

GD 04 - FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

COORDENAÇÃO:

Jordânia de Araújo Souza
Doutora em Antropologia pela UFPE

Júlio Cezar Gaudencio
Doutor em Ciência Política pela UFPE

Apresentação

Com o objetivo de dar continuidade aos esforços já realizados em momentos anteriores, em apresentar e debater os aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores de Ciências Sociais, e tendo como base o contexto atual e todos os desafios que ora nos são apresentados – Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para Professores da Educação Básica (BNC-Formação) –, o GD 4, *Formação docente em Ciências Sociais no Brasil*, se propõe enquanto espaço reflexivo e de acolhimento de trabalhos que tenham como foco os currículos dos cursos de formação docente em Ciências Sociais, os diferentes saberes envolvidos na formação, as práticas e o papel dos distintos programas de ensino, pesquisa e extensão voltados para a formação de professores. Além das reflexões sobre a identidade e profissionalização docentes, a articulação entre universidade, escola e movimentos sociais, como questões fundamentais para o enfretamento dos retrocessos na educação, de um modo mais abrangente, e do ensino da Sociologia, de um modo mais particular.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DURANTE A EDUCAÇÃO REMOTA EM ECIs NO ESTADO DA PARAÍBA

Kamilla Rocha Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande

A presente pesquisa pretende compreender as condições de trabalho docente em tempos de distanciamento social, a partir da categorização do conceito de trabalho precarizado e sua relação com o contexto atual, problematizando as exigências e demandas que estão sendo postas aos professores durante o ensino remoto. Para tanto, analisaremos em que sentido a imposição do isolamento social, e como consequência, do trabalho remoto, contribuiu para o avanço da precarização do trabalho do professor de Sociologia do ensino médio, tendo em vista as especificidades que esta disciplina apresenta.

Na medida em que o presente estudo busca aprofundar a discussão sobre a precarização do trabalho docente, possibilita a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática e à atuação profissional do professor de Sociologia, sobretudo quais as implicações e especificidades que essa modalidade de ensino traz no que tange ao desenvolvimento do seu trabalho, proporcionando novas descobertas e reflexões, o que torna relevante discutir como tudo isso será conduzido, tendo em vista que vivemos um cenário nacional de uma crescente desvalorização da categoria docente.

Propiciando um aprofundamento de conhecimentos, colaborando para a melhoria da atuação profissional e possibilitando a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática docente, a presente abordagem busca analisar os desafios e as necessidades que emergem deste contexto, que por sua vez refletem significativamente na atuação do professor, apresentando uma preocupação para grande parte dos educadores: como seu trabalho está sendo reconfigurado nesse novo cenário e quais as implicações oriundas dessas transformações. Fundamentados nessa perspectiva, podemos observar que os professores passam a modificar sua relação com os estudantes e o espaço escolar, através da construção de novas práticas pedagógicas, que atendam às exigências desse novo cenário. Todas essas transformações também atingem as relações de trabalho docente,

agora veemente fragmentado e fragilizado, ocasionando uma perda de identidade profissional e um aprofundamento da precarização já existente.

Na busca de explicações para a problemática apresentada, acreditamos que seja primordial levar em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho tem assumido nesse contexto. Assim, propõe-se como ponto de partida, a categorização do trabalho, conceito fulcral segundo as concepções teóricas marxistas, relacionando-o com a acepção de trabalho precarizado desenvolvido por Antunes (2006), levando em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho assume nesse cenário e sua relação com o ensino de Sociologia no contexto atual.

Métodos e técnicas utilizados

Com base no objetivo do presente estudo, adotamos enquanto recorte temporal o período que vai de março de 2020, contexto de interrupção das aulas presenciais, até abril de 2022, quando o ensino retoma o modelo de educação convencional. Devido à amplitude territorial da localização das instituições escolares balizadas pelo referido modelo de ensino, teremos como campo de pesquisa três Escolas Cidadãs Integrais, situadas na Terceira Gerência de Ensino do Estado. A metodologia adotada para a presente investigação é a pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. Considerando a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, elegemos as técnicas de coleta de dados, o relato de experiência e a entrevista.

Conclusões parciais ou finais

Campo vasto e rico, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas no campo sociológico, problematizar a precarização do trabalho docente no contexto da educação remota em Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba, se mostra extremamente necessário no atual cenário, no qual novos elementos são postos, sobretudo aos educadores, o que viabiliza a realização e, principalmente, o desenvolvimento de estudos que corroborem para a reflexão acerca de questões relativas no âmbito escolar, sobretudo nessa nova conjuntura social que manifesta novas demandas. Todo esse cenário convergiu em uma procura para compreender

as condições de trabalho da categoria docente, mais especificamente os professores de Sociologia da educação básica, uma classe que vem sofrendo com as reformas educacionais ao longo dos anos.

O trabalho precarizado é uma temática bastante relevante no Brasil, sobretudo no contexto atual, no qual surge uma nova realidade, que se expressa em uma nova roupagem do sistema capitalista. Destacamos a importância em se desenvolver pesquisas que tenham por finalidade problematizar a precarização do trabalho docente no contexto da pandemia, mais especificamente na modalidade da educação em tempo integral, no ensino médio da Paraíba. Reiteramos que o estudo se encontra em andamento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **A subjetividade operária, as Reificações inocentes e as Reificações estranhadas**. In: O privilégio da Servidão. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Explosão do novo proletariado de Serviços - o trabalho em serviços e seus novos significados. In: **O privilégio da Servidão**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

CARDOSO, C, A, Q; OLIVEIRA, N, C, M. **A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LAVAL, C. **A nova “gestão educacional”**. In: A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 251 a 277.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão Carlos Henrique. et. al. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, M. E. P. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.141. 2019.

LOPES, F. W. R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n.1, mar./jun., 2021, p.245-282.

MANHEIM, K. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

- MARCONI, M. A; LAKATOS. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MEUCCI, S. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais**. Unisinos, v. 51 p. 251-260, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, A. C. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira**. Cadernos do NUPPS 2010. Ano 2, setembro de 2010.
- PARAÍBA, Palácio do Governo do Estado. **Lei Nº 11.259 DE 28 de Dezembro de 2018**.
- PARAÍBA, Governo da Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2020 e 2021.
- PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.
- PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual da Paraíba (2015-2025)**. 2015.
- SILVA, I. F. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403- 427, jul./dez. 2007.
- Textos sobre Educação e Ensino / **Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- BARROS, J. A. **O Conceito de Alienação no Jovem Marx**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1 pp. 223-245, 2011.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização**. Recife, PE, 2015.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o Neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MINAYO, M. C. S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 139-153, 2018.
- TAKAGI; C. T. T; MORAES, A. C. Um olhar sobre o Ensino de Sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, jan/jun. 2007.

DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SALVADOR, BAHIA

Nair Casagrande
Universidade Federal da Bahia

Adriana Franco de Queiroz
Universidade Federal da Bahia

Maria Madalena dos Santos Mestra
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

O ensino da Sociologia na educação brasileira é caracterizado por interrupções em sua oferta nas salas de aula. Nos anos de 1925 e 1931, a disciplina passou a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória. E em 1933/1934 sua oferta se deu em cursos superiores de Ciências Sociais, tal como na Escola Livre de Sociologia e Política, na Universidade de São Paulo (USP). Na década de 1940, ela foi banida da educação básica devido ao endurecimento do Estado Novo. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 4.024/61, a Sociologia foi proposta como disciplina optativa nos currículos, sendo oferecida em alguns cursos de magistério ou profissionalizantes. No período da Ditadura Militar, no bojo dos ataques ao sistema educacional brasileiro, a Sociologia foi retirada da escola secundária (FERNANDES, 1989) sendo, em 1971, substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Depois disso, somente em 1996, com a nova LDB (Lei nº 9394/96), a disciplina de Sociologia voltou a ser recomendada no currículo do ensino médio, sendo que os conteúdos desta área deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar por outras disciplinas. Somente em 2008, com a Lei nº 11.684/08, aproximadamente 40 anos após sua retirada do currículo, a Sociologia foi novamente incorporada ao ensino médio como disciplina obrigatória.

