devido ao crescimento e à

velocidade com que os conhecimentos e informações se multiplicam atualmente. Os professores não estão fora desse contexto de exigências. Pelo contrário, sendo eles os profissionais do conhecimento, devem buscar cada vez mais a formação profissional.

A meta nº16 do PNE privilegia a formação continuada em nível de pós-graduação, embora se entenda que são necessárias diante do contexto da educação e dos fatores que atuam diretamente sobre os profissionais dessa área, outras formações de curta duração ofertadas, a fim de atender a situações de demandas emergenciais. Para alcançar a meta foram propostas seis estratégias.

ESTRATÉGIAS:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fazendo uma comparação, a grosso modo, a formação inicial pode ser entendida como uma introdução ou preparação para o exercício da profissão, enquanto que a formação continuada acontece cotidianamente, através de formações que promovam a qualificação dos profissionais, a melhoria da prática pedagógica, o domínio de métodos e conteúdos e o aperfeiçoamento da prática, na prática, a partir das próprias experiências e das experiências dos pares. Segundo Candau (1997, p.64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Nesse sentido, a Resolução N° 2, de 1° de Julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, é um documento de grande importância para a profissionalização dos professores no Brasil, uma vez que define diversos aspectos da formação, tanto inicial como continuada, conferindo aos profissionais do magistério um parâmetro único sobre o qual deverá ser construída a dinâmica de formação e carreira. A definição das diretrizes, inclusive a avaliação e regulação das instituições que oferecem os cursos, garante uma maior qualidade na oferta, como também evita que haja tantas discrepâncias entre um curso e outro.

Dentre as considerações que justificam a instituição dessas diretrizes, vale destacar algumas, cujo conteúdo valoriza tanto a formação inicial como a continuada, considerando que ambas são igualmente importantes.

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares nacionais para Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teórico-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

[...] CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

O capítulo I Das Disposições Gerais, Artigo 1º, § 1º enfatiza a necessidade de as instituições formadoras estarem em articulação com os sistemas de ensino em regime de colaboração, a fim de promover as formações de maneira que estas atendam às especificidades das diferentes etapas da educação básica.

É ressaltado no § 2º e no § 3º deste mesmo artigo que as instituições de ensino superior, bem como os centros de formação e as instituições educativas de educação básica

que desenvolvem atividades de formação, devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica articulada com as políticas e diretrizes da educação básica.

O Artigo 3º destaca no § 3º a formação docente como “um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”. Sendo um processo dinâmico e permanente, fica ainda mais evidente a importância da formação continuada no desenvolvimento do professor enquanto profissional.

Os princípios da Formação dos Profissionais da Educação Básica são expostos no § 5º, incisos de I a XI do mesmo artigo, destacando o inciso X:

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

O referido inciso aponta a formação continuada como essencial para a profissionalização docente, apontando a importância da integração na oferta desta formação. O capítulo II, no Artigo 5º também faz a mesma observação, quando se refere a levar em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas, buscando garantir o atendimento às especificidades de cada instituição. Além disso, ainda faz referência à articulação entre teoria e prática.

A condição do egresso dos cursos de formação é destacada no capítulo III, a partir do Artigo 7º que elenca o que se espera como resultado, através da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão.

Os capítulos IV e V enfatizam a constituição, a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial, visando garantir uma base comum nacional das orientações curriculares.

No Artigo 16º no capítulo VI a reflexão sobre a prática é considerada uma oportunidade de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Nesse caso, vale salientar que a formação continuada, sendo uma atividade de professores em exercício, possibilita a reflexão “na e sobre” a prática.

A valorização dos profissionais do magistério são destaques do capítulo VII, Artigo 18º, que considera a formação como sendo um aspecto da valorização do magistério. O parágrafo 3º parte da necessidade garantir condições de trabalho de modo geral, com ênfase inclusive ao tempo destinado às atividades inerentes ao exercício do magistério e

que muitas vezes consome muito mais tempo do profissional do que a aula propriamente dita.

No capítulo VIII, nas disposições transitórias, é determinado o prazo para adaptação dos cursos que estão em funcionamento a esta resolução, estabelecendo o prazo de dois anos a contar da data de sua publicação em julho de 2015. A organização dos cursos de formação inicial em áreas interdisciplinares serão objeto de regulamentação suplementar, conforme preconiza o Artigo 24 deste capítulo.

Partindo do que foi exposto neste capítulo, pode-se compreender o contexto atual de formação continuada de professores, identificando e destacando os principais pontos de reflexão na teoria. Ademais, o capítulo ainda destacou importantes documentos que contemplam a regulamentação da formação continuada de professores no Brasil. A garantia de padrões mínimos para cursos tanto de formação inicial como continuada são explicitados em documentos como o decreto 6.755, o PNE e a Resolução do CNE, visando garantir equidade de acesso e qualidade nos cursos ofertados. Assim, a partir dessa reflexão, será possível adentrar num estudo mais aprofundado da formação continuada para professores de Sociologia que será destacada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA COMO DESAFIO

Este segundo capítulo discute a formação de professores de Sociologia. Parte da reflexão teórica sobre formação de professores abordada no capítulo anterior e remete o foco da discussão especificamente para a área de Sociologia. O objetivo é destacar os aspectos diretamente relacionados com as especificidades do ensino dessa disciplina. Pretende-se fornecer informações, com base em pesquisas da área, que possam ajudar a esclarecer os desafios da formação de professores de Sociologia no momento atual.

A formação de professores de Sociologia ou Ciências Sociais no Brasil é oferecida em cursos de formação inicial na modalidade presencial ou à distância, além dos cursos de formação continuada, inclusive nos cursos de pós-graduação. O desafio maior é na formação continuada, cujas oportunidades são menores e a carência é grande, dado o número de professores que lecionam a disciplina sem a formação específica do curso de Sociologia ou de Ciências Sociais. A expansão das universidades públicas no Brasil proporcionou uma melhoria nesse quadro, visto que são oferecidos cursos de pós-graduação na área. Isso tem sido útil na formação dos professores que atuam sem a formação inicial específica.

Segundo Oliveira (2014), o predomínio das ofertas de cursos de graduação na área de Ciências Sociais é das instituições privadas, embora o setor público tenha sido incrementado. No caso da oferta de cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade à distância, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existem atualmente 20 cursos nessa área. Dos cursos ofertados, apenas três são de licenciatura em Ciências Sociais, localizados dois no Sudeste e um no Nordeste. Os demais são de Especialização no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, distribuídos nas demais regiões do Brasil, com predomínio no Sudeste e no Nordeste. Pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), os cursos de licenciatura da UAB são oferecidos como primeira e como segunda licenciatura, sendo a segunda licenciatura para professores que atuam na área sem a formação específica.

2.1 A Sociologia como disciplina: breve histórico

No ensino secundário, o histórico da disciplina Sociologia é marcado por idas e vindas. Percebe-se que, na maioria das vezes, sua permanência ou retirada dos currículos escolares ocorre de acordo com a situação política do país. Somente a partir da Lei 11.684

de 2008, que a introduz como disciplina presente em todas as séries do Ensino Médio, é que a Sociologia adquire uma maior estabilidade.

A instabilidade da disciplina pode ser observada no quadro resumo da sociologia no contexto das reformas educacionais organizado por Santos (2002).

Esse quadro apresenta, de início, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio entre 1891 a 1941. No ano de 1891, a Reforma Benjamin Constant propôs pela primeira vez a Sociologia como disciplina no Ensino Médio. O período citado é marcado pela inclusão e retirada da disciplina dos currículos, sendo mantida apenas em alguns colégios e cursos específicos.

O período que vai de 1942 a 1981 é marcado pela ausência da Sociologia como disciplina obrigatória. Somente a partir de 1982 foi sendo reinserida gradativamente no Ensino Médio. Na ocasião, apareceu ora como obrigatória, ora como optativa. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) apresenta os conhecimentos de Sociologia e Filosofia como fundamentais para o exercício da cidadania. Em 1997, passou a ser obrigatória no vestibular da Universidade de Uberlândia.

Os pareceres e documentos resultantes de debates em torno da inserção da disciplina nos currículos, além de outras atividades, inclusive da criação, dentro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), da Comissão de Ensino de Sociologia em 2007, bem como a organização do 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia foram fundamentais para que, em 2008, fosse assinada a Lei 11.684, que institucionalizou a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

A Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu que a disciplina deve ser ofertada nas três séries do Ensino Médio. Daí em diante, muitas outras ações foram implementadas, visando a consolidar a Sociologia nos currículos do Ensino Médio, inclusive buscando o aperfeiçoamento da prática docente e oferecendo subsídios para o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, foram incluídos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2012, os livros de Sociologia. Na ocasião foram inscritos 14 livros para serem analisados e disponibilizados para escolha dos professores. Destes apenas 2 foram considerados aptos. A inclusão do livro de Sociologia nessa política contribuiu consideravelmente na melhoria da prática dos professores. Em 2015, ocorreu outra edição do PNLD na qual foram submetidos 10 livros e 4 foram considerados aptos.

O debate em torno da introdução da Sociologia nos currículos atravessa décadas. Os que defendiam sua introdução, faziam-no com base nas ideias de que isso possibilitaria superar o senso comum em relação à percepção da realidade social, e que o conhecimento sociológico permitiria a aquisição dos meios para análise e interpretação da vida social. Dessa forma, o papel da Sociologia surge como uma forma de reagir ao caráter dogmático das disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, presentes nos currículos dos anos 1970 e alinhados à ditadura.

Como elemento de superação do senso comum, a Sociologia parece adquirir um caráter conteudista, visto que a ênfase na teoria pode afastar as análises dos fatos sociais. Enquanto meio para adquirir conhecimentos que permitam uma análise e interpretação da vida social, pode-se incorrer no erro de enfatizar temas ou situações cotidianas, perdendo o rigor científico e não munir o estudante de conhecimentos necessários à reflexão sobre os fatos sociais. Assim, pode-se considerar que: “o ensino de sociologia representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1954, p. 91-92).

A importância da possibilidade de recortes (conceitos, temas e teorias) propostas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006, p. 117), e em outros documentos que regulamentam o ensino de Sociologia, vigentes atualmente, apontam para que teoria, conceitos e temas sejam trabalhados concomitantemente.

Outras importantes iniciativas estão sendo desenvolvidas no campo do ensino da Sociologia em vários estados do Brasil, a exemplo do Seminário Estadual de Formação de Professores de Sociologia para Educação Básica (SESEB) Mossoró - RN, 1º Encontro Estadual de Sociologia na Educação Básica - Campina Grande - PB e Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) Garanhuns – PE. Além desses, ocorrem discussões nos Grupos de Trabalho que se reúnem nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais (ANPOCS) e no âmbito da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), todas visando a promover o debate em torno da temática, visto que é direito do aluno ter acesso ao conhecimento que a Sociologia pode proporcionar, assim como é necessário que o professor se aproprie de conhecimentos e procedimentos que otimizem sua prática.

Não obstante as intermitências sofridas pela disciplina, a formação dos professores de Sociologia também não recebe a devida atenção, mesmo tendo o ensino da disciplina se

tornado obrigatório nos currículos do Ensino Médio. A formação inicial e continuada de professores tem estado mais presente na atual agenda dos governos municipais, estaduais e federal. No entanto, o atendimento às demandas específicas, ou seja, às formações, cujos focos são conteúdos e métodos específicos de cada disciplina, é pouco, em comparação com as abordagens mais generalizadas, cujo foco da formação está nos mais diferentes aspectos, como vida pessoal, motivação, autoestima etc.

Normalmente, os cursos e capacitações são organizados e oferecidos no início dos semestres letivos, trazendo discussões sobre o cotidiano da escola e como momentos de autoajuda e motivacional, tomando-se, nesse caso, o exemplo das formações oferecidas na rede estadual de Pernambuco, por ser o contexto em que foi sendo desenvolvida esta dissertação.

Os períodos destinados ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, embora estejam divididos (os professores de acordo com cada disciplina/área tem um dia para se reunir) de uma maneira em que os professores que compartilham a mesma disciplina possam ter um momento de troca de experiência, não favorecem diretamente os que lecionam Sociologia, visto que a disciplina é distribuída como complemento de carga horária, ou ainda porque, devido ao baixo número de aulas, apenas um professor absorve toda a carga horária. Dessa forma, fica difícil formar, mesmo dentro da mesma unidade escolar, uma comunidade de professores de Sociologia.

Entende-se que a falta de diálogo entre os professores afeta diretamente os aspectos metodológicos e conceituais da disciplina, uma vez que fica a critério de cada um estabelecer o quê e como devem ser ministrados os conteúdos.

Muitas hipóteses podem ser levantadas em relação à formação de professores em exercício. O detalhamento do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, mostrado neste trabalho de análise, pretende ampliar o debate e a discussão sobre a temática em questão. Ademais, a análise da perspectiva dos professores sobre o curso, especificamente, permitirá conhecer uma das inúmeras possibilidades de sistematização da formação continuada de professores, sobretudo, daqueles que se encontram em regência de classe na área de Sociologia.

2.2 As exigências das propostas programáticas e os documentos que normatizam e orientam o ensino de Sociologia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na seção IV do artigo 35º, preconiza os objetivos do ensino médio, incluindo o que posteriormente seria estabelecido na Lei 11.684/2008. Assim, o inciso III orienta para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que serviram e ainda servem como norteadores dos professores de Sociologia, foram concebidos num contexto em que a exigência era apenas de conhecimentos de Sociologia para os alunos da escola média. Nesse entendimento, a disciplina ficava como algo muito amplo, podendo ser discutida em qualquer contexto de qualquer outra disciplina. Provavelmente, essa seria uma das causas que levaram as escolas, os professores e alunos a verem a Sociologia como uma disciplina que pudesse ser lecionada em qualquer ocasião, por qualquer professor. Daí uma das dificuldades em ser percebida como disciplina, área de saber e componente curricular autônomo.

É interessante notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) fazem referência às Ciências Sociais, e não apenas à Sociologia, quando sugerem a necessidade de compreender determinados aspectos da vida social, estabelecendo desta forma:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e socioculturais (BRASIL, 2000).

O professor do ensino médio deve se adequar às exigências de formação estabelecidas para esse novo cenário do Ensino Médio brasileiro. Essas adequações exigem dos professores uma postura plural, uma vez que os educandos são também seres plurais e que é necessário compreender cada fase do desenvolvimento destes. É nesse intuito que as formações precisam ser pautadas em critérios que absorvam a diversidade e

heterogeneidade de atores que compõem uma sala de aula. A Antropologia é uma área de conhecimento dentro das Ciências Sociais que pode ser um excelente elemento que subsidie o professor para lidar com os muitos desafios. Para tanto, a LDB ressalta as orientações relativas à formação do professor.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I -a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II -aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) foram organizadas a fim de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Reforçando o que já preconiza a LDB, traz a seguinte afirmação:

A qualidade na escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL, 2006).