A Sociologia pode gerar expectativas enquanto disciplina, visto que contribui para a formação política das pessoas, por tratar do conhecimento acerca da cidadania, ou por investir na formação do pensamento crítico. Assim, a sua ausência ou presença nos currículos escolares apontam indícios de decisões políticas tomadas por aqueles que direcionam a formação escolar de um país. O

presente trabalho se situa entre os que investigam as possibilidades da formação de professores e sua relação com o estágio supervisionado, no interior da escola pública. O objetivo geral foi discutir a realidade educacional que envolve o ensino da Sociologia no ensino médio, considerando a totalidade da educação básica brasileira. A pesquisa foi realizada nos componentes curriculares de Metodologia e Práticas de Ensino, que corresponde aos Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estágio I envolve a realização de atividades de pesquisa no interior de escolas públicas de ensino médio para traçar um diagnóstico sobre o ensino da Sociologia. As atividades dos estágios docentes envolvem observação da prática pedagógica e da dinâmica escolar, coparticipação nas aulas e regência. A pesquisa sobre o ensino se faz necessária para o bom desempenho docente, sendo iniciada pela etnografia escolar (ANDRÉ, 2012).

Este trabalho apresenta um estudo de caso em uma escola pública, da rede estadual, em Salvador. A coleta de dados envolveu a observação participante, registros em caderno de campo, aplicação de questionário com os educandos, entrevista com a professora regente e análise de documentos, tal como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A experiência do estágio curricular, enquanto prática social na formação de professores em Sociologia, se dá orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos; articulando a produção do conhecimento através da pesquisa. A visão da escola enquanto espaço social permite observá-la enquanto terreno cultural sob vários graus de acomodação, contestação e resistência, com uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes, superando, assim, a análise de cotidiano estático, repetitivo e disforme (GIROUX, 1986 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 41). Os resultados preliminares da pesquisa apontam que o conhecimento sociológico vem sendo tratado de forma articulada com a realidade social atual, a qual é tomada como referência para alcançar os conteúdos teóricos a serem desenvolvidos pela disciplina de Sociologia. O livro didático está presente e foi utilizado como base para esta pesquisa, servindo como referência de estudo do conteúdo abordado. A dinâmica de cada aula observada tem envolvido um processo inicial de problematização de fato atual da realidade, retomada dos

conteúdos que vêm sendo tratado para a ampliação do conhecimento. Finaliza-se com a indicação de tarefas, leituras ou atividades propostas para a sequência dos trabalhos. No par dialético delimitado *objetivos-avaliação*, observamos que, apesar de o objetivo de cada aula não ser explícito para as turmas, a professora desenvolve-os a partir de três dimensões; conceitual, latitudinal e processual, na abordagem do conhecimento.

Como a pesquisa está em andamento, ainda faremos a análise sobre a delimitação clara destes objetivos didático-pedagógicos por parte da professora. Mas a avaliação nos pareceu estar centrada no domínio da dimensão conceitual pelos educandos, visto que é realizada por instrumentos de sistematização e expressão do domínio teórico do conteúdo por parte dos educandos.

Entre os instrumentos avaliativos observamos a utilização de provas escritas, trabalhos escritos, análise da realidade escolar através de painel, apresentação oral de trabalhos, tipo seminário. Preliminarmente notamos que os tempos e espaços pedagógicos têm sido um fator limitante ao aprendizado dos educandos. O tempo das aulas da Sociologia no ensino médio reduz-se a duas aulas de 50 minutos cada, nos 2º e 3º anos, e a apenas uma aula semanal no 1º ano. Esse tempo não têm sido suficiente para um processo de aprendizagem e aprofundamento do conhecimento. Os limites somam-se aos espaços pedagógicos, que se reduzem a uma sala de aula com péssima acústica, prejudicada pelo barulho dos ventiladores ligados para reduzir o calor intenso. A inexistência de materiais mais simples, como apagador em sala de aula, nos chamou a atenção.

Além disso, o colégio não dispõe de uma biblioteca em funcionamento, pois ela se encontra fechada por falta de funcionários. Enfim, acompanhamos o esforço intenso que o professor necessita realizar para garantir a mínima qualidade de seu ensino. A escola pesquisada apresentava condições limitadíssimas acerca das condições de materiais e equipamentos disponíveis para a realização da prática pedagógica, se limitando a equipamentos básicos da sala de aula em más condições ambientais. Existe uma sala de audiovisual com computador, datashow e caixa de som, porém com claridade excessiva, o que dificulta a visão de vídeos ou projeções realizadas.

Na análise preliminar dos dados, destacamos que os conhecimentos da Sociologia, na escola estudada, vinham sendo abordados através de questões concretas da realidade social, experimentadas pelos professores e articuladas na docência da disciplina. A prática pedagógica, seja na formação dos professores de Sociologia, na ação do estudante estagiário ou do professor em atuação na escola, deve ser tomada como uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto social que pressupõe a relação teoria-prática, não existe isolada, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade, exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra, ao mesmo tempo.

Entendemos que para desenvolver uma perspectiva de formação sob a indissociabilidade entre teoria e prática, enquanto práxis, deve-se apontar para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral. Assim, o estágio enquanto práxis na formação do sociólogo e futuro professor pesquisador de Sociologia deve ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Tal como ser de práxis, o ser humano é sempre um ser da cultura e da história, porque seu mundo não é apenas a natureza, e sim o mundo das relações humanas. Por isso, não há ser humano que não tenha conhecimentos, ou que “ignore tudo”. A própria práxis cotidiana é produtora de conhecimentos que concernem à realidade vivida.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18^o ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino: contrastes do crescimento sem democracia – O novo ponto de partida. In. _____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As orientações curriculares nacionais, a formação de professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, Lejeune (org.) **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

EDUCAÇÃO POPULAR E INICIAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO FORMADORAS DE PROFESSORES: pensando interfaces no ensino de Ciências Sociais

Maria Tereza Couto Gontijo
Universidade Federal de Minas Gerais

O presente resumo visa discutir aspectos da formação docente por meio das potencialidades produzidas em uma experiência de dupla inserção institucional, isto é, na pesquisa e na extensão universitária. Ele é fruto da minha participação como bolsista através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PROBIC/FAPEMIG no projeto de pesquisa: “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais”, coordenado pela professora Grazielle Schweig, a qual se deu de maneira concomitante à minha prática docente de Sociologia no cursinho popular “Equalizar”, projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. O “Equalizar” funciona enquanto cursinho pré-ENEM e pré-técnico e recebe cerca de 45 alunos para cada uma dessas turmas de forma gratuita, tendo sua equipe formada integralmente por voluntários. Abraçando alunos de baixa renda, que não podem arcar com os gastos de um cursinho particular, o “Equalizar” se constitui enquanto dispositivo de democratização do acesso à educação, uma vez que amplia as condições de entrada na universidade e no ensino técnico de seus alunos.

Para além da função social desempenhada nesse espaço, existe uma outra nuance coexistente, que é o seu papel na formação de educadores (MOTTA, 2022). Tendo o corpo docente formado predominantemente por alunos da própria universidade, o cursinho será muitas vezes o motor do primeiro contato de estudantes de licenciatura com a sala de aula. Esse contato, salvo algumas exceções, se dá geralmente sem orientação por parte de um professor ou outro educador formado ou de um núcleo pedagógico, o que pode ser um limitador da elucidação das potencialidades que surgem nesse importante espaço de formação docente.

É nos aspectos dessa discussão que minha experiência no “Equalizar” vai se conectar à participação na pesquisa citada, a qual propiciou encontros de

estudos, práticas e experimentações coletivas entre professores da educação básica e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, em diálogo com a antropologia e a etnografia.

A participação no desenvolvimento das atividades da pesquisa foi possibilitando conceber a sala de aula não apenas enquanto espaço de exercício da docência, mas também enquanto campo de pesquisa. Os encontros semanais assumiram um papel fundamental na minha prática, possibilitando compartilhar questões, assim como ouvir de outras pessoas que também atuam na educação, trazendo o entendimento da importância do aspecto coletivo na formação inicial e continuada de professores.

Propriamente, a sala de aula se apresentou enquanto uma zona de atenção, na medida em que entendi, através da prática, a fundamentalidade em estar atenta ao que emerge não só do processo educativo em si, mas também da colocação dos estudantes, algo que sempre beira o inesperado (EUGENIO; FIADEIRO, 2013). Desse modo, surgiram reflexões acerca dos modos de se lidar com esse inesperado, como estar preparada e, ao mesmo tempo, aberta, assumindo as múltiplas realidades ascendentes na sala de aula e produzindo caminhos coletivos, uma vez que os próprios estudantes também têm papel ativo nesse espaço. Ou seja, discutimos a condição do professor em ser investigador do próprio espaço de prática, configurando um limiar entre estar atento e estar atuante.

Questionei meus privilégios ao me deparar com realidades sociais tão distintas entre si e tão distantes da minha. Percebi facilidades e dificuldades na relação com alunos em função da proximidade geracional. Por fim, com este trabalho pretendo refletir sobre a importância da dimensão coletiva e da experimentação (SCHWEIG, 2022) na formação e no exercício docente, bem como o papel da iniciação científica enquanto formadora de professores-pesquisadores. Busco, também, conferir visibilidade e dar importância à criação de espaços de orientação e acompanhamento de licenciandos que exercem práticas docentes em cursinhos populares, já que nem sempre os cursos de licenciatura se atentam a esses projetos como formadores de professores.

Referências Bibliográficas

EUGENIO, Fernanda, and João Fiadeiro. "Jogo das perguntas: o modo operativo" AND" e o viver juntos sem ideias." **Fractal: revista de psicologia** 25 (2013): 221-246.

MOTTA, Sofia Morato Xavier. **Como se aprende a ser professor? Reflexões acerca da aprendizagem da docência no cursinho popular Equalizar**. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Ciências Sociais. UFMG, 2022.

SCHWEIG, Grazielle. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. **Revista Antropolítica**, v. 54, n. 3, Niterói, p. 323-345, 3. quadri., set./dez., 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO E COTIDIANO EDUCACIONAL: o inimigo público professor

Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior
Universidade Federal de Alagoas

A ofensiva econômica, política, social e cultural-ideológica da direita e da extrema direita, articuladas no contexto do golpe institucional que depôs a presidente Dilma Rousseff (PT) respinga em todos os campos, seja no ódio mortal a tudo o que se relacione a progressismo, vermelho, esquerda ou até a uma perspectiva social-liberal, inclusive no debate educacional, que é o foco deste trabalho.

É nesse campo que iremos desvelar o quanto a ideologia do “Escola sem Partido” enquanto movimento, concepção de educação/escolarização e base ideológica se faz presente no cotidiano educacional atual. Esse contexto educacional reflete o questionamento da prática pedagógica do professor e da própria noção de educação escolar. A operação de pânico moral criada pelo movimento/projeto acaba contribuindo para a construção do professor enquanto um inimigo público, que sempre está presente não para ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas para “atentar contra os valores da família tradicional”, “doutrinar” os alunos, ensinar “sexualização” às crianças etc.

Para isso, vamos retomar alguns exemplos recentes de casos de perseguição a professores na rede pública e particular de ensino básico e tentar trazer algumas questões que nortearão esse trabalho. Embora o ESP tenha encerrado suas atividades pelo seu site, qual é o papel a médio e longo prazos do movimento para impor um cotidiano educacional de novo tipo, pautado no medo da comunidade docente? Há uma “Escola sem Partido” para além de Miguel Nagib?

Metodologia

Iremos trabalhar com a metodologia pautada no materialismo histórico-dialético, especialmente na concepção marxista de Gramsci sobre os APHs (Aparelhos de Hegemonia Privada). Consideram-se APHs, segundo Gramsci, o conjunto de instituições voltado para a disputa da hegemonia de suas ideias na sociedade civil. (LIGUIORI; VOZA, 2017, p. 75). Dentro desse universo, também

iremos trabalhar com as concepções educacionais críticas não reprodutivistas, tentando demonstrar como ambas se chocam com o projeto conservador nos costumes liberais da economia que orienta as ações de guerra cultural da extrema direita. Essas teorias são as concepções de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

O ESP PÓS-FIM DAS ATIVIDADES: a continuidade da perseguição no ensino básico

Caracterizo que o projeto educacional proposto pelo ESP enquanto projeto de lei, esta presente até hoje no cotidiano escolar, mesmo encerrando suas atividades pelo seu fundador, Miguel Nagib. O eixo dos ataques contra professores se deslocou do movimento ESP para figuras públicas e parlamentares, alinhados com o bolsonarismo enquanto movimento neofascista com influência social.

A perseguição a professores e a intimidação em sala de aula e fora do ambiente dela foram constantes, caso pesquisemos eventos recentes que corroboram com essa análise. Isso acontece porque o ESP não se constitui apenas como um movimento, mas envolve também uma concepção de escolarização que busca modificar a própria estrutura básica de um ensino minimamente crítico e comprometido com as liberdades democráticas e a modernidade em si. Essa concepção de escolarização é desmistificada por Penna:

A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento ‘Escola sem Partido’ defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto com uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida (PENNA, 2018, p. 111).

Após o encerramento das atividades do movimento é essencial responder a algumas perguntas que orientam o presente artigo. Sim, caracterizo que há uma “Escola sem Partido”, que foi além do seu movimento fundacional. Podemos perceber a continuidade da perseguição aos professores, que dentro da estratégia de guerra cultural da extrema direita brasileira, busca construir a imagem do inimigo público professor no imaginário social. Isso tem influência significativa no cotidiano educacional.

Casos de perseguição por parlamentares bolsonaristas e até mesmo donos de instituições de ensino perduraram até o presente ano em estados por aí afora, inclusive na própria ressalva de alguns professores em abordar temas ligados à discussão sobre temas sociais, ou que valorizem a defesa de uma sociedade plural e diversa, no contexto da articulação: gênero, raça e classe.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MATOS, Caio. Professor demitido por posicionamento político vence processo trabalhista. **Congresso em Foco**, 20/12/2021. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/professor-demitido-por-posicionamento-politico-vence-processo-trabalhista/>> Acessado em: 23/10/2022.
- PENNA, Fernando. O discurso reacionário da defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Sollano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 109-115.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados, 1999.
- SIXEL, Gustavo. Rafaella, professora de Vitória, atacada por vereador bolsonarista: “Ele está ameaçando a nossa existência”. **Esquerda Online**, 22/06/2021. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2021/06/22/rafaella-professora-de-vitoria-es-atacada-por-vereador-bolsonarista-ele-esta-atacando-a-nossa-existencia-lgbt/>>. Acessado em: 22/10/2022.
- SOUZA; OLIVEIRA. Conservadorismo: ideologia e estratégia política das classes dominantes. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-ES, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFAL: explorando a percepção dos docentes quanto às mudanças empreendidas na licenciatura (2006-2018)

Monike Bayma Marques

Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva

Cibele Maria Lima Rodrigues

Fundação Joaquim Nabuco

Pensar em Ciências Sociais em Alagoas é constatar pouco mais de 20 anos de ciência institucionalizada, visto que data de 1994 a criação do curso de Ciências Sociais em Alagoas. Uma das causas foi o longo período de governo ditatorial instaurado no Brasil em 1964, permanecendo até o início dos anos 80, o que refletiu diretamente na Academia. Nesse contexto, se configurou o curso de Estudos Sociais, precursor de Ciências Sociais. Na década de 1990, o curso de Estudos Sociais foi transformado em Curso de Ciências Sociais, tendo começado a funcionar no antigo Departamento de Ciências Sociais, fundado em 1994. Desde então, oferece as habilitações em bacharelado e em licenciatura. Com o reconhecimento do curso em 2002, a primeira proposta curricular, o bacharelado e a licenciatura estavam vinculados na entrada do aluno, ou seja, o aluno, ao se formar, saía com duas habilitações. No ano de 2006, em virtude da reforma institucional da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, o antigo Departamento de Ciências Sociais transformou-se em Instituto de Ciências Sociais, conquistando mais autonomia. Disso resultou a necessidade da criação de currículos próprios para cada habilitação.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais apontam que o licenciado em Ciências Sociais atuará, principalmente, no ensino médio. Mas de que forma? Existe uma problemática profissional do professor de Sociologia do ensino médio no que diz respeito a sua formação?