Nas OCNEM de 2006, fica evidente a Sociologia como disciplina, inclusive porque aponta três dimensões do trabalho docente para o seu ensino. Enfatizando as teorias, os temas cotidianos e os conceitos, orienta para um trabalho que articule essas três dimensões ou recortes. Para que se concretize o que preconiza essa orientação, é preciso que ela já esteja incorporada pelo professor. Aqui, mais uma vez, destaca-se a necessidade da formação específica em Sociologia. Isso requer uma capacidade de reconhecer a Sociologia ciência e a Sociologia como disciplina para, a partir daí, ter segurança ao fazer os recortes recomendados pelas OCNEM.¹⁰

O professor que consegue fazer a mediação entre o conhecimento sociológico e os alunos, reconhecendo o caráter científico da disciplina, pode dar significado à Sociologia

¹⁰ [...] pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de sociologia no ensino médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: conceitos, temas e teorias. [...] pensa-se que o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Normalmente se coloca ênfase em um ou outro recorte - tomado como centro -, e, - a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares - tomados como referenciais -, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida - conceitos, temas ou teorias-, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar. (BRASIL, 2006, p. 116-125)

para os estudantes. De acordo com as OCNEM, o objetivo da Sociologia no ensino médio está sempre associado ao estranhamento e à desnaturalização, noções fundamentais nas Ciências Sociais. São condições necessárias para que os jovens aguecem o olhar sobre os fenômenos sociais do mundo, fazendo, assim, uma leitura sociológica da realidade.

Alguns estados já dispõem de materiais de apoio que auxiliam professores e alunos no cumprimento das exigências para o ensino de Sociologia. No caso de Pernambuco, os Parâmetros Curriculares Estaduais e os Parâmetros em Sala de Aula têm esse objetivo. Isso, no entanto, não suprime a necessidade de aprendizagem constante do professor e de uma preparação específica para assumir essas aulas, especialmente pelos que não têm formação na área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM (2013) retratam um novo cenário, baseado nos grandes desafios em decorrência das exigências educacionais necessárias para a vida na atual sociedade. Dessa forma, traz as seguintes colocações referentes às perspectivas dos estudantes do ensino médio e da necessidade de formação dos professores:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (BRASIL, 2013, p. 146).

2.3 Esboço da Formação de Professores para o Ensino de Sociologia

No começo dos anos 1950, Fernandes justificava a presença da Sociologia no currículo do ensino médio prevendo as demandas dos alunos deste nível de ensino e de como os conhecimentos sociológicos poderiam atendê-las.

[...] o ensino de ciências sociais na escola secundária brasileira se justifica como fator consciente ou racional de progresso social. [...] qualquer que seja a razão que fundamenta a inclusão das ciências sociais

no currículo do ensino de grau médio no Brasil, é impraticável a preservação de técnicas pedagógicas antiquadas. [...] a ideia de introduzir inovações no currículo da escola secundária brasileira ganha outra significação, quando examinada à luz da própria influência construtiva da educação pelas ciências sociais em um país em formação como o Brasil. [...] esse ensino possui um interesse prático-específico, que hoje ainda não é evidente. É que ele poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no país (FERNANDES, 1977, p. 57).

Conseqüentemente, a formação dos profissionais que atuam na área também necessitaria de ajustes a fim de atender a demandas tão específicas. O Estado, através de projetos e políticas públicas, visa incessantemente a alcançar os patamares de qualidade na educação. Especialmente, depois da Constituição da República de 1988, o país redesenha a educação brasileira por meio de novos eixos, tais como descentralização de recursos, democratização das escolas, municipalização, autonomia e avaliação, entre outros. Tudo isso, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois conforme Guimarães (2004, p. 17):

A formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões sobre a educação escolar brasileira nos últimos 20 anos. Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidades de consolidação de ideários político-econômicos, em termos nacionais o motivo desse destaque se prende também ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto de ausência de uma boa educação, insere-se ainda a má formação de nossos professores.

No entanto, a falta de definição das demandas específicas e prioritárias, bem como a falta de interesse em ouvir o público a quem se destina, tem feito com que os cursos de formação continuada, capacitações em serviço, dentre outros mecanismos, não atendam às perspectivas e necessidades de formação do professor. Não obstante estarem inseridos numa sociedade em que o conhecimento e as informações transitam numa velocidade assustadora, os professores têm a alcançar objetivos muitos amplos, definidos nas leis e normas que regem a educação no Brasil. Como exemplo, cito a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo n. 36, parágrafo 1º, inciso III, que determina que o educando do Ensino Médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários a cidadania”.

Ainda as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), trazem as seguintes considerações em relação ao ensino de Sociologia na escola média:

A sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (BRASIL, 2006, p. 105).

No estado de Pernambuco, os Parâmetros Curriculares (2013), elaborados em documentos com base nas leis e diretrizes da educação nacional, também deixam clara a abrangência do trabalho do professor, ao considerar que:

A proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio que ora apresentamos tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos (PERNAMBUCO, 2013, p. 45).

Partindo desse pressuposto, afirma-se que o professor do ensino médio, especificamente, nesse caso, de Sociologia, enfrenta graves problemas. Primeiro porque os profissionais formados na área das ciências sociais estão, em sua maioria, concentrados nas capitais, onde, obviamente, estão também as universidades.

Em segundo, porque a pouca importância que se dá à disciplina não é apenas por parte de alunos, mas da escola como um todo. Isso pode ser percebido no cotidiano escolar, no qual é comum, “ceder” aulas de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Arte para realização de outras atividades. Ademais, a forma como a disciplina é distribuída entre os docentes, muitas vezes com formação em áreas afins, mas também de áreas sem nenhuma correlação com a Sociologia, como já foi destacado aqui.

Outro fator importante e significativo para o ensino de Sociologia foi a inclusão da disciplina no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que ocorreu em 2012 e mais recentemente em 2015. Esse fato vem trazer significativas contribuições para o professor em sala de aula.

A organização do ensino com base em orientações e documentos legais são passos que apontam para um avanço nesse aspecto. No entanto, é preciso criar os espaços de discussão, interpretação e de compartilhamento sistematizado desses instrumentos.

2.4 Admissão dos professores na rede estadual e sua relação com a necessidade de formação continuada

No interior do Brasil, a situação descrita acima é ainda mais preocupante do que nas capitais. Especialmente, nesta dissertação, o recorte territorial abrange o interior de Pernambuco, mais precisamente as cidades de Pesqueira e Garanhuns, situadas no agreste do estado. A primeira e grande questão que envolve o ensino de Sociologia no interior é que, dada a ausência de professores habilitados para o ensino da disciplina, as aulas são distribuídas aleatoriamente, sendo prioritariamente, mas não obrigatoriamente, atribuídas aos professores das áreas afins.

A escassez de cursos não é o único problema nesse caso. A política de admissão utilizada pela rede estadual para contratação de docentes também funciona como um grande fator prejudicial que não atinge apenas a disciplina de Sociologia, enfatizada nesta análise, mas também outras disciplinas. Vejamos o que diz o estatuto do magistério:

CAPÍTULO III

DO PROVIMENTO E DO ACESSO

Art. 9º O acesso aos cargos das carreiras do magistério público, de acordo com a habilitação, se fará sempre através das respectivas classes iniciais de cada cargo, e obrigatoriamente na atribuição de regência de classe.

Parágrafo único. O ingresso no Quadro de Pessoal do Magistério Público dar-se-á por meio de concurso público de provas ou provas e títulos.

Art. 10. Para acesso ao cargo de professor de pré-escolar e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, respeitadas as classes iniciais de cada cargo da carreira do magistério de pré-escolar e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, será exigida formação para o magistério em nível médio ou licenciatura plena em Pedagogia com habilitação para o magistério.

Art. 11. Para o exercício do cargo de professor do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio da carreira do magistério público do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio exigir-se-á Licenciatura Plena compatível com a disciplina a ser ministrada.

[...] TÍTULO III

DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 14. O regime de trabalho do professor do Serviço Público do Estado de Pernambuco é fixado em hora-aula, independente da função que exerça e do nível de ensino em que atue.

Parágrafo único. A carga horária do professor terá duração mínima de 30 (trinta) horas-aulas semanais, correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aulas mensais e a duração máxima de 40 (quarenta) horas-aulas semanal, correspondente a 200 (duzentas) horas-aulas mensais.

Ao ser aprovado e convocado para posse, o novo servidor/professor deverá se apresentar tendo em mãos a disponibilidade de aulas da disciplina para a qual pleiteou a vaga. A carga horária mínima de 150h/a poderá ser complementada em até duas escolas. Sendo assim, o professor, que tenha feito concurso para a disciplina de Sociologia e queira apenas lecioná-la, terá que abarcar todas as aulas em todas as turmas de uma escola de grande porte, visto que é apenas uma aula por semana em cada turma. Caso não se importe, poderá complementar sua carga horária com aulas de disciplinas afins, o que acaba ocorrendo na maioria das vezes.

A possibilidade de que um professor de Sociologia venha a lecionar só essa disciplina nas cidades analisadas nesta pesquisa é praticamente impossível. Primeiramente, não temos cursos de formação na área, o que faz com que também não haja professores com formação específica. Segundo, porque as escolas não são grandes o suficiente para suprir as 150h/a necessárias. Assim, o que se vê é que professores de áreas afins, na busca pelo complemento de suas cargas horárias, preferencialmente numa mesma escola, assumem aulas de qualquer disciplina, mesmo que não seja aquela para a qual foram submetidos a concurso. Como consequência, as possíveis vagas para professores de Sociologia não aparecem na informação de lacunas nas escolas, pois estas já estão preenchidas por “professores da casa”¹¹. O estatuto do magistério estabelece assim os critérios e prioridades de lotação:

Art. 18. O professor desempenhará a sua carga horária em uma única escola sempre que houver disponibilidade de vaga para disciplina para a qual se encontre habilitado.

§ 1º Quando ocorrer disponibilidade de carga horária para uma disciplina, em qualquer das unidades de ensino da rede estadual, terá a preferência para lotação o professor que:

a) possua habilitação específica;

¹¹ Expressão usada por Amaury Moraes, quando se refere aos professores que fazem parte do quadro efetivo da escola, dita no 1º Encontro Estadual de Sociologia na Educação Básica, em Campina Grande - PB (2013).

b) conte com maior tempo de lotação na própria escola;

c) exerça, por maior lapso de tempo, serviço no magistério público estadual.

§ 2º A precedência para lotação, dar-se-á sempre em favor do professor que já possua parte de sua carga horária na própria escola.

Face ao exposto, fica clara a situação do interior quando se trata de admissão e lotação de professores na disciplina de Sociologia. São diversos fatores que reforçam a necessidade de formação continuada nessa área de atuação.

2.5 Formação continuada de professores de Sociologia em Pernambuco e os Parâmetros Curriculares Estaduais

O Curso de extensão em Sociologia e Filosofia, desenvolvido pela UFPE em parceria com a Secretaria de Educação Estadual, bem como os Parâmetros Curriculares Estaduais (2013), são importantes iniciativas vivenciadas no estado de Pernambuco. Particularmente os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, documento elaborado a fim de servir como elemento norteador do trabalho pedagógico do educador, têm o objetivo de atender às necessidades e expectativas dos jovens frente às transformações sociais e estas no contexto em que estão inseridos. Daí a importância da participação de professores da rede estadual e municipal na elaboração dos referidos documentos, que também contaram com a participação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed), além do papel articulador dos Gerentes Regionais e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME – PE).

O caráter participativo da elaboração dos documentos é um dos seus pontos positivos. No entanto, o objetivo e a responsabilidade de “melhorar a qualidade da Educação de Pernambuco” e ainda, “proporcionar a todos os pernambucanos uma formação de qualidade”, expressões encontradas nos parâmetros, vão muito além de um caderno de orientações pedagógicas. São afirmações muito amplas. Ressaltando, nesse caso, o ensino da Sociologia, os parâmetros constituem um material de apoio interessante. Mas não encerram as dificuldades dos professores, especialmente daqueles que não são formados na área, sendo a maioria no estado, especialmente no interior.

A partir da elaboração dos parâmetros, nasceu outro documento denominado Parâmetros em Sala de Aula. Nesse documento, o professor encontra orientações

metodológicas para o desenvolvimento de aulas e projetos com base nos eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem para cada ano do ensino médio. É mais uma proposta interessante, pois funciona como importante material de apoio para os professores, muito embora não anule a necessidade de formação específica, sem a qual é praticamente inviável a utilização adequada de qualquer material.

As Orientações Teórico Metodológicas (OTMs), até então usadas pelos professores da rede estadual, caíram quase que totalmente em desuso, uma vez que foram elaboradas ainda quando a disciplina era ofertada apenas em um dos anos do ensino médio. O documento pouco contribuía para elaboração de aulas, apenas elencava os conteúdos a serem ministrados. Mesmo depois de ter sido instituído o ensino da Sociologia em todas as séries do ensino médio, as referidas orientações continuaram sendo usadas por algum tempo. Inclusive sendo o único material disponibilizado ao professor no momento em que assumia, em alguns casos pela primeira vez, a disciplina de Sociologia.

2.6 O significado da Sociologia como disciplina

Tendo como referência a experiência como professora de Sociologia e como coordenadora pedagógica, com base na convivência com os pares, bem como com alunos e comunidade escolar, posso afirmar que são muitos os pontos de vista sobre o significado da Sociologia como disciplina numa mesma comunidade escolar. Para os alunos, professores, pais e a própria equipe pedagógica e gestora, a falta de profissionais com formação específica e de cursos que regularizem a situação não representa grande problema, visto que a Sociologia é considerada uma disciplina que pode ser facilmente ministrada e, por isso, qualquer professor pode assumir as aulas sem prejuízo para os alunos. No início do ano letivo, por ocasião da distribuição da carga horária, os próprios professores, que muitas vezes se recusam a assumir aulas de disciplinas diferentes de sua área de formação, não se opõem em relação à Sociologia pelas mesmas razões.

No entanto, a falta de rigor científico, com que provavelmente são ministradas as aulas de Sociologia pela maioria dos professores leigos, pode comprometer os resultados esperados e acarretar prejuízo no que se refere aos conteúdos programáticos e objetivos estabelecidos para o seu ensino. Isso não quer dizer que seja negligência e irresponsabilidade de professores e da escola, nem que a prática seja uma regra. O que ocorre é que, na maioria das vezes, o prejuízo para os alunos não é percebido como tal por nenhum dos envolvidos. Assim, pode-se incorrer no erro de subestimar a importância da

Sociologia, impossibilitando-a de se tornar um viés de transformação social, conforme Mota (2005, p.106) afirma:

Uma infraestrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode, certamente, sensibilizar o olhar para os fenômenos sociais. Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiças, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto, mudança radical e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta.

Porém, quando o professor que ministra as aulas de Sociologia começa a frequentar cursos de qualificação, atualização e ou aperfeiçoamento, geralmente o falso entendimento de obrigação cumprida torna-se mais evidente na medida em que o aprofundamento no estudo das exigências teórico-metodológicas fica mais claras para esse professor e ele se dá conta de sua fragilidade em relação ao domínio de alguns conteúdos básicos necessários ao ensino de Sociologia. Mas isso só ocorre quando esse profissional, em constante formação, busca esse aprofundamento. Atualmente, as pressões advindas dos mais diversos instrumentos de registro, acompanhamento e monitoramento do desempenho acadêmico dos alunos, cujos resultados recaem sobre a atuação dos professores, têm incentivado muitos docentes a ingressarem em cursos, sobretudo cursos de pós-graduação.

Me diga então, por que, para que a gente... pra que serve Sociologia no ensino médio?

Menino, para mim isso é uma abertura de cabeças assim, de mentes e de opiniões. É como eu disse, foi quebrar aquela casca. Tem uma música de Elis Regina que diz assim: nós fazemos os mesmos erros dos nossos pais. Então eu me senti assim, nós cometemos o mesmo erro, e a Sociologia serve para isso. Depois do curso eu vi, eu coloquei várias teorias antigas, que a gente se acha o bambambã de hoje em dia, e não, já vem sendo discutido, já está aí. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Em algumas situações, a Sociologia chega a ser vista como uma disciplina capaz de levar alunos e professores a uma intervenção na sociedade, tanto que os professores desta disciplina são naturalmente convidados a elaborarem projetos ou realizarem palestras que visem a alcançar esse objetivo de transformação social. É certo que o conhecimento sociológico contribui para um novo olhar sobre o cotidiano e que esse fato pode gerar mudança. No entanto, uma intervenção social envolve muito mais detalhes, pessoas e cenários. Esse tipo de entendimento se dá possivelmente por conta da formação dos

professores, que não permite uma maior compreensão do que vem a ser a Sociologia e seus conhecimentos, bem como da representação social da disciplina na escola, na qual ela “é um instrumento de orientação moral do estudante”, de acordo com Santos (2004).

Todavia, a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, no Brasil, sem interrupção, ainda é algo muito novo e poucas são as oportunidades de formação na área de um modo geral, mas, sobretudo, no interior. Assim, a oferta do curso de aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE pode ter sido uma possibilidade de amenizar, em caráter emergencial, a demanda de formação nessa região do interior do estado de Pernambuco, tendo em vista a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica dos professores, levando em consideração a tamanha possibilidade que a disciplina representa para a formação do aluno como cidadão do mundo.

A conquista da obrigatoriedade do ensino da Sociologia, no ensino médio, representa uma vitória ante as intermitências sofridas pela disciplina. No entanto, trouxe consigo uma série de outros obstáculos a serem superados, conforme destaca Carvalho (2010, p.15):

Ainda não conquistamos e sedimentamos os devidos espaços da Sociologia dentro dos limites do ensino médio e, por conseguinte, ainda não temos consenso sobre o que ensinar em Sociologia e como ensiná-la. Existem muitas divergências em relação a tópicos e perspectivas a serem abordados e não existe no ensino médio brasileiro um currículo mínimo que determine o que ensinar e como a Sociologia deve ser ensinada [...] sua história é marcada por uma grande intermitência nos currículos oficiais.

A afirmação acima é mais uma comprovação do quão necessário é fazer a articulação entre os docentes dessa disciplina para que haja consenso e conseqüentemente mais avanços no ensino de Sociologia na escola média brasileira.

O presente capítulo, partindo do histórico da Sociologia como disciplina, passando pelas exigências de formação para os professores da educação básica, permitiu visualizar o cenário da formação continuada de professores de Sociologia com destaque especial para Pernambuco, levando em consideração o significado da Sociologia como disciplina, inclusive contextualizando historicamente essa formação. Dando ênfase ao Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE campus Pesqueira, tendo-o como uma ferramenta de formação que contribuiu para profissionalização de docentes na

área de Sociologia no ensino médio em Pernambuco, serão explicitados os dados produzidos partindo da perspectiva dos professores cursistas, bem como os seus resultados.

CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE E SUAS DESCOBERTAS

Tendo por objetivo analisar o Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio a partir das perspectivas dos participantes, esta dissertação possibilitou compreender a contribuição das IES, neste caso do IFPE, na construção de uma escola pública de qualidade. Quer seja pela formação dos professores que nelas atuam, quer seja pela produção e disseminação do conhecimento organizado.

O presente capítulo aponta a trajetória percorrida na construção e organização das informações aqui compartilhadas. Os capítulos anteriores trouxeram a reflexão teórica sobre a formação de professores, a apresentação do curso na sua totalidade, bem como os dados coletados em bibliografias específicas, como também durante o grupo de discussão, buscando sempre enfatizar a opinião dos pesquisadores no assunto. A perspectiva dos professores sobre o curso de aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio é o objeto central do trabalho e norteou toda a discussão aqui levantada.

3.1 A Abordagem

A pesquisa qualitativa foi a mais adequada para o desenvolvimento do presente trabalho. Nesse tipo de pesquisa, não se propõe mensurar, tampouco padronizar alguma situação. O que interessa, nesse caso, é a visão e a experiência objetiva do curso para os atores em questão. A abordagem qualitativa permitiu compreender melhor a temática de formação continuada, podendo inclusive contribuir com a elaboração de novas propostas de intervenção estratégicas.

As etapas e os procedimentos para realização deste trabalho serão destacados a seguir, a fim de que se possa compreender o contexto em que se deu a investigação que culmina nessa dissertação. A apresentação detalhada das informações coletadas, por meio de documentos e outros materiais impressos, como também por meio do grupo de discussão subsidiaram toda a escrita. A interpretação e discussão dos dados permitiu analisar a perspectiva dos professores cursistas sobre o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para Ensino Médio, objetivo principal da dissertação, reforçando e dando continuidade à discussão em torno da temática de formação de professores.

3.2 Procedimentos de coleta

Trata-se de uma pesquisa exploratória que objetivou analisar o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, oferecido pelo IFPE *campus*

Pesqueira, no período de novembro de 2013 a maio de 2014, aprofundando o conhecimento sobre esta temática, a partir das perspectivas dos professores participantes do referido curso.

Os procedimentos de coleta foram definidos a partir dos objetivos. Assim, optou-se pelo grupo de discussão e questionários com opção de gravação em áudio. Sendo de cunho qualitativo, a pesquisa buscou compreender a relevância e efeito do curso sob a perspectiva dos participantes, partindo da investigação dos dados e informações levantadas.

Ainda durante o curso, e visando à facilidade do acesso aos professores cursistas que moram em outras cidades, foram aplicados questionários nos polos de formação localizados nas cidades de Pesqueira e Garanhuns, buscando empregar um modelo que fornecesse os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto, a necessidade de realização de um cadastro financeiro dos cursistas ocorrido no mesmo dia da aplicação do questionário dificultou a obtenção de respostas mais precisas. O modelo de questionário aplicado na ocasião não atendeu às necessidades da pesquisa. Sendo assim, novos questionários foram aplicados.

A participação na pesquisa não acarretou nenhum prejuízo ou lucro aos participantes que foram devidamente comunicados sobre os objetivos, procedimentos e publicação dos resultados, participando voluntariamente, conforme autorização, agradecidos e reconhecidos.

Os objetivos da dissertação foram alcançados mediante os seguintes procedimentos de análise: o primeiro objetivo tratava da perspectiva dos professores em relação ao curso de aperfeiçoamento, considerando as possíveis mudanças que ocorreram em sua prática. Da mesma forma, o segundo objetivo tratava das possíveis interferências no decorrer do curso, quer sejam positivas ou negativas; em ambos os casos o grupo de discussão deu conta do que se objetiva alcançar. O terceiro objetivo pretendia traçar o perfil desses participantes, nesse caso, a aplicação de um questionário estrategicamente elaborado foi suficiente. Os questionários foram aplicados a todos os participantes e ocorreu antes da realização do grupo de discussão que foi composto por três professores, destes.

A análise bibliográfica teve como base os documentos e legislações vigentes na área educacional, além de autores que abordam a temática de formação continuada, visto que esse procedimento de análise serve de aporte analítico, objetivando esclarecer e complementar as informações obtidas. Não houve nenhuma dificuldade quanto ao acesso

aos documentos, visto que não se tratava de nenhum documento sigiloso, sendo a maioria de domínio público.

3.3 Campo e sujeitos da pesquisa

As cidades de Pesqueira e Garanhuns, no Agreste de Pernambuco serviram de cenário para o desenvolvimento da pesquisa, sendo o campo de pesquisa o curso de aperfeiçoamento a partir dos professores cursistas. Tal escolha se justifica pela proximidade da pesquisadora com o objeto da pesquisa, pela realização do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, bem como pela necessidade de pesquisa na região.

Pelos dados do Censo Escolar, o contexto em que se deu a realização dos cursos, sobretudo os municípios polo de oferta, Pesqueira e Garanhuns, apresentam índices abaixo da média nacional em relação ao número de professores formados em nível de pós-graduação. Apresentados pelos dados do Censo Escolar 2013, os respectivos percentuais de 22,9% e 27%. Os municípios de origem dos professores também apresentam percentuais abaixo da média nacional. O município de Tuparetama supera a média nacional, apresentando um percentual de 45% dos professores com pós-graduação¹² e o município de Venturosa fica um pouco acima da média nacional com 30,5%.

Tabela 2 - Porcentual de cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médios pós-graduados por municípios de origem (2013)

Município	%
Arcoverde	24,2
Buíque	13,9
Garanhuns	27
Pesqueira	22,9
Poção	17
Sanharó	22,1
Tuparetama	45,9
Venturosa	30,5

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação (2013)

É interessante considerar que o município de Tuparetama, entre os acima citados, é o que fica mais distante da capital e região metropolitana. Esse dado pode sinalizar que nem sempre a proximidade com os grandes centros é fator determinante para a busca pelo aperfeiçoamento profissional.

¹² No caso dos professores participantes do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE a pós-graduação é lato sensu.

Tratando-se dos professores que participaram do curso de aperfeiçoamento, serão apontados alguns dos contextos de trabalho, para melhor compreender que o curso de aperfeiçoamento, assim como as demais ações no campo de formação de professores envolve diferentes realidades. Os dados foram adquiridos nas informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As tabelas¹³ abaixo retratam a situação das escolas de origem de alguns professores cursistas que participaram do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE. A escolha foi feita de acordo com o município de localização, a esfera administrativa e a localização diferenciada.

A Escola Estadual Cristo Rei é urbana da rede estadual. Nessa escola, funcionam turmas do ensino fundamental ao Ensino Médio, inclusive com o curso de formação de professores Normal Médio que encontra-se em fase de extinção. A primeira série desse curso já não foi mais oferecida neste ano de 2015 e em 2016 não existirão mais turmas de segundo ano, até que se conclua as turmas restantes e não seja mais oferecido o referido curso. Dessa forma, na cidade de Pesqueira, a formação de professores se dará apenas em nível superior nas licenciaturas ou nos cursos de pedagogia que são oferecidas de forma presencial e à distância em instituições privadas e públicas.

Tabela 3 - Dados administrativos da Escola Estadual Cristo Rei (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26058960
CIDADE	Pesqueira
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Estadual

¹³ As tabelas exibem os dados das escolas de alguns professores que participaram do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio (2013; 2014). A seguir seguem os dados dos referidos professores.

Tabela 6 Dois professores (um do sexo masculino e outro do sexo feminino) com mais de 40 anos de idade e mais de 20 anos de exercício do magistério, experiência em curso de formação de professores, efetivos com dois vínculos de trabalho.

Tabela 7 Duas professoras de 30 a 35 anos de idade, uma efetiva com dois vínculos, uma contrato temporário, experiência em curso de formação de professores e têm de 10 a 15 anos de exercício do magistério.

Tabela 8 Dois professores efetivos e um contrato temporário de 5 a 20 anos de exercício do magistério e de 30 a 45 anos de idade.

Tabela 9 Professora efetiva, com menos de 5 anos de exercício do magistério, de 20 a 25 anos de idade, graduada em Letras com pós-graduação em Língua Portuguesa.

Tabela 10 Professor de contrato temporário ainda cursando a graduação de história, podendo lecionar devido à localização diferenciada na área indígena, menos de 5 anos de exercício do magistério, 20 a 25 anos de idade.

Tabela 11 Professor efetivo com mais de 15 anos de exercício do magistério, de 30 a 40 anos de idade, experiência como gestor de escola.

LOCALIZAÇÃO	Urbana
NÚMERO DE ALUNOS	1386
NÚMERO DE PROFESSORES	47
INSE	3
ALUNO / TURMA	34,7
ESFORÇO DOCENTE	14,9%
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Não se aplica

Fonte: INEP/ideb/escola

A Escola Arruda Marinho também da rede estadual concentra sua atuação no ensino fundamental e destaca-se pelo trabalho com teatro e com a educação de alunos especiais, inclusive participando de competições de nível nacional.

Tabela 4 - Dados administrativos da Escola Professor Arruda Marinho (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26058812
CIDADE	Pesqueira
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Estadual
LOCALIZAÇÃO	Urbana
NÚMERO DE ALUNOS	858
NÚMERO DE PROFESSORES	35
INSE	3
ALUNO / TURMA	34,2
ESFORÇO DOCENTE	11,5%
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Não se aplica

Fonte: INEP/ideb/escola

A Escola Manoel Caetano de Brito fica localizada no município de Poção, menor do que o município de Pesqueira e pertence à rede estadual de ensino.

Tabela 5 - Dados administrativos da Escola Manoel Caetano de Brito (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26059789
CIDADE	Poção
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Estadual
LOCALIZAÇÃO	Urbana
NÚMERO DE ALUNOS	875
NÚMERO DE PROFESSORES	36
INSE	3
ALUNO / TURMA	29,8
ESFORÇO DOCENTE	16,7
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Não se aplica

Fonte: INEP/ideb/escola

A Escola Emanuel Vasconcelos é urbana e pertence à rede estadual. Fica no município de Venturosa.

Tabela 6 - Dados administrativos da Escola Emanuel Vasconcelos (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26049422
CIDADE	Venturosa
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Estadual
LOCALIZAÇÃO	Urbana
NÚMERO DE ALUNOS	546
NÚMERO DE PROFESSORES	20
INSE	3
ALUNO / TURMA	32,5
ESFORÇO DOCENTE	10%
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Não se aplica

Fonte: INEP/ideb/escola

A Escola Monsenhor Olímpio Torres fica localizada na área da reserva indígena Xucuru do Ororubá. Essa escola oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio, e educação especial. Apesar de ser da rede estadual de ensino, a escola tem um currículo diferenciado, podendo ser incluídas disciplinas e práticas das tradições do povo Xucuru. A língua materna ainda é ensinada, mas não é usada no cotidiano pelos índios.

Tabela 7 - Dados administrativos da Escola Monsenhor Olímpio Torres (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26059150
CIDADE	Vila de Cimbres – Pesqueira
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Estadual
LOCALIZAÇÃO	Rural
NÚMERO DE ALUNOS	853
NÚMERO DE PROFESSORES	32
INSE	2
ALUNO / TURMA	29,2
ESFORÇO DOCENTE	13,3%
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Indígena

Fonte: INEP/ideb/escola

A Escola Anchieta Torres é da rede municipal e fica localizada na área rural de Tuparetama. Contrariando as estatísticas que normalmente apontam para o baixo rendimento de escolas localizadas na região nordeste, em área rural de municípios pequenos e pertencentes à rede municipal, a escola merece destaque pelos altos índices que alcança no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo bom rendimento dos alunos no ENEM.