Metodologia

A metodologia da pesquisa consistiu predominantemente de forma qualitativa. Dessa forma, utilizamos os discursos dos sujeitos (materializados nas

falas e nos documentos) diretamente envolvidos com o estudo, professores do curso e diretores do Instituto de Ciências Sociais/UFAL. Primeiramente, foi feita uma revisão de literatura acerca da institucionalização da Sociologia acadêmica no Brasil e sobre o processo de institucionalização da Sociologia acadêmica no estado de Alagoas, na perspectiva de entender a relação do processo de institucionalização e a formação do professor que atuará no ensino de Sociologia na educação básica. Paralelamente, foi feita uma pesquisa documental no intuito de fazer um levantamento de documentos oficiais que estão relacionados ao processo de formação docente. Tais documentos foram obtidos de forma on-line nas páginas oficiais do Ministério da Educação e na página oficial do Instituto de Ciências Sociais da UFAL. Posteriormente, foram elaboradas entrevistas para a obtenção de depoimentos orais dos docentes.

As teorias sobre o pensamento curricular no Brasil nos deram subsídios para pensarmos o currículo. Em “Teorias de Currículo”, Lopes e Macedo (2011) antecipam o posicionamento sobre a impossibilidade de conceituar concretamente a palavra “currículo”, preferem considerar o movimento de criação de novos sentidos para o termo.

Ao tratar de políticas curriculares, Lopes aponta o espaço de disputas no qual “toda política curricular é uma política cultural e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2011, p. 111). Nessa perspectiva teórica, a autora faz uma incursão pela teoria do discurso que, para a finalidade do presente trabalho, vamos fazer um recorte na compreensão da política curricular como campo de disputas pelo controle do que será válido. Estão presentes relações de poder. Segundo Rodrigues (2013, p. 295), que se apoia na perspectiva de Lopes, o fato de “determinados discursos se tornarem dominantes não elimina as disputas que se travam no campo”.

Para tanto, seguimos, em certa medida, o que postula Alice Casimiro Lopes, 2011, considerando aspectos das teorias do discurso para pensar o currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, compreendendo o texto da matriz curricular como parte de uma dinâmica que articula o contexto político mais amplo e a configuração local.

Resultados e discussão

Foram observados os três Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. O projeto do ano de 2006 é o primeiro da modalidade licenciatura. Neste projeto é apontado que o curso formará profissional apto para atuar no magistério da educação básica, seja na docência da sua área de competência (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) ou na gestão do trabalho educativo e tendo como campo de atuação instituições públicas e privadas de educação básica (ensino fundamental e médio). Na vigência desse projeto foram incluídas 7 disciplinas voltadas para a formação docente.

O projeto pedagógico de 2013 atualiza o documento de 2006. O novo documento reafirma a perspectiva de formar profissionais com conhecimentos e práticas voltadas, principalmente, para a educação básica, com conhecimentos sólidos sobre o fundamento das Ciências Sociais e com a necessidade desse profissional ter conhecimento sobre estratégias para a transposição do conhecimento científico social em saber escolar. Nesse projeto, as disciplinas para a formação docente passam de 7 para 14.

O Projeto Pedagógico matriz de 2018 tem como finalidade formar licenciados em Ciências Sociais em condições de atuarem nas escolas das redes pública e privada da educação básica, de acordo com as atuais exigências pedagógicas. Para efeito de adequação às orientações, tais eixos da organização curricular anterior foram ressignificados e passaram a ser denominados de Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e Núcleo de Estudos Integradores. Passando a ter uma carga horária total com 3.582 horas, o projeto prevê disciplinas para a Formação Docente com 774 horas e, também, disciplinas voltadas para Saberes e Práticas em Ensino com 400 horas. Agora essas disciplinas somam um total de 25.

Feita a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos implementados ao longo dos anos no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas percebe-se a preocupação e a exigência de novos sentidos no que diz respeito à formação do professor que vai atuar no ensino médio, no entanto, ao observar a formação do

quadro docente do curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UFAL, que em sua grande maioria é pautada de uma perspectiva bacharelesca, poucos professores possuem licenciatura como formação inicial ou são envolvidos em alguma discussão no que se refere à formação de professores para atuarem no ensino médio, e isso parece refletir diretamente em sua prática docente. Isso nos faz entender que ainda existem amarras na lógica de um modelo de universidade pautada em uma perspectiva alemã. Ao entrevistar parte do quadro docente foi entendido que mesmo sendo preconizado pelo Projeto Político Pedagógico atual, que a preocupação com a prática de ensino não exclui a responsabilidade de ser incorporada às disciplinas do eixo de formação específica, que versam sobre o conhecimento de cunho sociológico, antropológico e político, tais professores entendem que essa preocupação é restrita ao Departamento de Educação.

Dessa forma, pode-se pensar que mesmo com as reformas curriculares implementadas ao longo dos anos podem haver lacunas no que diz respeito à formação do licenciado em Ciências Sociais em Alagoas. Isso já havia sido apontado por Gaudêncio, Souza e Nunes (2017) em relação às propostas de formação docente que de fato ensine ao egresso o exercício de conversão de conteúdos acadêmicos a conteúdos didáticos, para a compreensão dos alunos do ensino médio.

O cenário sofreu alterações ao longo do tempo, mas ainda esbarra em problemas desafiadores. Durante o período de 2006 a 2014 havia apenas um professor de estágio supervisionado para todo o curso. A partir de 2015 mais um professor foi disponibilizado. Em 2011 houve a inserção do curso de Licenciatura no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Ainda tomando as palavras de Gaudêncio, Souza e Nunes (2017), embora tais implementações de melhorias estejam em curso, o cenário ainda não se apresenta como promissor, haja vista que muitas dicotomias instituídas entre os cursos de licenciatura e bacharelado estão longe de serem resolvidas. Ainda em 2020, essas dicotomias existem, pois a ação dos docentes ainda está pautada por uma lógica bacharelesca em que um discurso voltado para essa lógica se perpetua, apesar dos documentos norteadores apontarem para um outro caminho.

Referências Bibliográficas

- GAUDENCIO, Júlio Cezar, SOUZA, Jordânia de Araújo. NUNES, Noélia. Formação de Professores no Instituto de Ciências Sociais (ICS/UFAL): Considerações a Partir do Curso de Licenciatura Presencial. *In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth (Orgs.). História e Memória das Ciências Sociais em Alagoas*. Maceió: EDUFAL, 2017.
- LOPES, Alice C., BORGES, Veronica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez., 2006.
- OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. As Ciências Sociais em Alagoas: Notas sobre as graduações presenciais. *In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth (Orgs.). História e Memória das Ciências Sociais em Alagoas*. Maceió: EDUFAL, 2017. pp.141-153.
- RODRIGUES, Cibele Maria Lima. O Plano de ações articuladas (PAR) em municípios do Nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 292-306, mai./ago., 2013.
- SOUZA, Jordânia de A; MARINHO, Noélia N.; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 63-86, 2015.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais Licenciatura. Maceió, 2006.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura. Maceió, 2013.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura. Maceió, 2018.

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Fabio Monteiro de Moraes
Universidade Federal de Alagoas

Leandro Viana de Almeida
Universidade Federal de Goiás

Caio dos Santos Tavares
Universidade Federal de Alagoas

A tese de que o Brasil apresenta dificuldade de consolidar-se como um Sistema Nacional de Educação é apresentada por Demerval Saviani (2014) não só como denúncia, mas como proposta para que a educação pública se constitua como uma política permanente de integração sistêmica entre níveis, etapas e modalidades de ensino. O livro citado foi base da conferência de abertura da ANPED durante a 36ª reunião da associação que precedeu a aprovação do Plano Nacional de Educação.