Tabela 8 - Dados administrativos da Escola Anchieta Torres (2014)

Categorias	Registros
CÓDIGO INEP	26024616
CIDADE	Tuparetama
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Municipal
LOCALIZAÇÃO	Rural
NÚMERO DE ALUNOS	360
NÚMERO DE PROFESSORES	21
INSE	2
ALUNO / TURMA	19,3
ESFORÇO DOCENTE	Não consta
LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	Não se aplica

Fonte: INEP/ideb/escola

3.4 Análise dos dados

A partir dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo, (BARDIN, 1977), visto ser esse um método de análise que permite interpretar e reinterpretar os dados sistematicamente. Esse tipo de análise é assim designado pela autora:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens BARDIN (1977, p. 37).

3.5 A literatura atual e o curso de aperfeiçoamento

Analisando a opinião dos autores citados na pesquisa, é possível encontrar pontos de convergência sobre a formação continuada de professores. Tendo em vista que o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio foi concebido a partir de uma necessidade real detectada por mim que, estando em formação continuada stricto sensu no MPCPS, pude reconhecer minhas limitações, desse modo, pode-se afirmar que está longe de ser um curso perfeito. As primeiras aulas do MPCPS apontaram para a fragilidade da minha formação em Sociologia. Quando confrontada a realidade da sala de aula com os conceitos e teorias abordados no mestrado, a necessidade de formação complementar fica evidente, contemplando o aspecto mencionado por Candau (1996) de que a formação deve partir da realidade do professor.

Levando em consideração a heterogeneidade do público participante do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio executado pelo IFPE no âmbito do MPCPS, vivenciado numa abordagem clássica, “a forma universitária, aquela que tem por finalidade a transmissão dos saberes teóricos” (Costa, 2004), o curso não abriu muito

espaço para os aspectos pessoais dos professores. A reflexividade crítica necessária conforme sugere Nóvoa (1995), foi pouco contemplada do ponto de vista do formador, mesmo sendo considerada útil e necessária. Ainda prevaleceu a formação por acumulação em detrimento daquela permeada pelo movimento crítico reflexivo.

Considerando a formação plural mencionada por Tardif (2002), o curso praticamente não levou em conta as peculiaridades dos professores e das escolas, devido à urgência na elaboração do projeto de curso para aprovação pelo MEC e na imediata execução. Houve ainda fatores que não possibilitaram um melhor planejamento e distribuição do tempo a fim de contemplar essas situações. Apesar da utilização de instrumentos tecnológicos diversificados, na aplicação das atividades, não se favoreceu a nova perspectiva de formação centrada no professor e na escola. Essa afirmação retrata o meu ponto de vista como formadora no curso. Admitindo a fragilidade do curso em alguns pontos, reconheço que mudanças estruturais levam tempo para acontecer e que nem sempre dispomos do tempo necessário. No caso do curso de aperfeiçoamento, nascido a partir do estranhamento e desnaturalização despertados a partir do MPCs foi elaborado e executado praticamente em caráter emergencial, tendo em vista a possibilidade de oferta pela RENAFOR no IFPE naquele momento.

Outro aspecto interessante é o fato de admitir a escola como lócus de formação e considerar o desenvolvimento pessoal dos professores no processo de formação. São abordagens bastante atuais nas pesquisas desenvolvidas nessa área. Os mesmos autores aqui mencionados, Tardif (2002), Nóvoa (1991) e Candau (2010), também compartilham dessa mesma ideia de ver a escola enquanto lócus de formação. É unânime a afirmação de que a teoria, os saberes curriculares, científicos e técnicos vão tomando forma de saberes experienciais a partir da prática docente.

3.6 O grupo de discussão: uma conversa franca e sincera com professores e com autores

O grupo de discussão que embasou esse trabalho foi realizado no mês de março de 2015 por mim, pelo professor Dr. Alexandre Zarias, meu orientador, e pelo mestrando Rômulo Guedes, também aluno do MPCs. Após algumas tentativas de reunir um grupo de professores egressos do curso, a fim de desenvolver uma discussão pautada na perspectiva deles sobre o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio e tendo sofrido algumas interferências externas, inclusive e principalmente um período de greve

nas escolas estaduais, conseguimos reunir três professores. A partir da leitura de Tardif (2002), foram elencados alguns tópicos que orientaram a discussão.

- Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos;
- Os professores sentem-se pouco valorizados;
- Sua profissão sofreu uma perda de prestígio;
- A avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia;
- A formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço;
- A participação na vida do estabelecimento fica reduzida;
- A pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional;
- Muito professores ficam amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino;
- Os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante;
- A própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas.

Algumas questões foram levantadas tendo por base esses mesmos tópicos. Todas foram livremente discutidas pelo grupo de acordo com suas próprias experiências, bem como segundo sua convivência com seus pares no ambiente de trabalho.

- Sua formação enquanto profissional do magistério sofreu alguma influência de seus professores da educação básica, para adoção ou exclusão de métodos de ensino? Em caso afirmativo, cite alguns aspectos de inclusão e exclusão que considera importante.
- Com base na sua participação em cursos de formação continuada, assinale algumas características que considera importante num curso

para que este seja considerado útil e bem sucedido (carga horária, local de realização, horário, bolsa, material de apoio, formadores etc.).

- Quantas horas tem sua jornada de trabalho semanal? Você considera isso como um fator que interfere em seu desempenho profissional? Quanto a sua vida social e familiar, você considera como fator importante para um bom desempenho profissional ou o professor é capaz de separar as coisas?
- O que mais lhe chocou ao se deparar com o ambiente escolar para exercer a docência? O que você pensa do seu curso de formação inicial nesse sentido, ou seja, como ele contribuiu ou não para o enfrentamento dessa situação?
- É correto que o incentivo financeiro dado pelos governos seja feito apenas em razão dos resultados do IDEB? Na sua opinião, os professores e o ambiente escolar podem ser considerados responsáveis pelo rendimento dos alunos?

Procedeu-se a discussão com o grupo de professores. Foi um diálogo no qual o professor pôde expressar sua opinião livremente. Os tópicos apresentados serviram apenas como fio condutor da discussão. Não refletiam necessariamente em perguntas, mas principalmente em troca de ideias sobre determinado ponto abordado.

A partir deste ponto do trabalho serão evidenciados alguns aspectos das falas dos professores. São ressaltadas as questões que abordam a temática de formação, prática pedagógica entre outros assuntos a fim de que, comparadas com as discussões propostas pela literatura atual contribuam para o enriquecimento dos estudos do tema em questão.

3.6.1 Teoria e Prática Docente: articulações necessárias

A articulação entre a teoria vivenciada no curso de aperfeiçoamento e a prática em sala de aula é considerada pelos professores participantes como sendo um dos pontos mais positivos na metodologia do curso. Referente a esse aspecto, são feitas as seguintes considerações:

[...] Para vocês destacarem os pontos positivos do curso[...] como ele foi tanto a parte de estrutura, conteúdos.

[...] Eu percebi assim que foi oportuna a aproximação entre a vivência da sala de aula com os conteúdos, nos cursos, nas aulas foi sempre buscado relacionar como aplicar determinado assunto, teoria, no cotidiano do aluno, como aproximar essa relação entre conteúdo, teoria de alguns teóricos, não é. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Você pode dar um exemplo?

Sim, quando, a questão social, foi apresentada uma questão na época, Copa do Mundo. E aí foi proposto para que nós elaborássemos um plano de aula onde atendesse e discutisse a questão social, os problemas que poderiam surgir, quais os pontos positivos e negativos em relação à Copa do Mundo, no contexto social mesmo, da pobreza. Enquanto uma parte incentivava a classe, a questão de classe, média, pobre, essa questão. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E essa aproximação, como ela era feita, era... a questão social, por exemplo, como ela era tratada?

Ela trazia o teórico. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Por exemplo, vocês lembram de algum teórico?

Durkheim. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Durkheim ficou na minha cabeça. Tu acredita que, assim, eu não sei como foi que ela pensou, os professores, até o próprio organizador do curso, pensa num carinho tão grande, que pegou a base. Sabe, você acreditar que aquele professor está ali perdido e não sabe? Foi isso o que o curso fez. Sem julgamento, trouxeram e apresentaram assim: “olha, existem esses teóricos, vocês já trabalharam?” Porque a gente só é solto na sala. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Vocês já conheciam, por exemplo Durkheim?

Muitos não. Muitos não, ouvia falar tipo assim, mensagens de Face, uma frase bonita, está ali. Agora, na minúcia, de saber o que ele defendia, o que realmente ele fez, e em que eu poderia usar... (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Esse tipo de articulação parece não ter sido, em alguns casos, percebida como importante e necessária pelos professores que atuam no ensino de Sociologia, até terem participado do curso de aperfeiçoamento aqui discutido. Assim, esses professores cursistas, a partir de um contato maior com a literatura atual sobre o ensino de Sociologia puderam experimentar “as atribuições práticas e de valor da Sociologia no ensino médio, da forma como são concebidas na legislação e nos estudos da área” (Zarias, 2014 p. 148).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2001) afirma que o professor precisa estar aberto às mudanças a fim de que possa diversificar sua prática pedagógica, através de um exercício de reflexão sobre a própria prática e a dos colegas. A vivência da teoria na prática é essencial para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares. O desenvolvimento da prática criativa é permitido nessa alternativa, segundo Candau (1996), pois nela o pensar e o agir estão vinculados. Na formação inicial dos professores, na maioria das vezes, há um favorecimento da teoria em detrimento da prática. A maior preocupação, no momento da formação inicial, é a acumulação do conhecimento, não permitindo aos professores conhecerem instrumentos que possibilitem a transição teoria-prática. “A teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais. Nesse caso, a teoria é esvaziada da prática” (Candau, 2010).

3.6.2 A disciplina Teoria Sociológica: satisfações e insatisfações

Em se tratando da disciplina Teoria Sociológica, especificamente, foi questionado e apontado como ponto negativo a falta de material impresso e a falta de um aprofundamento maior. O grupo de discussão retrata essa insatisfação

E no que diz respeito a algumas lacunas, alguma coisa vocês gostariam a mais no curso.

[...] Mas também nós reclamávamos muito a falta de material de leitura, indicações de leitura, nós não tínhamos aporte teórico para poder fazer as leituras, acompanhar os debates da aula, previamente, em casa, a leitura para se apropriar mais da discussão em sala. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Por exemplo, faltou um texto para você ler antes da aula, é isso?

Isso, faltou apostilas, no caso. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

A indicação, no caso se a indicação: “vamos estudar tal”, mesmo que a gente não conhecesse, mas que fosse exigido isso assim, da gente buscar mais para dali ter um ponto de partida. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Ou no caso assim uma ficha bibliográfica. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Até mesmo como sugestão para que você pudesse crescer, puramente. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Da mesma forma, a satisfação com a teoria ministrada nas aulas e de como essa auxiliou nas mudanças da prática em sala de aula, na maneira de compreendê-la, também foi relatado nas entrevistas. Conforme Monteiro (2002), a elaboração teórica é uma forma de visão de mundo que é refeita, atualizada, por meio da reflexão, fazendo que nossa compreensão sobre a prática, assim como todo o resto que percebemos, seja alterada. Assim se referem ao curso quando indagados se houve mudanças nas aulas.

[...] Você que dava aula de Sociologia, mudou alguma coisa na sua aula?

Muito, eu era totalmente leiga em aula de Sociologia. Para mim a Sociologia seria assim, era um problema social que eu teria que discutir e levava aquilo. E depois do curso não. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Me dá um exemplo de como era a sua aula e como é agora.

Pronto. Por exemplo, agora mesmo, está se falando muito em protesto contra a Dilma. Então como era um assunto atual eu pegava na mídia tudo o que tinha de propaganda positiva e negativa e levava para a sala para discutir. Hoje em dia eu não consigo mais dar aula assim, eu vou atrás de um teórico, de algo lá no suporte mesmo, para dizer que isso começou, e mostrar os lados pelo menos de dois ou três teóricos, e levar a indagação para os alunos, e dizer assim: “você concordam com quem? Qual é o mais parecido com o seu perfil?” Se você dá essa abertura realmente... vamos dizer assim que eu fiquei mais, com um olhar mais neutro. Então a aula de Sociologia foi... esse curso foi maravilhoso por isso. Que tinha os nossos paradigmas, não tinha aquela caixinha fechada? (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Sim, mas

Eu penso assim: não, quando você começa a estudar muita coisa e que vem de muito antes, aí você começa a perceber: “poxa, eu estava totalmente errada”. Porque se eu olhar por esse teórico, ele se baseou nisso, ele está certo. Se eu for para esse, ele tem esse embasamento que está contrário aquele, mas ele também tem um ponto de razão. Então ela desconstruiu, bagunçou tudo, o curso em si. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

É interessante notar que há uma valorização maior da teoria quando o professor se aprofunda nela. Mesmo que seja uma teoria que em alguns momentos apresente vazios, por responder aos problemas de sua época, conforme mencionado nas OCNEM.

Em Zarias, Barreto e Monteiro (2014) é mencionado um distanciamento dos professores candidatos ao MPCs da esfera acadêmica da Sociologia, esse mesmo fato pode ser considerado como agravante também para os professores participantes do curso de Aperfeiçoamento, visto que a maioria deles não dispõe de tempo para participar de eventos

científicos, tampouco para produzir ou estar em contato com produções científicas atuais na área.

3.6.3 Atividade e desafio constante

Durante muito tempo, o trabalho do professor foi visto como um sacerdócio, uma missão vocacionada por uma motivação interior. Não se fazia muita relação entre ser professor e ter uma ocupação remunerada. Criou-se uma imagem de que o professor não seria um profissional como os demais, não necessitando, portanto, de receber o mesmo tratamento que qualquer profissional recebe do mercado, de suas chefias e da população de um modo geral.

As consequências desse estereótipo de trabalho voluntário, criado em torno da figura do professor, acarretou uma série de consequências que até os dias de hoje afetam as questões ligadas à profissionalização dos docentes. O desdém com que é tratado o profissional atinge também a formação, seja ela inicial ou continuada. Especificamente falando de professores de Sociologia, vale salientar que os mesmos apontam dificuldades na administração das aulas, quer seja por falta de formação, quer seja pela desvalorização da disciplina. O mesmo aspecto pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Lima (2012), com professores do Recife. Isso comprova mais uma vez que os problemas dos professores de Sociologia, longe de serem pontuais e locais, podem ser considerados como gerais. Sobre deficiência na formação, destaca:

As deficiências em sua formação é por todos destacadas, seja por não possuírem formação inicial específica ou terem e considerarem não ter fornecido subsídios suficientes para sua prática em sala de aula e, em todo caso, não ter tido oportunidade de formação continuada (LIMA, 2012, p. 71).

A formação reflexiva mencionada por Nóvoa (1995) deve contribuir para o exercício de reflexão sobre a prática individual e coletiva. Necessita-se, portanto, de uma maior interação dentro da formação. Em se tratando desse aspecto, os professores destacam em suas falas a falta de interação como uma deficiência desse curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio.

Do ponto de vista da formação continuada dos professores, o que esse curso representou para vocês?

Atualização, sem dúvida alguma. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

É, atualização. Mas essa atualização, ela é um início. Eu acho assim que muitos ainda, falta muito aprimoramento, sabe? Na oferta mesmo do curso em si. A questão de material eu acho que é a carência muito grande de material didático, aporte de leitura. Porque você vem para a sala, mas você não vem num nível de leitura, então fica mais distante o debate. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Você está dizendo que não tem o embasamento prévio para uma discussão?

Isso. Então você só é receptor, não tem aquela interação. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Quando indagados sobre a oferta e participação no curso, a escolha do público alvo e sobre a contribuição para superação das dificuldades em sala de aula pela falta de conhecimento específico, foi ressaltado nas falas:

Por que escolheu esse curso?

[...] Eu mais por interesse, aproximação mais com as Humanas, eu faço História, tem um caminho, daria uma maior... (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Tipo, foi uma coisa que apareceu e falou: vamos lá fazer, ou não?

Não, foi, eu tive essa vontade mesmo. Tive a oportunidade ofertada e tive a... (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Uma questão positiva do curso, que eu amei, foi o público que foi selecionado. Então realmente priorizaram quem estava nessa área, a área de Sociologia. Então foi ótimo isso, porque foi para a escola, então aquele profissional realmente foi convocado, quer melhorar, faça. Então foi ótimo, abriram as portas... (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Mas essas pessoas vieram por livre e espontânea vontade ou falaram: você tem que...?

Não, de forma alguma. Mas assim, como foi um item a ser... (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Foi a escolha da pessoa ou a direção da escola falou...?

Sim, foi escolha da pessoa, mas eu digo assim, o direcionamento de dizer assim olha: o público alvo, o público foco, assim de início, é professores que estão lecionando, então foi ótimo isso. Porque teve que chegar o curso, as pessoas que estavam... porque muito curso acontece e como é poucas vagas, aqueles primeiros que já sabem, botam o nome, e acabou.

Eles desviam do público que tem que ser. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

3.6.4 A utilização do livro didático e outras fontes

A utilização do material didático adequado sempre foi considerada muito importante para os professores que veem, nesses materiais, a possibilidade de realizar uma aula bem sucedida, alcançando assim os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Muitos desses materiais a serem utilizados em aula eram construídos pelos próprios professores nos cursos de formação inicial, especialmente no Magistério ou Curso Normal. Essa estratégia funcionava como uma espécie de treinamento para o futuro professor que iria trabalhar em turmas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio normalmente não utilizam tantos materiais concretos. Para esses, os materiais de apoio às aulas são de outra natureza, dada a faixa etária e interesse dos alunos desse nível de ensino. A utilização de vídeos e músicas, além de revistas e jornais é comum no nível médio. O objetivo de realizar uma “boa aula” é unânime entre todos os professores, no entanto a escolha do material, a maneira de utilizá-lo e o valor atribuído a cada um deles variam muito de um professor para outro. O valor e a utilização do livro didático que, apesar de ser um material de excelente qualidade, cujos investimentos são altíssimos, também varia muito de uma pessoa para outra, considerando professores e alunos. No sentido de definição de material e conteúdo a ser utilizado no ensino médio, Anita Handfas (2007, p. 141) mencionava a dificuldade que existia, sobretudo no ensino de Sociologia. Afirmava que, embora tenha sido feita em 2007, quando a disciplina ainda não era obrigatória no currículo do ensino médio e por assim ser não tinha sido contemplada com o livro didático, ainda é bastante pertinente.

Levando em conta as especificidades da disciplina Sociologia no ensino médio que, como já mencionado ainda não tem um campo consolidado de estudos e pesquisas sobre conteúdos metodologias e materiais didáticos adequados aos jovens do ensino médio.

A forma e frequência na utilização e valorização dos materiais didáticos estão diretamente relacionadas com cada época e o que se pensa, naquele determinado período sobre o que é uma educação de qualidade. No caso da Sociologia no Ensino Médio,

principalmente pelo fato de ser lecionada, na maioria das vezes, por professores sem formação na área, essas questões de metodologia, conteúdo e materiais adequados praticamente não são discutidas, entre outras razões pela impossibilidade de reunir esses professores. O único material disponibilizado atualmente e que alcança quase todos os professores e alunos é o livro didático. Dessa forma, acaba servindo como norteador das atividades pedagógicas realizadas em sala. A política educacional atual tem progressivamente valorizado o livro didático, inclusive fazendo grandes investimentos na aquisição destes, desde a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um plano trienal, cujo objetivo é subsidiar o trabalho dos professores. Atualmente, o plano já alcança todos os componentes curriculares da Educação Básica. Mas, a valorização e a utilização ainda variam muito de um professor para outro. Cada um atribui o valor da utilização de cada material, inclusive do livro, de acordo com suas “verdades”, construídas ao longo da sua trajetória de vida e de profissão. A respeito da utilização dos materiais um professor afirma no grupo de discussão:

Você pode dar um exemplo de discussão que você fez em sala de aula?

Sim, a questão mesmo de classe social, que nós somos, no meu contexto social nós vivemos em uma classe desfavorecida em representação, enfim. E aí foi possível discutir, não pelo público, então a discussão é mais, eu levo e eles interpretam. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Que material você levou?

Geralmente eu levo um vídeo, uma música. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Mas que vídeo você levou?

Eu levo vídeo na questão da causa indígena, então aspectos, enfim. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Que vídeo você levou?

Eu pego vídeo do YouTube, geralmente. Então... (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E como você busca essas coisas no YouTube?

Eu uso as ferramentas do Portal do Professor. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Ah, você usa o Portal do Professor?

Eu sempre uso. Então eu coloco no YouTube determinado tema, e aí o que vem eu vou selecionando aquilo que é mais conveniente para o momento. E aí é bem interessante, porque você possibilita uma leitura maior sobre aquela realidade, a inter-realidade, possibilita um ângulo maior de leitura. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Quando se trata do livro didático, percebe-se pouco entusiasmo, interesse e conhecimento a respeito.

Você falou em tempos modernos, eu lembrei do livro ‘Tempos Modernos, Tempos de Sociologia’, que é um livro didático de Sociologia. Vocês já usaram algum livro didático?

Eu já usei. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Eu já cheguei a usar... (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Você lembra qual?

Eu já cheguei a folhear o livro, mas não usei. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Eu usei acho que o Márcio Thomaz. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Nelson Tomazi.

É, isso. Eu usei alguns materiais, porque geralmente eu costumo pegar, os professores preferem o livro respondido, tudo, eu prefiro o outro para... Pego os dois para aí você fazer as interfaces, as conexões. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Como você usa o livro em sala de aula?

Não, estabelecendo sempre conexões, não vai usar na íntegra o que se pede, mas pega os temas, os textos, faz uma reflexão, e aí começo a estabelecer as relações. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Vocês usaram?

Não, porque não tinha livro para todos os alunos. É como eu disse, Sociologia é para complemento de carga horária, não tem nada específico, de dizer assim, eu vou pegar esse professor que tem esse perfil. Não, é o que sobra. Até a própria valorização, como diz aí, não tem, porque em época de avaliação, formação, tem o quê? É interessante Português e Matemática, Sociologia não precisa nem de avaliação. Então frequentando já está certo. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E não chegava livros, nada?

Não, e se tinham eles nem entregavam assim, porque eles faziam que nem... (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

No trabalho desafiador de transformar conhecimento científico em saber escolar, o professor se utiliza de muitas estratégias. A transposição didática dos conteúdos a serem ensinados se vale, dentre outras coisas, da interdisciplinaridade da contextualização. Os meios e instrumentos a serem utilizados pelos professores nesse processo são de fundamental importância para que sejam bem sucedidos em seus propósitos e alcancem com eficiência e eficácia seus objetivos.

A experiência cotidiana, chamada por Tardif (2002) de saber experiencial é um elemento que atua significativamente na construção da profissionalização docente.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição de aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, a participação do professor e o contexto contribuem para o êxito da formação. Uma vez que, durante as entrevistas, foi possível detectar o que é mencionado em Tardif (2002, p. 265).

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. [...] Esse fenômeno permite compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho.

Nessa busca constante pelo sucesso no fazer pedagógico o professor vai mantendo tradições em alguns momentos e rompendo com elas em outros. Isso vem bem marcado nas falas dos professores no grupo de discussão.

Muitos professores ficam amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Então me deem, por favor, assim, um exemplo tradicional e uma maneira de romper com isso.

Uma forma tradicional, você pegar o livro, o livro didático, cru pelo cru, e fazer aquele exercício que está ali determinado, tradicional. O método diferente, você pegar aquele livro e dar várias pesquisas, já vários documentos, encher eles de documentos e dizer assim: “gente, esse livro está nessa linha aqui, e depois de vocês descobrirem isso, como a gente poderia responder?” E acabar até com a resposta pronta que tem no livro do professor. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Mas isso não é uma experiência sua, porque você não usava livro.

Não, eu só dei o exemplo assim do que seria tradicional e o que seria... (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

A partir da sua experiência?

Sim. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Da sua experiência, poderia dar um...?

Um livro mesmo, um texto de outra professora que utilizou no ano passado, e que ela disse: “olha, faz assim que vai dar certo”. Então até eu ir para a clientela e saber o que eu posso fazer, sem dúvida você usa, porque é o que está ali, de imediato. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

A experiência eu penso que é você oportunizar o aluno a também partilhar, se ele compreende, da experiência dele. Eu falo isso por experiência assim, eu estou buscando aproximar o meu aluno a repartir o que ele sabe, muito simples. (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Daí só retornando para aquela questão do tradicional, o que é tradicional para você?

Eu vou dar um exemplo assim, eu estou trabalhando aquela história, você já admitiu, certo? (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Sim.

Então eu percebo, como possibilitar a participação e compreensão do aluno? E aí, o que está direcionado? Se eu puder, fizesse ali pesquisas no livro respostas já prontas, eu estou buscando aproximar o aluno da discussão, de que forma? Ler. Mas antes de ler possibilitar a compreensão dele, a partir da sociedade que ele vive, o contexto que ele vive. Então eu só quero finalizar sobre a aula que eu tive, que foi muito expressiva e muito boa, as primeiras cidades, e aí se chegou na discussão: quem era o líder dessas primeiras cidades, o que justificava a liderança dele? Aí depois para hoje, lá era a religião, e hoje, o que justifica a liderança, o poder determinado? (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Da sua experiência, o tradicional ou maneiras de romper isso?

Não, do tradicional eu acho que nós podemos olhar aqui, as carteiras enfileiradas, isso é tradicional. Você pode romper quando você coloca em

círculos e quando você oportuniza as pessoas a uma reflexão. Então, e o tradicional é você pede para o estudante responder tal qual está no livro. Eu lembro de um colega professor que ele passava o exercício e o aluno ia dizer: “esse pedaço aqui responde? Esse pedacinho aqui responde?” Ai o professor: “responde”. Ai ele tirava do livro e respondia. Então a cognição dele ficava onde, a relação dele com o processo de aprendizagem ficava aonde? Então não fica, você... Então o camarada nunca vai deixar eu ter a possibilidade de fazer as ligações daquilo que ele está estudando com outras coisas. Porque enquanto eu costumava dizer e ainda digo: “olhe, se o que nós estivermos ensinando não incomodar você, não serve para você”. Então o incômodo é a reflexão. E o tradicional não consegue refletir, consegui reproduzir tal qual como está. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

De acordo com Maciel (2011), uma universidade que apenas repassa conhecimento, além de superada no tempo, é desnecessária, porque o acesso à informação disponível está sendo tomado, com vantagens reconhecidas, pelos meios eletrônicos. Pode-se afirmar isso com relação à escola básica também. Assim, reconhece-se que é necessário romper com alguns aspectos tradicionais da educação com vistas a inovar e a acompanhar sempre que possível as mudanças na área do conhecimento.

Quanto aos fatores que interferiram no curso de maneira positiva e de maneira negativa, a plataforma moodle foi alvo de críticas sendo apontada como um dos fatores negativos na operacionalização da disciplina ofertada à distância. Desde problemas técnicos, falta de habilidade dos professores com as tecnologias da informação, bem como a própria logística do curso que não permitia aos professores terem um retorno de suas atividades.

E tinha atividade na plataforma?

Tinha.

Que era esse entendimento. Você tinha que ler e dizer o que você entendeu. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Fazer tipo um fichamento do texto.

Isso. Exatamente. Só que quando a gente retornava não tinha nada assim embasado, era como se a gente tivesse feito por fazer, só por obrigação. Então isso incomodou, porque, até para você saber se você está melhorando. Dizer: Olha, vocês não entenderam muito bem assim não, gente, vamos encaminhar por aqui. Não teve, e ficou sem fechamento. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E assim do ponto de vista de uso da tecnologia, vocês tiveram dificuldade no Moodle?

Muita. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Sim, teve muita dificuldade de acesso (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

3.6.5 O novo perfil de professor exigido pelo mercado

Na perspectiva de uma escola moderna com características empresariais, é possível apontar o provável novo perfil profissional dos professores, destacando as perspectivas apontadas por Maciel (2011):

- 1- Professor pesquisador;
- 2- Professor formulador de propostas próprias;
- 3- Professor que teoriza a prática;
- 4- Professor que busca atualização constante;
- 5- Professor familiarizado com a instrumentação eletrônica;
- 6- Professor interdisciplinar.

Vale ressaltar que esse perfil pode ser considerado para profissionais de qualquer área de atuação. No entanto, quando se trata do professor fica difícil conciliar as características apresentadas com o cotidiano dos professores que se desdobram em múltiplas jornadas.

O que se observa nas políticas públicas voltadas, sobretudo, para a educação é um descompasso entre o que se preconiza e a realidade do profissional. Ao mesmo tempo em que é concedido um direito ao profissional, não lhe é dada a condição necessária para usufruir desse direito. Tomemos, a grosso modo, como exemplo a distribuição dos cartões para compra de livros na Bienal do Livro de Pernambuco. O professor até compra os livros que lhe agradam ou que provavelmente lhes serão úteis, mas sua rotina de trabalho não lhe permite ler o material que foi adquirido¹⁴.

Geralmente, os professores têm mais de um vínculo o que ocupa todo seu dia e parte da noite. No final de semana, aqueles mais dedicados aproveitam para corrigir o que foi produzido durante a semana pelos alunos e para preparar parte dos trabalhos da semana seguinte. Assim, restam as férias, durante as quais quase ninguém está disposto a fazer uma leitura acadêmica, mesmo porque o esgotamento físico e emocional seria iminente.

Os dados apresentados nesse capítulo, assim como em toda pesquisa, não representam nenhuma novidade para quem está na área da educação. Seja qual for o

¹⁴ Afirmação feita com base na minha experiência como professora da Rede Estadual de Ensino, bem como no conhecimento que tenho da experiência de outros colegas que inclusive, dizem em tom de brincadeira: “quando eu me aposentar eu leio”.

segmento envolvido, governo, profissionais, alunos ou família, todos sabem que os professores se esforçam e fazem verdadeiras acrobacias para sobreviver ao grande desafio de ser professor no Brasil. Assim, concluímos que essa pesquisa vem reforçar as discussões acerca das necessidades, perspectivas e expectativas de formação dos professores, e, tendo sido construída a partir da fala dos próprios professores vem contribuir para quebrar o silêncio dos professores, uma denúncia já feita por Campagnucci (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada: “Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a ‘ausência’ da voz docente no jornalismo educacional”, na qual a autora constata a ausência da opinião dos professores na execução das políticas públicas.