A esse respeito, Dourado (2017) defende que o Plano Nacional de Educação - PNE deve ser o epicentro das políticas de Estado para a educação. De tal modo, um instrumento a ser seguido com objetivos e metas, a fim de garantir a educação como um direito público subjetivo e ofertado independentemente da alternância de governos.

O decênio (2014-2024) do PNE estabeleceu caminhos para a ampliação gradual da oferta de educação em todas etapas, modalidades e níveis. Sendo, de modo geral, e em específico da área da educação superior, uma política de expansão, democratização e interiorização do acesso a esse nível de ensino.

Contudo, o golpe civil-jurídico-midiático de 2016 interrompeu as expectativas democráticas do PNE e estabeleceu o retrocesso das políticas educacionais. Primeiramente, através da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, por meio do congelamento dos investimentos em educação, sob o argumento de estabelecer um novo regime fiscal. E, em segundo lugar, pela Lei nº 13.415/2017, que alterou o Ensino Médio implementando a Base Nacional Comum Curricular, apesar da resistência e da crítica da comunidade acadêmica e das sociedades de pesquisa dedicadas ao ensino.

Ao indagar-se sobre a realidade de desmonte da educação pública é importante retomar a análise que baliza a formação de professores e a criação de novos cursos de licenciatura. E, de modo específico na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, publicou, no início dos anos 2000, o documento *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (MEC, 2007), estabelecendo a prioridade para licenciaturas das Ciências da Natureza e Matemática, conforme indicavam os dados levantados pelo INEP. Essa constatação vai influenciar na definição e na priorização do PNE na formação de professores. Conforme estabelece a estratégia 12.4 do atual PNE:

Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas (Estratégia 12.4); (BRASIL, 2014).

Por conseguinte, o parecer do CNE e o PNE influenciaram, no processo de expansão e interiorização da Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica a criação de licenciaturas nos IFs e nas demais instituições da rede com prioridade nas áreas das Ciências e Matemática.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, em seu artigo 2º, define que os IFs “são instituições de educação superior, básica e profissional pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”. Em seu artigo 6º, inciso I, estabelece que os IFs “têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

E, em seguida, acerca dos objetivos dos institutos, a lei estabelece a oferta de “cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. A

Lei de Criação garante que cada IF tenha autonomia para criar os cursos que julguem necessários, tendo como justificativa a demanda e a necessidade de desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões em que estão presentes.

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Feitas estas breves e necessárias explanações acerca do que são os IFs, suas principais finalidades e objetivos, que por sua vez, são importantes ao nosso recorte analítico, vale ressaltar que os argumentos centrais que justificam a criação das licenciaturas, que servem de objeto de análise para esse trabalho, se apoiam no artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos, na qual é dada a devida ênfase ao desenvolvimento local, regional e nacional.

Para realizar esse trabalho utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa documental de caráter qualitativo e quantitativo para a realização das análises dos PPCs, bem como das leis, dos decretos e das resoluções referentes à regulamentação e à criação dos cursos de licenciatura aqui analisados. Além disso, um levantamento de dados na plataforma Nilo Peçanha foi realizado, bem como o diálogo com a literatura especializada, do campo da educação e das Ciências Sociais.

Três questões orientaram a presente pesquisa: a) qual é o lugar da formação docente no âmbito dos Institutos Federais?; b) qual é o lugar da formação do professor de Sociologia no âmbito dos Institutos Federais?; e, por fim, c) sob que justificativas foram criados os cursos de licenciatura em Ciências Sociais da Rede Federal de Educação?

Esse trabalho se justifica, principalmente, no que diz respeito à hipótese de que, embora algumas produções acadêmicas tenham sido realizadas com indagações acerca desta temática, desconhecemos a existência de trabalhos que realizem um entrelaçamento entre os diferentes Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais dos Institutos Federais e Colégio Pedro II, bem como, as produções acadêmicas que tangenciam esse debate. Eis, portanto, o nosso objetivo ao tentar responder às indagações apresentadas.

Percebeu-se, a partir deste trabalho, no qual se estabeleceu um diálogo com os autores da área da educação, das ciências sociais e com a pesquisa documental das fontes oficiais do MEC e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, que as licenciaturas em Ciências Sociais ocupam um lugar periférico na Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com Alves, Magalhães Júnior e Neves (2021), apesar dos IFs serem considerados por inúmeros autores como um novo lócus de formação de professores, notou-se “que não houve ofertas de licenciaturas em Arte e Filosofia e um aumento irrisório no número de cursos em História e Sociologia”.

As licenciaturas analisadas no contexto dos Institutos Federais do Paraná e de Goiás precisam ser compreendidas em suas correlações de forças internas e externas. Nesse sentido, seria necessário aprofundar a pesquisa com produção de materiais dos *campi*, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do programa Residência Pedagógica, bem como de relatos ou produções acadêmicas que analisem as experiências.

Pode-se ainda levantar a hipótese que a tensão geral que passa na Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica em relação às restrições de financiamento da Emenda Constitucional 95 e a chegada da Reforma do Ensino Médio e da BNCC tendem a afetar as licenciaturas dos IFs e do Colégio Pedro II. Infere-se que o “fantasma” dos argumentos da Lei de Criação dos IFs, que fez com que fosse fechado o primeiro curso de Licenciatura em Ciências Sociais em Uberaba - MG, possa ser utilizado como pretexto para fechar as licenciaturas de Paranaguá, Formosa e Anápolis.

Acerca desse assunto, analisando o documento do Ministério da Educação, intitulado “contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” Alves, Magalhães Júnior e Neves (2021) consideram que o destaque dado pelo MEC às áreas de Ciências da Natureza e Matemática no âmbito dos IFs, “não deve significar o seu engessamento ao buscarem o atendimento às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região” (BRASIL, [2008b], p. 2), aspecto que está presente e devidamente fundamentado nos Projetos Pedagógicos dos IFs e do Colégio Pedro II.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; NEVES, M. D. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação inicial de professores no Brasil. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1294- 1307, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, dez de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso: 12 de ago. de 2021.

BRASIL. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturas e emergenciais** - Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acessado em: 13 ago 2021.

ANECS. **Contra o fechamento do curso de licenciatura em ciências sociais do IFTM**. Uberaba, 27/Set. 2012. Disponível em: <https://anecsnacional.wordpress.com/2012/10/13/contra-o-fechamento-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-sociais-do-iftm> Acesso em: 14 de ago. de 2021.

BRASIL. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: SETEC/MEC, [2008b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: caracterização e análise das condições de trabalho no estado de São Paulo

Fernanda Milan de Carvalho
Universidade Estadual Paulista

P Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista

O presente estudo aborda o contexto em que está inserido o professor que se encontra no início da docência, abrangendo os licenciandos que estão se formando ou se encontram recém-formados na licenciatura em Ciências Sociais da Unesp de Araraquara (SP), buscando compreender a sua inserção como trabalhador da educação.

O objeto de estudo que orientou o desenvolvimento da investigação foi as condições de trabalho docente do professor em Ciências Sociais no estado de São Paulo, trazendo um olhar mais específico para o início da docência. Para tanto, apresentamos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais são as condições e expectativas atuais de contratação de professores de Sociologia no início do trabalho docente, no ensino médio do currículo paulista?

O objetivo central do artigo é apresentar o contexto em que se encontra o professor no início da docência de Sociologia no estado de São Paulo, tendo como base as condições materiais de trabalho que lhe são oferecidas. A hipótese principal foi a de que as condições precárias do professor que estão presentes desde a década de 1980 devido ao contexto do neoliberalismo no Brasil, estão intensificadas quando se trata do professor no início da docência e agravadas no que tange à área das Ciências Sociais. Também trabalhamos com a hipótese de que todo trabalhador no início de uma vida profissional encontra dificuldades até conseguir o primeiro emprego, porém essa situação é agravante quando se trata de um trabalhador da educação, dadas às condições de precarização que avançam no contexto atual.

A fundamentação teórica que embasa a discussão da precarização do trabalhador da educação está pautada no contexto da “reestruturação produtiva do capital” (MÉSZÁROS, 2010), tendo na conjuntura atual os fatores determinantes dessa precarização. As precárias condições de trabalho docente no ensino de

Sociologia no estado de São Paulo é, antes de tudo, um reflexo da reestruturação política da educação no Brasil. Essa aniquilação educacional é um processo que vem da crise estrutural do capitalismo e da crise conjuntural nacional (SAVIANI, 2020), portanto uma crise que engloba todos os âmbitos: políticos, econômicos, sociais e, inclusive, a educação inserida nesse contexto da crise capitalista, desde o neoliberalismo.

A justificativa para a realização desta investigação levou em consideração o contexto histórico e estrutural da intermitência da Sociologia na educação e as mudanças políticas estruturais e conjunturais do pós 2013 no Brasil. Com isso, é de muita relevância que possa ser compreendido como as condições precárias de contratações vem sendo prejudiciais, principalmente no início do trabalho docente, em específico o professor de Ciências Sociais. Assim, se faz relevante compreender as condições de trabalho e na área das Ciências Sociais, na medida em que a análise que pretendemos realizar pode se configurar em conhecimentos que auxiliem a classe docente, que se encontra no início do exercício da profissão, em buscar formas de organização e reivindicação para a valorização deste trabalhador da educação.

Para atingir o objetivo da investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa em educação que recorreu à modalidade “pesquisa de campo”. Para Tozoni-Reis (2007, p. 28) tal modalidade se caracteriza como aquela que possui a fonte de dados no próprio campo em que ocorre o fenômeno investigado, se configurando como uma metodologia apropriada e norteadora da investigação.

O universo da pesquisa foi delimitado nas escolas da rede pública paulista que se situam na região da Diretoria de Ensino de Araraquara (SP). Os participantes da pesquisa são professores de Ciências Sociais no início do trabalho docente e atuantes nas referidas escolas estaduais. Dentre os participantes estão alunos e ex-alunos recém-formados da Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp de Araraquara (SP).

O processo de coleta de dados se deu mediante ao compartilhamento das experiências docentes através da elaboração de um questionário, que foi o instrumento da investigação. A técnica utilizada foi uma entrevista “indireta” a fim de garantir uma maior liberdade para se expressarem, e se deu por meio da aplicação dos questionários via plataforma Google Formulários (on-line). Assim,

coletou-se dados de forma escrita e individual e após o processo de constituição dos dados, passou-se à sua sistematização para posterior análise e caracterização das condições de trabalho do professor no início da docência.

Do ponto de vista dos resultados, tivemos um retorno de 7 relatos que foram coletados com o questionário aplicado. Em síntese, os principais resultados demonstram que do total de participantes da pesquisa, 5 professores alegaram que a maior dificuldade que enfrentam é a falta de orientação sobre seus direitos trabalhistas. As divergentes respostas relatadas sobre questões pontuais, como o tempo e a forma de contrato que regem o exercício da profissão, são a evidência de que realmente não há ou há pouquíssima orientação para os professores iniciantes sobre as leis trabalhistas que regem a contratação via CLT.

De acordo com a tabela abaixo, podem-se tornar evidentes as principais precariedades em relação às condições trabalhistas dos professores de Sociologia que se encontram no início da docência.

Tabela 1. Dados sobre a porcentagem dos professores entrevistados por condição trabalhista.

CONDIÇÕES TRABALHISTAS QUE REGEM A CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES	TOTAL: 7 entrevistados
Lecionam mais de 24 aulas por semana.	5
Atuam em mais de um turno por dia.	7
Não foram orientados sobre o direito de abonadas, faltas-médicas e licença-saúde, e direito à greve.	4
Consideram o valor do vale-alimentação e do vale-transporte insuficientes para suas jornadas e não possuem conhecimento sobre o valor desses direitos.	7
Recebem salário de acordo com o Piso Nacional.	2

Fonte: dados desta pesquisa.

Sabe-se que o regime da CLT está determinado apenas para funcionários terceirizados no caso da escola pública (SILVA; MOTTA, 2019), o que resulta em uma explícita falta de orientação para os contratados. Além disso, o ano em que ocorreu o último concurso para docentes no estado de São Paulo como “Categoria A” – efetivo - foi o de 2013. Pela Lei Complementar nº 444, de 1985, artigo 14 da seção III, é garantido que o prazo máximo de validade dos concursos públicos é de 4 anos, contando a data da sua homologação. Nesse sentido, fica nítido que não há mais nomeações de docentes concursados no estado desde o início do ano de 2018.

Desde então, a forma mais comum de atribuição de aulas aos professores está se dando via contratação temporária de docentes da “Categoria O” (candidato ao cargo com contrato temporário), que é permitida desde 2009, referente à publicação da Lei Complementar nº 1.093.

Nesse sentido, Piovezan (2017) aponta que a flexibilização das formas de contratação resulta em dois fenômenos: o aumento excessivo de contratos temporários nas escolas e o aumento na distribuição de aulas para cada docente, causando uma intensificação do trabalho. Além disso, o professor temporário não possui estabilidade financeira, não consegue estabelecer vínculos pedagógicos com a escola, outros professores e alunos, já que não há tempo hábil para isso.

Além das condições relatadas entre os entrevistados no que se refere às contratações, concursos, piso salarial, jornadas, direitos, benefícios e condições materiais, foram relatados também questionamentos em relação a outros aspectos sobre dificuldades individuais, muito pertinentes para a discussão.

De forma geral, os relatos constam que a autonomia docente é diminuída pela rigidez do currículo paulista, principalmente no PEI – Programa de Escola Integral, já que os conteúdos das Ciências Sociais em geral e da Sociologia em particular, estão esvaziados e há poucos materiais didáticos e conceituais. Além disso, por serem professores iniciantes, a questão da sindicalização é quase inexistente, interferindo diretamente na organização da classe docente em relação às paralisações, manifestações e greves. Para a maioria, paralisar e entrar em greve é considerado algo perigoso perante a posição das escolas e da direção.

O resultado principal indica que as condições de trabalho revelaram a precarização dos direitos trabalhistas e a alienação da própria profissão docente (OLIVEIRA, 2004). Esse professor perde o controle sobre o seu processo de trabalho, há uma alienação que resulta na sua proletarização, além da intensificação da exploração do trabalho, que ocorre pelas flexibilização e desregulamentação das relações de emprego e da legislação trabalhista, causada pelo alto número de contratos temporários. Isso é refletido no “arrocho salarial, no pagamento inferior ao piso salarial nacional, na perda de garantias trabalhistas/previdenciárias e, por fim, na instabilidade e na precariedade do emprego no magistério público” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A partir da análise dos dados, concluímos que o professor no início da docência e da área das Ciências Sociais, tem sua condição de precarização agravada, já que além das condições precárias supracitadas, de forma geral, esse professor não recebe orientação em relação aos seus direitos trabalhistas, o que facilita a implementação, pelo Estado, de uma política de precarização do trabalho docente na escola pública.

Referências Bibliográficas

MÉSZÁROS, Istiván. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, D. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. 2004. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, V. 25, n. 89, p. 1127-1144.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília. 2017.

SAVIANI, D. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25. 2020.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

PROJETO DE ENSINO “FALA AÍ, PROF!”: experiências e contribuições para a construção do saber docente

Amanda Lima Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Márcio Kleber Morais Pessoa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A prática docente é marcada por desafios. Ao pensarmos sobre a formação dos futuros professores, sabemos que existe uma lacuna no processo de formação desses profissionais, pois a sala de aula e os conteúdos teóricos não conseguem abarcar as pluralidades do ambiente escolar, sendo possível perceber todas essas nuances, principalmente com a experiência do dia a dia.