Os potenciais efeitos do curso com relação às mudanças na prática em sala de aula são constatados em trechos das falas no grupo de discussão. Em alguns casos o efeito é considerado positivo como no exemplo abaixo:

Do ponto de vista agora, não do curso, mas como professor, como os alunos, no caso seu não porque você não está dando aula de Sociologia, mas os seus alunos, como era, me dá um exemplo de como era uma aula de Sociologia sua.

Aula de Sociologia tinha que ser polêmica para chamar a atenção dos alunos (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

O que é uma aula polêmica?

Polêmica é que fale de assuntos que eles possam xingar, falar, baixar o nível. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Me dá um exemplo.

Eleição, corrupção, então a aula tem que ser assim, então sexo, violência, tinha que ser uma coisa que eles pudessem extravasar. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E como você conduzia isso?

Eu deixava eles extravasarem. Eu levava um título, eu levava um recorte de jornal, eu levava aquilo que eu sabia que ia perturbar, e deixava eles extravasarem, porque é uma aula, geralmente aquela aula que ninguém quer, que é a primeira ou a última. Então a clientela que fica na sala já está por aqui de falta, e sabe que tem que ter. Então tinha que ser alguma coisa que atraísse. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E se você fosse dar aula agora novamente, depois do curso, como ela seria?

Seria cheia de teóricos, e principalmente de frases, frases de efeito, que foi muito o que fizeram com a gente, pegaram frases bem bonitas, coloca exposto, e muitas vezes aquela frase que a gente acha bonita, no final tem uma explicação

*totalmente o contrário do bonito, que a gente começa a achar a frase feia.
(Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e
Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)*

Na última fala, é possível destacar o estranhamento e a desnaturalização que o ensino de Sociologia pode despertar nas pessoas. Segundo Florestan Fernandes (1977), a Sociologia pode formar os alunos para uma melhor compreensão racional das relações entre os meios e os fins. Dessa forma, os professores, sendo alunos num curso de Sociologia, podem sentir os mesmos efeitos.

O Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE campus Pesqueira, objeto desta pesquisa, será detalhado no capítulo seguinte como sendo uma experiência recente no quesito formação continuada de professores de Sociologia em Pernambuco.

CAPÍTULO 4 - CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA

As políticas de formação continuada existentes no cenário educacional atual serão abordadas nesse terceiro capítulo. O curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio será detalhado, como um instrumento da política de formação, direcionado especificamente aos professores de Sociologia do Ensino Médio. Nessa perspectiva, destacam-se as necessidades de formação dos professores de Sociologia de Pernambuco, quando faz a relação das necessidades formativas e dos mecanismos de admissão dos professores no quadro funcional da Secretaria de Educação do Estado, elencando os critérios e procedimentos adotados, inclusive para distribuição da carga horária de trabalho, bem como das aulas de Sociologia.

4.1 Origem do Curso

Antes de apresentar detalhes sobre as circunstâncias em que se deram a elaboração e realização do curso, é necessário destacar quando e como se deu a sua concepção. Nessa perspectiva, voltemos ao momento em que, por ocasião do ingresso no mestrado, pude ser devidamente apresentada à realidade do que é a Sociologia propriamente dita e como disciplina do ensino médio. Assim, pode-se afirmar que, nesse caso, o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) teve um papel fundamental no momento da concepção deste trabalho. Compartilhar conhecimentos adquiridos é naturalmente o desejo de todo educador. Um sentimento inerente ao ato de educar. Assim, logo no início do mestrado ocorreu o desejo de intervir de maneira significativa na questão da demanda por formação dos professores de Sociologia no contexto local, aproveitando para isso a oportunidade do momento.

Como professora de Sociologia, desde os primeiros anos em que ingressei na rede estadual de ensino, sempre cultivei a ideia de que as aulas estavam atendendo às expectativas da escola e dos alunos. Nunca recusei aulas da disciplina mesmo tendo consciência que teria dificuldade em abordar alguns conteúdos. No entanto, não considerava isso um grande problema, visto que para mim, na época, a Sociologia era uma disciplina de pouca relevância. Dessa forma não considerava que, a partir dela, o conceito de cidadania crítica pudesse ser vivenciado como um importante elemento de transformação social. A partir das primeiras aulas do MPCS, foi possível compreender o

conceito, o sentido, o significado e a importância da disciplina na formação do aluno do ensino médio. Passando a ser mais relevante para o professor no sentido de favorecer o desenvolvimento da cidadania crítica do aluno, a Sociologia torna-se ao mesmo tempo digna de maior atenção. Sobre isso, Lima (2012, p. 4) afirma que:

Embora entidades representativas da Sociologia e instâncias de formulação de legislação tenham se tornado aliadas na defesa do papel da disciplina na construção dessa cidadania crítica, há reconhecimento de obstáculos de ordem estrutural que precisam ser superados para que seja criado um ambiente favorável a um ensino de Sociologia transformador da sociedade, dentre os quais se destacam os professores.

Assim, a percepção das lacunas na formação dos professores dessa disciplina e de como essas fragilidades são significativas no momento da aula propriamente dita ficaram bem mais evidentes. A proposta de curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE ganha corpo constituindo-se num produto do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio e objeto desta dissertação.

Nessa perspectiva, o projeto básico do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio foi apresentado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) como proposta de formação continuada, prioritariamente, para professores de Sociologia do ensino médio, a ser oferecido pelo IFPE *campus* Pesqueira, de novembro de 2013 a maio de 2014, nos municípios de Pesqueira e Garanhuns. O curso contemplou professores de várias áreas de formação que atuam no ensino de Sociologia e mesmo os interessados que não atuam na disciplina. O requisito para participar do curso era que fossem professores da rede pública em regência de classe, mesmo que fosse contratado temporariamente.

O IFPE, ao constituir-se uma instituição de ensino superior, tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista o cumprimento desse princípio destacado na LDB, bem como da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências, tem-se destacado na oferta de cursos de formação para professores, em cumprimento ao Artigo 6º, inciso VI, no que concerne ao oferecimento de “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes da rede pública”.

A referida proposta de curso, tendo por objetivo propiciar aos professores que atuam na rede pública uma formação complementar na área de Sociologia, visava a contribuir para a melhoria da prática pedagógica, bem como agregar conhecimentos à formação dos docentes participantes.

Tendo sido aprovada pelo MEC, a referida proposta se concretizou num curso de formação continuada. O público alvo, previamente definido como sendo professores em regência de aula em escolas públicas, formou-se a partir das inscrições realizadas através de ficha cadastral específica. A ficha cadastral disponibilizada aos interessados trazia informações sobre o curso escolhido, dados pessoais, dados de formação e dados funcionais.

4.2 Estrutura

O curso foi estruturado tendo uma carga horária de 120 horas na modalidade semipresencial, sendo 25% da carga horária ministrada à distância. Nessa perspectiva, foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle) para apoio aos 25 % da carga horária total do curso, que foram oferecidas no laboratório destinado às atividades semipresenciais do último componente do Módulo II. As atividades foram propostas em diferentes formatos para sua execução e avaliação, tendo periodicidade semanal, que podia ser de caráter avaliativo-teórico, aos relatórios, avaliações, pesquisa bibliográfica, entre outras. As atividades realizadas à distância, contavam com uma sala virtual elaborada especificamente com essa finalidade e organizada em semanas iniciadas na quarta-feira e encerradas na terça-feira da semana subsequente. Essa modalidade previa dois encontros presenciais. Foram disponibilizados textos, links de acesso a vídeos e a páginas na internet, textos online e outros materiais necessários ao bom desenvolvimento do curso. Para promover a interação e participação dos estudantes foram utilizadas as principais ferramentas de informação e comunicação tais como: fóruns, chats e mensagens. Algumas vantagens ocorrem com o processo de contato com conteúdo dos componentes:

- Flexibilidade do horário de estudo, de acordo com a disponibilidade de cada aluno, podendo adequar suas horas de estudo para as demais disciplinas, entre outras atividades;
- Possibilidade de acompanhamento do conteúdo a partir de qualquer lugar com acesso à Internet;
- Maior facilidade para entendimento do conteúdo, pois possibilita a sua revisão permanente além dos exercícios e da avaliação da aprendizagem;
- Atendimento personalizado com a disponibilidade contínua do professor para tirar dúvidas, por meio de e-mails e fóruns.

Por ter acesso a instrumentos tão diversificados, é importante salientar a responsabilidade do aluno em realizar as atividades propostas dentro dos prazos estipulados, considerando que o professor teve total autonomia para determinar as datas e as formas de avaliação que foram adotadas para verificar o aproveitamento das atividades de ensino-aprendizagem. Além disso, as atividades avaliativas e de participação postadas via portal, em todas as aulas, obedeceram à perspectiva de uma avaliação contínua. A condição necessária para obtenção do certificado de atualização era ter a presença confirmada em 75% das aulas, trabalhos em grupo e relatórios de atividades. As disciplinas ministradas foram divididas em quatro Módulos.

Quadro 1 - Grade curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio (2013)

MÓDULO	DISCIPLINA
Módulo I – Tópicos de Educação Sociológica I	Teoria Sociológica
Módulo II	Prática Docente
Módulo III – Tópicos de Educação Sociológica II	Ferramentas Didáticas para o Ensino de Sociologia
Módulo IV	Currículo

Fonte: Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio

O Módulo I – Tópicos de Educação Sociológica I contemplou a disciplina de Teoria Sociológica. O Módulo II a disciplina de Prática Docente, ambas com 30 horas cada uma. O Módulo III– Tópicos de Educação Sociológica II contemplou as disciplinas de Ferramentas Didáticas para o Ensino de Sociologia e o Módulo IV a disciplina de Currículo também de 30 horas cada, sendo a última oferecida na modalidade a distância através da plataforma Moodle.

4.3 Execução

O IFPE *campus* Pesqueira atuou como autor e responsável pela execução do curso. As duas turmas funcionaram em polos no *campus* Pesqueira e no *campus* Garanhuns com a seguinte composição: o polo Garanhuns, cuja meta seria matricular de 20 a 30 docentes, efetivou 43 matrículas. O polo Pesqueira, também com a meta de 20 a 30 matrículas, realizou 41 matrículas. Das matrículas realizadas, ocorreram em Garanhuns 23 evasões, tendo concluído o curso 20 participantes. Em Pesqueira, dos 41 matriculados, 15 evadiram e 26 concluíram.

O curso se constituiu de aulas práticas e teóricas realizadas aos sábados das 8h às 13h. Também foram realizados dois seminários já previstos no cronograma de execução da proposta como um todo. Vale salientar que, além do Aperfeiçoamento em Sociologia também foram realizados cursos na área de Matemática e de Geometria. Professores atuaram diretamente na ministração das aulas do curso. Além dos professores, também participaram da execução servidores técnico-administrativos e pedagogos, dando apoio didático pedagógico e administrativo aos participantes do curso. Os professores formadores foram escolhidos de acordo com sua formação, bem como com as necessidades do curso, predeterminadas nos planos de ação. O apoio financeiro foi dado pela Secretaria de Educação Básica gerenciada pela reitoria e pró- reitoria de Ensino. Para os três cursos, foram gastos R\$ 18.706,95 dos quais 16.914,60 foram destinados à realização dos seminários e à aquisição de materiais. O restante dos recursos foi destinado para aquisição das camisas da farda.

4.3.1 Cronograma do curso

O quadro abaixo, retirado do projeto de curso submetido ao MEC, resume o cronograma das atividades realizadas no decorrer do curso.

Quadro 2 - Cronograma de atividades do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio.

ATIVIDADES / SUBATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
1. Planejamento	
1.1. Tramitação e aprovação do projeto do curso	Agosto/setembro
1.2. Definição da Coordenação Geral, Equipe Técnica Pedagógica, Administrativa e Tecnológica	Setembro
2. Preparação	
2.1. Contato com as Secretarias de Educação	30/09 a 14/10/2013
2.2. Período de matrícula	01/10 a 23/10/2013
3. Desenvolvimento	
3.1. Solenidade de abertura	26/10/2013
3.2. Desenvolvimento do Curso	26/10/2013 à 10/05/2014
3.4. Relatório parcial do curso (no início do curso, DADOS DE INSCRITOS)	18/11/2013
3.5. Solenidade de encerramento	17/05/2014
3.6. Relatório final do curso (dados de matriculados, evadidos e aprovados)	31/07/2014

Fonte: Projeto básico do curso de aperfeiçoamento.

4.3.2 Ementas do curso

As ementas das disciplinas do curso também constam no projeto básico do curso. Os quadros abaixo apresentam as ementas divididas pelos módulos, da forma como foram submetidas à aprovação do MEC, embora no decorrer do curso possam ter sofrido alterações.

Quadro 3 - Ementas dos módulos I e II

ATIVIDADES / SUBATIVIDADES
MÓDULO I
<p>1. TEORIA SOCIOLOGICA – 30 horas.</p> <p style="padding-left: 40px;">1. Objetivos</p> <p>Estudar os elementos teóricos metodológicos dos autores clássicos da teoria sociológica, a fim de aprimorar a compreensão acerca das questões centrais tratadas.</p> <p>1. Ementa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. August Comte – a sociologia positivista; 2. Émile Durkheim - sociologia como ciência, objetividade do conhecimento, fato social; 3. Karl Marx - influências teóricas de Marx, o materialismo dialético, a sociedade como resultado da práxis humana (divisão social do trabalho, infraestrutura e superestrutura, a contradição dialética como motor da transformação social); 4. Max Weber - a análise social weberiana (tipos de dominação, classe, casta, estamento e partido), o capitalismo moderno e a racionalização da conduta da vida (ética protestante e o espírito do capitalismo); 5. Georg Simmel – a microsociologia; 6. Vilfredo Pareto – a teoria das elites. <p style="padding-left: 40px;">2. Referências</p> <p>DURKHEIM, E. Sociologia. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p> <p>DURKHEIM, E. A Divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p> <p>FREUND, J. Sociologia de Max Weber. Rio de Janeiro: Forense, 1991.</p> <p>GIDDENS, A. Teoria social hoje. São Paulo: UNESP, 1999.</p> <p>IANNI, O. (org.) Marx. São Paulo: Ática, 1998.</p>

MARX, K. O Capital. São Paulo: EdiPro, 2008.

PARETO, Vilfredo. Trattato di Sociologia Generale. Firenze, Barbera, 1916, 2 vol.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro Jorge Zahar ed., 2006.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, M. Economia e sociedade. 4. ed., v. 1. Brasília: UnB, 2004

MÓDULO II

2. PRÁTICA DOCENTE – 30 horas.

1. Objetivo

Subsidiar a elaboração de planejamento da prática docente como um método da prática pedagógica na educação; analisar e elaborar propostas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; estudar as representações de práticas de avaliação e promover reflexões sobre a avaliação da prática docente; identificar e construir componentes do processo de ensino e aprendizagem.

2. Ementa:

Planejamento como método da práxis pedagógica; planejamento de ensino-aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula; plano de aula. Componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdo, metodologia/método, relação professor-aluno, avaliação). Representações e Práticas de Avaliação; Instrumentos e formas de avaliação.

3. Referências

CANDAU, Vera. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1984.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 5ª. Ed., Petrópolis- RJ: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

ISABEL MELERO BELLO, Formação, Profissionalidade e Prática Docente, RELATOS DE VIDA DE PROFESSORES, Arte & Ciência. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática, Malabares Comunicação e Eventos**, Salvador/BA, 2005, 2ª edição (revista).

_____, **Prática Docente e Avaliação, Série Estudos e Pesquisas**, nº 44, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1990.

ZABALA, Antoni , A prática educativa – Como ensinar, Artmed. Profissão. Professor, Lisboa, Don Quixote. 2002.

Quadro 4 - Ementas dos módulos III e IV

MÓDULO III
<p>1. FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA – 30 horas.</p> <p>1. Objetivo</p> <p>Refletir sobre a especificidade do trabalho pedagógico em sala de aula no ensino de sociologia. Análise dos documentos normativos e legais para o ensino de sociologia e das pesquisas na área de ensino de sociologia. Planejamento de ensino e material didático para a sociologia no ensino médio.</p> <p>1. Ementa:</p> <p>O ensino médio no Brasil e a disciplina sociologia. Diretrizes curriculares nacionais, parâmetros curriculares nacionais e orientações curriculares para o ensino de sociologia. Planejamento de ensino e estratégias de ensino aprendizagem nas escolas de ensino médio. Os desafios entre saber acadêmico e saber escolar.</p> <p>Referências</p> <p>AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a Didática. In: Educação: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.</p> <p>BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Massangana, 2007.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros nacionais, Brasília, MEC/SEF, 1997.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.</p> <p>BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012.</p> <p>CARVALHO, L.M.G. Sociologia e ensino e debate. Ijuí: UNIJUI, 2004.</p> <p>CORREA, L. Reflexões sobre a exclusão e a inclusão da sociologia no currículo escolar. Rev. Mediações. Londrina, v.1, nº1, jan-jun, 1996.</p> <p>DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.</p> <p>MORAES, A. C. Métodos inovadores no ensino de Sociologia no 2º grau. São Paulo: Mimeo, 1997.</p>

MÓDULO IV

2. CURRÍCULO – 30 horas.

1. Objetivos:

Conhecer e analisar as diferentes concepções do currículo que fundamentam a prática pedagógica no contexto educacional contemporâneo; refletir sobre o processo de construção do conhecimento; analisar as diferentes concepções de currículo e suas relações de poder, planejamento e avaliação.

2. Ementa:

Concepções e práticas curriculares, currículo e práxis pedagógica, conhecimento escolar, processo de construção do conhecimento, conteúdos concretos e conteúdos empíricos.

3. Referências

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional-novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Moreira, AFB. **Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades**. In: Moreira, AFB e Pacheco, JA (orgs.). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.

Ramos, M. A **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

Saviani, D. A **Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira**. In: Saviani, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ó. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, M. F. D. **The Curriculum of the future**. London: Falmer Press, 1998

Fonte: Projeto básico do curso de aperfeiçoamento

4.3.3 Os professores formadores e tutores.

O curso teve apenas dois professores permanentes e dois professores convidados. Das professoras permanentes que ministraram as disciplinas do curso de aperfeiçoamento uma tem graduação em Pedagogia pela UFPE e mestrado em Educação também pela UFPE. A outra tem graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA), especialização em Filosofia também pela FABEJA, especialização em gestão Pública pelo IFPE e, à época era Mestranda em Ciências Sociais pela FUNDAJ, autora desta dissertação. Os convidados foram dois e atuaram na realização de seminários e aulas durante o curso. Uma tem graduação em Pedagogia pela UFPE, Mestrado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e atualmente cursa

doutorado também em Ensino das Ciências pela UFRPE. O outro convidado é graduado em Ciências Sociais pela UFPE, especialista em Docência Superior, e também cursava o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio pela FUNDAJ.

A tutoria dos cursistas no desenvolvimento da disciplina à distância ficou sob a responsabilidade de duas servidoras do IFPE, ambas com formação de nível superior inclusive uma com mestrado.

4.4 Resultados

O desenvolvimento do curso se deu dentro da normalidade no que se refere à realização e participação nas atividades. No entanto, algumas dificuldades foram vivenciadas no decorrer da execução.

A meta física pactuada no projeto do curso de aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio foi de realizar nos polos de Pesqueira e de Garanhuns de 20 a 40 matrículas em cada curso. A logística de realização das matrículas através da plataforma Paulo Freire¹⁵ dificultou o acesso dos interessados. Tendo em vista que as matrículas não seriam realizadas por meio dessa plataforma, recorreu-se às Secretarias de Educação Municipais e às Gerências Regionais de Educação, para que os professores interessados pudessem fazer suas inscrições e, assim, a meta de inscritos fosse alcançada.

Além do curso de Sociologia, objeto deste trabalho, também foram realizados outros cursos de aperfeiçoamento, um em Matemática e outro em Geometria, todos no mesmo período e nos mesmos moldes. Assim, somando todas as matrículas dos cursos oferecidos, tanto de Sociologia como os de Matemática e Geometria, observa-se que, como em outras formações, o número de evasões foi significativo. Dos 281 matriculados, 152 evadiram, ou seja, 54,1%. Entre os motivos para a evasão foram destacados os seguintes:

- Falta de apoio de algumas prefeituras para o deslocamento dos cursistas, uma vez que a maioria era de cidades vizinhas;
- A não contabilização das horas do curso como atividade pedagógica do professor para serem abatidas da carga horária destinada às aulas atividade;

¹⁵ A Plataforma Paulo Freire é uma página criada pelo MEC através da qual os professores da educação básica pública em exercício do magistério têm acesso aos cursos de formação oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior. Através desta página, os professores podem efetuar um cadastro e escolher o curso e a instituição que desejarem e que mais se adequem as suas necessidades e disponibilidades.

- O ingresso dos cursistas em outros cursos de formação, a maioria ofertado pela UAB, não sendo possível conciliá-los com as aulas do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia;
- Dificuldades na operacionalização da plataforma Moodle que prejudicou a realização efetiva do componente curricular ofertado à distância;
- Demora no repasse dos recursos destinados ao auxílio financeiro dos cursistas.

As dificuldades vivenciadas não impediram que as atividades didático-pedagógicas referentes ao curso fossem realizadas satisfatoriamente. Os planos de curso foram executados conforme previsto e de acordo com a demanda dos alunos. Verificou-se, no entanto, que é necessário o desenvolvimento de outras ações envolvendo programas e projetos voltados para a formação continuada de professores no âmbito local, estadual e nacional.

Os professores, embora sejam considerados protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, não são ouvidos quando da elaboração e planejamento dos seus próprios cursos de formação. Ou seja, a perspectiva dos professores e professoras¹⁶ sobre o que lhes deve ser ensinado dificilmente é considerada. Consideramos que o professor, enquanto agente de sua própria formação, conhece, mais do que ninguém, seu universo de trabalho, incluindo suas necessidades e anseios. Com relação ao que deveria ou poderia ser interessante abordar numa formação, foi mencionada a questão da pesquisa bibliográfica que fizesse a relação teoria- prática, a fim de que isso pudesse ser trabalhado na escola com os alunos.

Para encerrar esse nosso momento de reflexão, e agradecer vocês e não tomar muito tempo, se vocês fossem fazer uma pesquisa a respeito da formação continuada para a Sociologia, que pontos vocês atacariam?

¹⁶ Os professores entrevistados participaram do curso de aperfeiçoamento e serão representados pelos nomes professor 1, professor 2 e professor 3. Os dados referentes a cada um deles estão relacionados a seguir.
Professor 1: Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco;
Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco;
Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Eu continuo na bibliografia (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Não, eu atacaria a fundamentação em dois momentos: a fundamentação daquilo que é pessoal, que você precisa aprender para refletir sobre a leitura de mundo, e a outra seria como tornar prático, mais prática a Sociologia. Porque ainda hoje as pessoas não compreendem a importância da Sociologia. Então eu acho que o meu foco seria esse, a fundamentação, para daí você começar a estabelecer mecanismos de entendimento a partir de um conceito, e a relação com o dia a dia. Por exemplo, Pesqueira é uma cidade industrial, foi uma cidade industrial, o que levou o surgimento da indústria e o que levou o seu fechamento, o término? E o que está nesse meio? Então, quer dizer, iríamos estudar a Sociologia mesmo, do ponto de vista econômico, do ponto de vista de organização das pessoas, como que as pessoas viviam, porque temos aí até dentro do método comparativo que a Sociologia propõe. Não é isso? As comparações, a estatística que grupos tinham e passaram a não ter mais. Então seria essa relação da teoria com a prática. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E se a gente pegasse como exemplo a escola como...? Porque você pegou a Pesqueira como laboratório. E se a gente pegasse a escola, como seria?

A escola eu poderia chamar, acho que tem um autor que nos ajuda muito nisso, é o... (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Bibliografia também, gente, é sério. Você já imaginou um professor de Sociologia não saber de quem vai falar, sobre o que vai falar? (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Tem Sociologia da Educação, mas aí tem Sociologia também que você pode fazer essa interface. Dentro da escola ia começar a refletir a sala de aula e depois passa a refletir fora da sala de aula a escola e a cidade, a sociedade. Quer dizer, então acho que pegando o foco da escola seria esse, então como você se sentir coparticipante do processo de formação do conhecimento, porque muitas vezes o professor repete o que o autor disse, mas se você fosse dizer de forma diferente que o autor disse? Então é esse o desafio, para mim, dentro da escola seria um campo interessantíssimo. Eu acho que vocês vão terminar me convencendo a fazer um projeto para Sociologia. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E você?

Eu ainda defendo a bibliografia, porque assim, eu fiquei admirada com pessoas que já existiram e existem, e pensaram, e a partir dali a gente discutir, e você pegar as várias cabeças maravilhosas, que foram consideradas um pipoco na época, e tantos momentos a gente está vivendo e repetindo muita coisa. E a partir dali fazer como (professor 3) diz: vamos começar a destrinchar. Mas desde quando isso? Então muitos nomes eu vim ouvir aqui. Então não é bom já

que você conhece? Eu falei: “como você indica tanto livro?” “Leia isso que a resposta está lá, leia isso que você vai entender”. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Tu estudou comigo? (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Não, eu não fui sua aluna. (Professor 1 Graduado em Pedagogia, pós-graduação em Planejamento e Gestão, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Isso é fundamentação. Nós professores precisamos de fundamentação, porque tem que ter a base do que eu estou falando. Por exemplo, tu, pega o livro didático, isso é contexto, até mesmo quando eu estudava tinha isso. Eu acho que tem um ponto interessante, eu acredito que nesse curso poderia se pensar algo que fundamentasse o professor e oportunizasse a comunidade local. Eu acho que aproximar o aluno. Vamos pegar o laboratório, como você falou, mas o local, porque aproxima mais, sabe? (Professor 2: Graduado em História, professor contratado da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

Você sai do local para ter uma abrangência. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

E ao mesmo tempo o público que você vai trabalhar é nesse, faz parte desse espaço, não é? E aí você tem mais esboço para poder dinamizar o próprio trabalho. Eu acredito que a fundamentação é necessário também, um dos pontos necessários. (Professor 3: Graduado em História, pós-graduação em História e em Filosofia, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

A resposta dos professores demonstra a necessidade de um maior aprofundamento teórico nas formações, uma vez que precisam ter segurança na abordagem dos conteúdos ministrados em aula. E, nesse caso específico, não tendo formação na área de atuação a necessidade se torna ainda maior.

4.5 A RENAFOR no IFPE

Nesse mesmo contexto de formação continuada, convém considerar a RENAFOR, criada em 2004, cujo objetivo é atender essas demandas específicas, dentre outras formas, através da oferta de cursos de aperfeiçoamento. O objeto desta pesquisa, o Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, ofertado através da RENAFOR teve por objetivo suprir as necessidades de formação dos professores de Sociologia tendo em vista que, embora atuem na área lecionando a disciplina, não têm a formação inicial em

Sociologia. A portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica Pública, possibilitou aos Institutos Federais atuarem efetivamente na oferta de cursos.

Utilizo-me do conteúdo do Projeto Básico do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, apresentado ao MEC pelo IFPE como proposta para implantação pela RENAFOR em 2013, para melhor explicitar essa parceria.

A formação continuada dos professores da educação básica encontra-se entre as prioridades do Ministério da Educação, explicitadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para garantir educação de qualidade, centrada no aprendizado do educando. A criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é uma das respostas a esse compromisso.

A formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesse movimento mundial, a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas (PORTO, 2000, p. 11).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

O Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE, buscou propiciar ao professor da disciplina de Sociologia uma formação complementar, tendo em vista a necessidade de preencher lacunas da formação inicial e ou de complementar a formação daqueles que não são graduados na área de Ciências Sociais, por meio de abordagens, conteúdos e métodos que possibilitaram a construção do conhecimento, neste caso, o sociológico.

O perfil dos participantes do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, apresentado por meio de tabela, foi construído a partir dos dados coletados em questionários aplicados e no grupo de discussão. Através desses dados é possível ter uma visão ampla e geral dos sujeitos dessa pesquisa. A formação inicial dos professores cursistas será detalhada no que se refere à instituição em que se deu essa formação. Foi perguntado sobre a instituição da graduação e da pós-graduação se era pública ou privada.

Tabela 9 - Nível e natureza institucional de formação dos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014)

Formação	Pública	Privada	Não fez
Graduação	6,6%	93,3%	-
Pós-Graduação	40%	30%	30%

Fonte: Elaboração própria

É interessante observar que a formação inicial da maioria absoluta dos professores que participaram do curso foi feita em instituição de ensino privada. Exceto um pequeno número que concluiu os estudos mais recentemente quando da expansão das universidades públicas e da EAD. Isso aponta para uma característica típica de cidades do interior onde a universidade pública ainda se constitui num “privilégio” de poucos.

Dentre os que fizeram pós-graduação já se percebe um maior equilíbrio entre as instituições públicas e privadas, o que também constata a presença dos cursos de pós-graduação à distância ofertados em sua maioria pelas universidades públicas na modalidade semipresencial.

Em se tratando da área de formação, tanto da graduação como da pós-graduação, a tabela abaixo deixa evidente a ausência de professores formados em Sociologia ou Ciências Sociais, um aspecto bastante conhecido. São as mais diversas áreas de formação corroborando com a opinião de que qualquer professor, a qualquer momento, pode ser professor de Sociologia mediante a necessidade da escola. Os dados também reforçam a questão da inexistência de vagas na área de Sociologia nos concursos, sobretudo no interior, visto que estas são ocupadas por professores formados em outras áreas e que a assumem como complemento de carga horária. Esse dado será enfatizado adiante na fala dos próprios professores.