Dito isso, desenvolvemos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) um Projeto de Ensino da Graduação (PEG), que visa diminuir as lacunas destacadas anteriormente ao possibilitar trocas de experiências entre licenciandos do curso de Ciências Sociais e docentes da Educação Básica com experiência reconhecida. O projeto é intitulado “O que o professor da educação básica tem a dizer? Dialogia e Troca de Saberes entre docentes e licenciandos da UERN”. Atualmente, o projeto está em andamento, tendo tido início em junho de 2022 e com prazo de conclusão para maio de 2023. A seguir, destacamos alguns pontos centrais do projeto, assim como os resultados parciais alcançados.

Historicamente, o contato direto entre licenciandos e profissionais da educação básica é um tabu, que foi parcialmente superado com a criação de iniciativas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação relativamente nova, mas já bastante reconhecida nas Instituições de Ensino Superior nacionais (PINHEIRO; ALBRECHT, 2017). Dessa forma, o presente projeto também contribui para a dinamização da formação docente, visto que as formações inicial e continuada não devem ser concebidas separadamente, pois a profissão de professor requer constante diálogo e atualização.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes podem ser divididos em quatro tipos: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes experienciais. Esses saberes se aglutinam na prática docente diária e garantem que o professor realize o seu trabalho.

Todavia, Tardif (2010) destaca que apenas um deles é de exclusiva produção dos docentes: o saber experiencial, visto que os demais são produzidos por cientistas, universidades, secretarias de educação, gestores escolares etc. Não por coincidência, é o saber experiencial o mais desvalorizado de todos, pois o professor, em especial o professor da educação básica, foi relegado a um papel secundário nas sociedades em que a educação escolar elementar é disseminada, como é o caso do Brasil, no século XXI.

A marginalização desse profissional também pode ser interpretada por meio do que Bourdieu e Boltanski (2013) chamam de “inflação de diplomas”, isto é, atualmente, o cargo de professor da educação básica é disseminado e há muitas pessoas aptas a concorrer por vagas. Isso leva a uma situação de grande oferta de profissionais para uma demanda menor de vagas, considerando a lei da oferta e da demanda capitalista como central nesse cálculo. Sabendo disso, o salário docente tenderia a ser rebaixado. Por outro lado, continuando na linha interpretativa de Bourdieu e de Boltanski, não só o salário seria rebaixado, mas também o *status* desse profissional na sociedade.

Ademais, além do conhecimento e da experiência em regência de sala de aula, o docente pode vivenciar outras experiências profissionais durante sua carreira: em regência de laboratório de ensino, em cargo de gestão escolar e outros. Outra questão que necessita ser discutida são as diferenças e as semelhanças entre os profissionais estatutários e os temporários, visto que existem distinções de *status*, de estabilidade no emprego, de pressões por parte da chefia devido às microrrelações de poder etc. Por fim, existem diferenças importantes entre professores das redes pública e privada, o que também será abordado pelo projeto.

Diante disso, o projeto de ensino “Fala aí, prof!” tem como objetivo traçar um diálogo com os profissionais que atuam na educação básica, pesquisadores, professores do ensino superior e licenciandos, promovendo uma troca de saberes e experiências no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte. Com isso, além de uma formação inicial e continuada, são colocados como objetos de reflexão e debate o saber docente, o campo de atuação, as condições de trabalho, a prática pedagógica e a aproximação entre escola e universidade.

Esse momento de troca de experiências entre licenciandos e docentes, além de contribuir para a formação de ambos os segmentos, também será responsável pela valorização do docente da educação básica, que será chamado ao centro do debate na universidade e, assim, poderá expor suas práticas profissionais cotidianas, indicando ao aluno de graduação que o saber experiencial é relevante e complementar ao leque dos saberes docentes necessários para a prática profissional em sala de aula, promovendo a inovação da prática pedagógica (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O projeto conta com a participação de onze discentes, de diferentes períodos do curso de Ciências Sociais da UERN. Dentro do planejamento proposto são desenvolvidos dois tipos de atividades: as abertas a toda comunidade acadêmica – que são os encontros com os professores convidados –, e os encontros fechados – que visam a formação interna dos discentes envolvidos no projeto. Nos encontros fechados trazemos as ressonâncias dos saberes docentes dos convidados e propomos atividades de produção discente.

Durante o primeiro período de projeto tivemos a participação da professora Dra. Tatiana Bukowitz, docente da disciplina de Sociologia do Colégio Pedro II – da cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro – e coautora do livro *Sociologia em Movimento*, da editora Moderna, que fez uma fala sobre o seguinte tema: “As palavras são armas: a Sociologia na sua potência dentro da escola básica”.

Nas discussões, a convidada ressaltou o papel da Sociologia como uma ferramenta emancipatória, destacou as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula e fora dela, expondo questões como adoecimento físico e emocional, falta de participação dos alunos e lotação das salas de aula, além de mostrar estratégias para driblar esses percalços.

Em outro momento, tivemos como convidado o professor Elder Nolasco, professor da rede estadual do Rio Grande do Norte, tendo experiência como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UERN. Nesse encontro, o debate teve como centro a seguinte temática: “Ensino de

Sociologia na Educação Básica: experiências, desafios, perspectivas frente à reforma do ensino médio”, tendo enfoque na importância da mobilização coletiva para reconhecimento e permanência da disciplina no currículo da educação básica. O docente também expôs suas experiências em sala de aula e como pesquisador.

Os dois encontros proporcionaram aos discentes refletirem sobre o seu papel como futuros professores, conhecendo a realidade da prática docente. Por serem colocados também como atuantes nesse processo de aprendizagem, percebemos que os discentes se sentiram à vontade para participar e debater, trazendo suas dúvidas e opiniões sobre as temáticas desenvolvidas.

Nas oportunidades apresentadas, os alunos puderam tirar suas dúvidas sobre a prática docente. Isso é importante, principalmente, porque o projeto conta com discentes de períodos iniciais do curso, incluindo pessoas do primeiro período, ou seja, que sequer cursaram o estágio docente, ou que ainda não participaram de outros projetos e programas, como o PIBID ou o Residência Pedagógica (RP).

Com isso, os discentes ganham experiência antes mesmo de chegarem ao estágio, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão da atividade docente, além de cooperar para que criem autonomia para construir sua trajetória profissional, favorecendo escolhas durante a realização do curso.

Até o momento percebemos que o projeto promove o saber da prática docente e permite uma maior socialização dos alunos do curso de Ciências Sociais, já que é dotado de uma diversidade de alunos de diferentes períodos, que contribuem também para uma troca de saberes e de experiências sobre o ambiente universitário, seus anseios e expectativas.

Contudo, as dificuldades de locomoção e transporte dos alunos em uma cidade interiorana e o fato de o projeto acontecer em um horário extraordinário ao curso têm gerado ausências, graças ao perfil dos alunos da graduação, originários de famílias de baixa renda ou trabalhadores que precisam negociar a liberação do emprego.

O fato de termos alunos de todos os períodos do curso proporciona acanhamento de alguns iniciantes que são menos participativos e ainda não conseguem perceber seus próprios saberes, de modo que a dialogia e a troca de saberes ficam embaraçadas porque o docente ainda é colocado no lugar de quem sabe

mais. Nosso desafio é perscrutar essa postura para evitar que o projeto reproduza qualquer modelo de educação bancária.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINHEIRO, Alice Delgado; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. A questão da formação de professores no Brasil: sobre formação inicial e a formação continuada. In: MIRANDA, Meiri A. G. de C.; ALVIM, Márcio H. (Orgs.). **Integrando pesquisa e formação de professores: contribuições do Pibid/UFABC**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO Nº 33/2017 – CONSEPE**. Regulamenta o Projeto de Ensino de Graduação nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Set, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SER PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA: um estudo sobre as identidades docentes no Distrito Federal

Marcelo Cigales
Universidade de Brasília

Joanna Mendes Vale
Universidade de Brasília

Beatriz Amorim de Barros
Universidade de Brasília

A formação das identidades profissionais na docência em Sociologia tem se constituído como uma área de pesquisa relevante nas últimas décadas, uma vez que houve a obrigatoriedade do ensino da disciplina no ensino médio (2008-2017), que possibilitou a criação de um espaço profissional específico a ser ocupado pelos profissionais formados na área de licenciatura em Ciências Sociais, ainda que tenhamos que considerar que as características formativas do corpo professoral no país é preenchido por pessoas sem formação na área (BODART, SAMPAIO-SILVA, 2019; RAIZER, CAREGNATO, PEREIRA, 2021), a existência de professores de Sociologia atuantes é uma realidade presente em diversas escolas e instituições brasileiras.