Tabela 10 - Área e nível de formação dos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014)

Área de conhecimento	Graduação	Pós-Graduação
História	30%	23,3%
Geografia	10%	6,6%
Letras	36,6%	-
Pedagogia	13,6%	-
Direito	6,6%	-
Educação	6,6%	-
Língua Portuguesa	-	13,3%
Linguística	-	13,3%
Psicopedagogia	-	6,6%
Planejamento e Gestão	-	3,3%

Fonte: Elaboração própria

A quantidade e a diversidade de disciplinas lecionadas pelos professores também é uma característica dos professores da área das Ciências Humanas devido à baixa quantidade de aulas por disciplina e da exigência de um número mínimo de aulas para o efetivo exercício da função. Esse aspecto remete à constatação de que uma comunidade de professores de Sociologia, bem como das outras disciplinas da área de humanas, é impraticável dentro das escolas ante a tamanha diversidade de disciplinas e conteúdos que os docentes precisam organizar para ministrar suas aulas. Além disso, ainda precisam desenvolver as atividades de planejamentos e planos de aulas das mais variadas séries.

Tabela 11 - Distribuição da quantidade de disciplinas lecionadas pelos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE (2013 e 2014)

Quantidade	%
Uma	6,6
Duas	26,6
Três ou mais	33,3
Polivalente	30

Fonte: Elaboração própria

Mesmo tendo sido direcionado prioritariamente aos professores de Sociologia, o curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio tem um público bastante diversificado em relação às disciplinas por eles lecionadas. Isso é um fato comum em todas as escolas do Brasil. Normalmente, a distribuição da carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas é dividida entre os professores sem necessariamente levar em conta sua formação específica, considera-se apenas, nesse caso, a área de formação. Dessa forma, as disciplinas “afins” são naturalmente entregues a um só professor.

Tabela 12 - Distribuição das disciplinas lecionadas pelos cursistas do Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio do IFPE nos anos de (2013 e 2014)

Disciplinas	%
História	26,6
Português	30
Geografia	16,6
Inglês	10
Arte	23,3
Ciências	3,3
Matemática	3,3
Filosofia	23,3
Sociologia	26,6
Disciplinas Pedagógicas	3,3
Polivalente	30

Fonte: Elaboração própria

A tabela 4 permite observar claramente a afirmação anterior. Os professores “polivalentes”, ou seja, aqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental e

educação de jovens e adultos são a maioria, seguidos pelos que lecionam Português. As disciplinas da área das Ciências Humanas são as mais mencionadas, reforçando o que já se falou sobre a distribuição da carga horária.

É importante que outras iniciativas sejam desenvolvidas, principalmente quando estas possibilitarem aos professores uma participação efetiva em todas as etapas do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o objetivo de avaliar o Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, ofertado pelo IFPE, no período de novembro de 2013 a maio de 2014, na perspectiva dos professores participantes, atentando para os elementos que pudessem ter influenciado, ou não, na prática desses professores, bem como o significado do curso enquanto formação continuada. Foram utilizados como referência pesquisas, estudos e documentos normativos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e formação continuada de professores, além dos dados obtidos num grupo de discussão com os participantes do curso.

As discussões sobre a temática tiveram como base a literatura e os estudos na área de formação docente, refletindo à luz de alguns autores tais como Tardif (2002), Nóvoa (1991; 1995) e Candau (1997), a fim de compreender a contextualização teórica sobre formação continuada, sobretudo na área de Sociologia no Ensino Médio. Essa reflexão teórica corrobora com a ideia de uma formação voltada para o contexto educacional, dando ênfase à formação crítico-reflexiva, ressaltando a importância da participação dos professores em todas as etapas do processo.

Assim, considerando que o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio pode ressaltar essa necessidade, considera-se o Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio um produto do mestrado profissional, visto que a proposta se constituiu nesse contexto.

Como resposta ao objetivo geral da pesquisa, que resulta nesta dissertação, tece-se algumas considerações: As formações oferecidas aos professores da rede pública de ensino não contemplam todas as áreas de atuação, sendo a Sociologia, assim como as demais Ciências Humanas, as mais negligenciadas; as formações, na maioria das vezes, são mais generalizadas e pouco específicas; a Sociologia, como disciplina do Ensino Médio, é tida como irrelevante para a maioria dos segmentos que fazem a escola. Tudo isso fica evidente nas falas dos professores que participaram do Grupo de discussão dessa pesquisa, por exemplo, quando estes se remetem ao uso do livro didático, as avaliações e formações.

O perfil dos professores participantes que lecionam a disciplina, construído a partir das respostas dos participantes aos questionários aplicados, aponta que a maioria não tem formação na área de Ciências Sociais e, por isso, necessita de formação específica. Além disso, os dados coletados por ocasião da pesquisa através, principalmente, do Grupo de

discussão, apontam para uma mesma opinião a respeito da formação continuada ideal para ser realizada em serviço.

Foi interessante conferir que as experiências que os professores tiveram ao longo da vida como alunos influenciaram e influenciam suas práticas. Que existem hábitos oriundos dessas experiências que permanecem. Também houve rupturas no fazer pedagógico desses professores tendo como referência essas experiências. A forma tradicional de organizar as carteiras e de interagir em sala de aula, por exemplo, é muitas vezes renegada pelos professores visto que os remete às situações negativas que tiveram na condição de estudantes. A postura profissional de alguns dos seus professores nos cursos de formação inicial tanto serve de exemplo como também serve de repulsa na opinião de alguns dos participantes do Grupo de discussão. As experiências que foram incorporadas no cotidiano destes enquanto profissionais são aquelas consideradas positivas em seus resultados.

Os professores têm uma opinião bem parecida quanto ao que deveria ser abordado numa formação, de que forma deveria ser abordado e por quem poderia ser ministrada. Ademais, convergem em muitos outros aspectos, o que pode ser claramente percebido no Grupo de discussão. A fundamentação teórica e a pesquisa são apontadas como fatores primordiais na formação dos professores. No entanto, a falta de tempo, em consequência das múltiplas jornadas a que se submete a maioria dos professores, dificulta essa prática.

Há uma crítica ferrenha dos professores contra a organização de formações, quando estas são impostas de cima para baixo ou quando são compradas prontas e ministradas por profissionais sem experiência em sala de aula. Os professores também se queixam com frequência da falta de tempo para socialização entre os pares. É possível afirmar também que há uma necessidade de complemento da formação continuada com ênfase nos conteúdos que os professores sentem dificuldade em ministrar.

A avaliação desse curso de formação, como objetivo geral desta dissertação, permitiu conhecer a opinião dos professores em relação às formações que frequentam, bem como e especialmente os resultados significativos do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio. Também foi possível compreender que os professores mesmo não concordando e, mesmo tendo frequentemente se deparado com formações pouco significativas para sua profissionalização, ainda buscam oportunidades de formação a fim de galgar mais degraus na escada do conhecimento. A busca pelo aprofundamento do conhecimento e pela melhoria da prática e consequente melhoria do processo de ensino e aprendizagem ainda continua sendo um dos principais objetivos dos professores.

Dessa maneira, tem-se buscado intensificar as iniciativas de formação voltadas para os professores. Quer seja a nível de formação inicial, quer seja a nível de formação continuada, as iniciativas, algumas vezes até louváveis, na maioria dos casos não têm continuidade. Assim, mesmo quando se trata de algo bem sucedido, a frustração do professor é certa devido à descontinuidade que na maioria das vezes ocorre. O interesse em continuar um curso, ou mesmo em complementar uma formação antes iniciada pode ser interrompida pela descontinuidade do programa ou projeto.

O curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio, alvo desta pesquisa, pode servir de exemplo como uma formação que despertou o interesse dos professores, conseguiu sua adesão e ao mesmo tempo trouxe à tona outras necessidades emergentes para complementar a formação iniciada e mesmo assim não teve continuidade. Várias são as razões para justificar essa descontinuidade, dentre elas, pode-se citar a questão do orçamento.

Ressaltando minha experiência profissional, posso afirmar que esta se deu mediante a associação de diversos fatores. Aspectos da vida familiar, social e profissional estão intrinsecamente relacionados e atuando concomitantemente na formação profissional das pessoas e comigo não foi diferente. Considero a experiência profissional como um dos aspectos mais relevantes nessa formação. A minha atuação no setor educacional é rica na diversidade de experiências. Desde que concluí o “segundo grau com habilitação para o exercício do magistério”, em 1987, que trabalho na rede pública. Durante esse tempo, acumulei experiência como professora regente em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Além disso, tive a oportunidade de participar como professora multiplicadora e como professora formadora no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), instituído pelo MEC em 1999, cujo objetivo era promover a qualificação pedagógica em nível médio com habilitação para o magistério dos professores leigos que atuavam na rede pública de ensino.

Pouco antes de encerrar a primeira edição do PROFORMAÇÃO, participei de uma seleção interna para ocupar a função de Educadora de Apoio (coordenação pedagógica) na rede estadual de ensino, na qual atuava como professora. Na ocasião, era professora efetiva na rede estadual e na rede municipal. No mesmo período, passei a ocupar a função de supervisora pedagógica na rede municipal. Em ambas as funções minha atribuição era oferecer apoio pedagógico aos professores. Recentemente, atuei como professora

formadora no Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio oferecido pelo IFPE (2013; 2014) e na Ação Formativa Educação em Prisões (2015), oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Desempenhando a função de professora multiplicadora, professora formadora e coordenadora pedagógica pude ver a formação de professores numa outra perspectiva. Na perspectiva de formador, o professor consegue compreender alguns aspectos que não são passíveis de observação quando se está na condição de cursista. A elaboração, organização e execução de um curso dependem de diversos fatores que muitas vezes não são de responsabilidade daqueles que estão executando o curso. No entanto, a culpa normalmente é atribuída a quem está na ponta certamente pela proximidade com os cursistas. É interessante observar que em muitos casos os professores cursistas têm o mesmo comportamento que tanto criticam nos alunos. Falta de interesse, não cumprimento de prazos, horários e atividades, além da indisciplina, por incrível que pareça, são fatos que acontecem com muita frequência nas formações voltadas para docentes. A socialização de experiências enriquece e dá significado à formação. Quando o formador é alguém que tem ou teve experiência como professor, tendo vivido situações iguais ou muito parecidas com o que está sendo exposto, tem uma capacidade maior de se colocar no lugar do outro, opinando com mais propriedade e segurança sobre o assunto.

O curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio surgiu exatamente pela experiência que tive como professora de Sociologia sem formação na área, quando confrontada pelos conteúdos do MPCs. Como formadora no curso, pude ver que os professores cursistas, assim como eu no MPCs, estranhavam o quão distantes estavam do ensino de Sociologia e o quanto era necessário esse complemento na formação.

O que pode ser concluído com esta pesquisa é que a formação continuada de professores ainda é tema pouco explorado, sobretudo quando se trata de professores de Sociologia. É também muito difícil apontar o sucesso e o fracasso de uma formação, quer seja inicial ou continuada, não devendo nenhuma ser priorizada, pois ambas são igualmente necessárias e importantes. Apesar de tudo que já foi construído, pesquisado e conquistado pela Sociologia no ensino médio ainda resta muito a se debater. Ademais, foi muito recorrente, em quase todo o trabalho, a discussão em torno da valorização da disciplina no âmbito das escolas por todos que a fazem.

O grande desafio para os pesquisadores das Ciências Sociais é criar situações que promovam a discussão e as práticas formativas que elevem o desenvolvimento das

pesquisas nessa área e ao mesmo tempo elevem a qualidade do ensino. E, por meio da formação dos professores, contribuir para a permanência e consolidação da Sociologia como uma disciplina reconhecidamente privilegiada para oferecer o aporte teórico que venha a favorecer o desenvolvimento de saberes necessários à formação da consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era da supercomplexidade**. Trad. Áurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para ensino médio**, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**, DF: Ministério da Educação, 2014. <Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 12 de junho de 2015.

BRASIL. **Sociologia: Ensino Médio**, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p., (Explorando o Ensino, v. 15).

BRASIL.. **Guia de livros didáticos. PLND 2012. Sociologia**, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias**. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **LEI nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1, de 15 de maio de 2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 2009.<Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>Acesso em 12 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. (Parte I – Bases Legais). DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. (Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias). DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 10 maio 2014.

PCN+. Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866> Acesso em 13 de agosto de 2015.

CAMPAGNUCCI, F. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 85-102.

COSTA, N.M.L. Formação contínua de professores – Novas Tendências e Novos Caminhos. **HOLOS**, Ano 20, V. 3, Natal. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>> Acesso em: 24 de setembro de 2015.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo de aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GODOY, Acilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HANDFAS, A.; TEIXEIRA, R. C. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1., 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Campus Pesqueira. Projeto Básico do Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio*. Pesqueira. 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Dados escola**. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em: 15 junho 2014.

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L.S.B.; NETO, A.S. (Orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Márcia; CORDEIRO, Telma. O conhecimento didático sobre a docência Universitária construído em curso de atualização docente na UFPE: o que pensam os professores universitários? In: MELO, Márcia; CORDEIRO, Telma (Orgs.) (2008). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 169f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, Maria C. S., SANCHES, Odécio. Quantitativo - Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v.9, p. 239-262, 1993.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí: 2004a.

MORAES, Amaury C. O veto de FHC: o sentido de um gesto. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004b.

MOTA, Kelly Cristine Correia da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os Professores e sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Antropologia na Formação de Professores de Ciências Sociais. **Revista café com sociologia**, Piúma. v.4, n.42. mai. - jul. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/14192983/O_Ensino_de_Antropologia_na_forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_de_Ci%C3%A4ncias_Sociais> Acesso em 21 de julho de 2015.

_____. Ciências Sociais à Distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. **O público e o privado**, Santa Catarina. n.24 – Jul/Dez 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/14073664/Ci%C3%A4ncias_Sociais_a_Dist%C3%A2ncia_apontamentos_sobre_os_desafios_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_no_Brasil> Acesso em 21 de julho de 2015.

OLIVEIRA, J.F. A Formação Continuada dos Professores, a Valorização Profissional e a Pós-Graduação no PNE. In: SEMINÁRIO: O PNE E O DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015, Recife. **Apresentação Oral**. Recife: FUNDAJ, 2015b.

PERNAMBUCO. **Orientações Teórico-Metodológicas: Sociologia Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Orienta%C3%A7%C3%B5es-SOCIOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia – Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação, 2013.

PERNAMBUCO. **Parâmetros na sala de aula**. Sociologia – Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2013.

PERNAMBUCO. **LEI Nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/138-estatuto>> Acesso em: 10 maio 2014.

PNE – Meta 16. **Revista Nova Escola**. 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-16-691934.shtml>> Acesso em 15 de junho de 2015.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 11-33.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular. Ciências Humanas e suas tecnologias- História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Lições do Rio Grande, Volume cinco). Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1_> Acesso em: 10 de junho 2015

SANTOS, Mário. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: Carvalho, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

_____. **A Sociologia volta à Escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino Médio no Brasil**. 2004. Xf. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. . 9ª Edição Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 61-88, ago. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 24, n. 85, dez. 2003.

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**. v. 2, n.03, jan/ jun. 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.