Por isso, o objetivo deste trabalho é o de elucidar sobre a construção da identidade profissional do professor de Sociologia no Distrito Federal, diante do efeito da reforma do ensino médio, da pandemia de Covid-19, da aprovação da Base Comum Curricular (BNCC) e das barreiras docentes que interferem diretamente nessa construção identitária. Quem é o professor(a) de Sociologia no Distrito Federal? Como constitui sua identidade profissional?

A construção da identidade profissional é um processo de socialização humana articulado e interseccionalizado por uma rede de interações, essas são marcadas pela classe/origem social, trajetória de vida, o ambiente a qual está se inserindo profissionalmente, articulado a partir das representações sociais (DUBAR, 1997).

A ausência de uma base institucional forte, ocasionada pelos regimes antidemocráticos e as tendências de formação técnica aos indivíduos das classes suprimidas pelo sistema atual, levam a um senso de despertencimento e encobrimento deste campo do saber para uma parcela considerável da população brasileira. Mas há um embate geracional muito grande nesta questão, pois quem fez

o ensino médio antes e após a Lei nº 11.684 de 2008, que inclui a Sociologia nas diretrizes e bases da educação nacional, tem um senso de pertencimento muito ímpar na fase do ensino médio. Muitos que entraram na área após esta modificação tiveram contato com a disciplina já no ensino superior. O que acarreta no fato de que a maior parte dos professores formados na área não tiveram contato com a disciplina na educação básica.

A inserção no meio acadêmico tem a dualidade entre o bacharel e a licenciatura, as diferentes possibilidades de contato com a disciplina ao longo da vida dos indivíduos e as experiências de estágio supervisionado durante a graduação são insuficientes para a construção da identidade profissional. Visto que muitos consideram a carga horária insuficiente para um bom aproveitamento dentro de sala de aula e que os professores responsáveis por tal supervisão não costumam saber ao certo como lidar com tal prática.

A caracterização de uma identidade profissional do professor de Sociologia tem contato intrínseco com a configuração do curso em Ciências Sociais e como se deu a construção dos licenciados em Sociologia. A estrutura seguia a mesma lógica do curso em bacharelado e continha apenas algumas matérias da Pedagogia, não contemplando que os graduandos trabalhem meios e ferramentas para a transposição de forma didática das teorias clássicas da disciplina.

Essa discussão sobre a identidade profissional tem como uma das maiores referências, o sociólogo Claude Dubar (2012) em seu texto, “A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional”, irá explicar que esse tipo de profissionalização cria dois fenômenos sociológicos: o “profissionalismo” e a “profissionalidade”. E isso causou nos jovens a necessidade de construir a própria identidade profissional através do trabalho.

Sendo assim, Dubar pontua também três teses para esclarecer a teoria de uma socialização profissional. A primeira tese sobre isso faz com que a socialização profissional seja definida pelo jeito que a pessoa aprende seu trabalho; a segunda tese é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura a vida toda, ou seja, a socialização não é mais só na infância, é na formação profissional também. E, por fim, a terceira fase, que parece ser a mais compreendida, a qual diz que em determinadas condições de

organização dos empregos, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências e de aprendizagens para o futuro.

Dessa forma, Silva (2016) faz uma análise das ideias propostas por Dubar, dando ênfase na relevância da formação profissional em Ciências Sociais como bases burocráticas do ensino brasileiro, o que acaba retirando a possibilidade de uma maior autonomia do professor de Sociologia; assim como do contexto objetivo de menor prestígio da Sociologia no currículo escolar. Dessa forma, esses aspectos são analisados e tomados como relevantes para poder compreender a construção das identidades profissionais.

Além disso, os primeiros professores de Sociologia escolar eram, em quase sua totalidade, autodidatas formados em outras áreas, principalmente em Direito. Apenas em 1934 que a formação superior de professores de Sociologia foi iniciada, primeiro na Universidade de São Paulo (USP) e depois se expandindo para outras instituições de ensino superior. Entretanto, essa expansão dos cursos superiores não ocorreu de forma homogênea pelo território nacional. E, mesmo assim, na última década o número de cursos de Ciências Sociais se expandiu consideravelmente, assim como a demanda por professores de Sociologia em todo o território nacional. Vale ressaltar que em 2017, os números apontam que apenas 11,45% dos professores de Sociologia no ensino básico tinham formação em Ciências Sociais ou em Sociologia no grau de licenciatura (RAIZER, CAREGNATO, PEREIRA, 2021).

Dados do Censo Escolar de 2020, apontam que professores de Sociologia com formação em licenciatura nas Ciências Sociais giram em torno de 37%, já os que ofertam a disciplina e que não têm formação específica na área fica em torno de 49% (BRASIL, 2020). Mesmo com o aumento exponencial de tais profissionais na última década decorrente da Lei nº 11.684, não se conseguiu ultrapassar tal fenômeno, a Lei nº 13.415 promulgada em 2017 altera a estrutura do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal modificação gera outro nível de dificuldade dentro da disciplina e para a formação de identidade do professor. Já que esse documento define as habilidades que os alunos devem exercer ao final da educação básica, mas não é explicitada a trajetória, isso resulta em processo de adaptação à sala de aula já como professor e não como estagiário.

Após as discussões apresentadas sobre as identidades profissionais, entendidas como práticas e representações adquiridas ao longo de um processo de socialização secundária, dentro dos campos sociais especializados de formação e trabalho, que possibilitam determinados agentes adquirir um modo específico de pensar e agir voltado a um campo especializado de trabalho no mundo capitalista contemporâneo, nos questionamos na pesquisa: a) que elementos são constitutivos das identidades profissionais docentes em Sociologia? b) quais são os efeitos da estruturação do espaço acadêmico (cursos de licenciatura, currículos, projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados às licenciaturas), científicos (eventos da área, comunidade epistemológica, produção na pós-graduação), política (programas de incentivo a docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Acadêmica e Programa Residência Pedagógica) nas práticas escolares? c) quais elementos diferenciam a identidade profissional de professores formados em Ciências Sociais, daqueles com formação em outras áreas?

Esse resumo apresentou as principais inquietações da pesquisa sobre as identidades docentes no Distrito Federal. Além das referências bibliográficas a serem trabalhadas e as pesquisas secundárias que serviram como inspiração para construção do escopo da pesquisa, o questionário elaborado através da plataforma Google Forms já foi autorizado pelo comitê de ética da Universidade de Brasília (UnB) e, em breve, será aplicado aos professores de Sociologia – com ou sem formação na área. Compreender sociologicamente as identidades docentes se torna um imperativo importante dentro do campo da formação de professores de Sociologia, sendo assim, essa pesquisa se torna fundamental para realizarmos um diagnóstico social sobre quem está ensinando Sociologia na educação básica no Brasil e no Distrito Federal.

Referências Bibliográficas

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano. **Ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: editora Café com Sociologia, 2019, p. 35-65.

RAIZER, Leandro., CAREGNATO, Célia., PEREIRA, Thiago. A formação de professores de sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Revista Em Aberto**, v.34, n.111, p.55-71, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio. Configurações dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo**, Vol. 55, N. 2, p. 246-259, mai/ago 2019.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina ,V. 23 N. 2, p. 455-491, mai/ago. 2018

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

SILVA, Josefa Alexandrina. Reflexões sobre a formação da identidade profissional do professor de Sociologia na Educação Básica. **Revista Estudos Aplicados Educação**,v.1, n.2, ago./dez. 2016.