



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE SOCIOLOGIA**

KIUWRE FREITAS SILVA

***O HABITUS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA***

**CAMPINA GRANDE
2023**

KIUWRE FREITAS SILVA

***O HABITUS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA***

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Jussara Natália Moreira Bélenes de Melo

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586h Silva, Kiuwre Freitas.
O habitus docente [manuscrito] : um olhar sobre a formação inicial e continuada de professores de sociologia / Kiuwre Freitas Silva. - 2023.
44 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Jussara Natália Moreira Beléns de Melo, COORDENAÇÃO DO CURSO DE SOCIOLOGIA - CEDUC."
1. Ensino de sociologia. 2. Habitus professoral. 3. Formação de professor. I. Título
21. ed. CDD 370

KIUWRE FREITAS SILVA

O HABITUS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Licenciatura em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Aprovada em: 28/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Jussara Natália Moreira Beléns de Melo

Prof. Dra. Jussara Natália Moreira Beléns de Melo (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Iolanda Barbosa da Silva

Prof. Dra. Iolanda Barbosa da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Gilmara de Melo Ferreira Alves

Profa. Dra. Gilmara de Melo Ferreira Alves

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, pela dedicação no meu processo de formação, pelo companheirismo, amizade e por todo o esforço que fez. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade que me concede a finalização desta graduação.

À minha mãe, por sempre ter me ajudado e acreditado em mim e nos meus objetivos desde o início.

À minha família: pai, avós, avô, tias, tios, primas e primos pelo apoio e força durante o período de formação.

À minha orientadora: professora Dra Jussara Bélen, pelas contribuições em minha formação, pela paciência no processo de construção deste trabalho, pelas leituras e orientações.

À professora Dra Iolanda Barbosa da Silva, por ter aceitado compor minha banca de trabalho de conclusão e por ter contribuído no meu processo de formação.

À professora Dra Gilmara de Melo Ferreira Alves, por ter aceitado compor também minha banca de trabalho de conclusão e por ter me possibilitado enxergar de outras formas o trabalho docente.

A Gabryel Luan, Carlos Rodrigo, Ingrid Oliveira, Michelly Dayane e Dayane de Luna, pela amizade e companheirismo durante a graduação.

A Eduardo Jorge, professor de Teoria Sociológica, por todos os ensinamentos e inspiração.

Ao curso de Licenciatura em Sociologia, pela oportunidade no aprofundamento das questões sociais e pelo processo de formação.

À professora Waltimar Batista, pelo zelo e densidade com a produção do conhecimento sociológico.

À professora Nerize Laurentino, pelos ensinamentos e contribuições críticas sobre o conhecimento sociológico.

À Universidade Estadual da Paraíba pela oportunidade de formação superior.

Aos colegas de Centro Acadêmico e Diretório Central pelas lutas e contribuições aos estudantes.

A todos, agradeço!

“A Sociologia é um esporte de combate”
Pierre Bourdieu

RESUMO

O presente trabalho visa investigar a relação que se estabelece entre os processos de formação inicial e continuada de professores de Sociologia da Educação Básica em Campina Grande – PB e a construção do habitus em sua prática docente. Dessa forma, fomos conduzidos por metodologia de natureza qualitativa, a partir de pesquisa de cunho bibliográfico que se orientava no debate sobre o ensino de Sociologia e a formação de professores da disciplina. Ainda com base na pesquisa bibliográfica, mapeamos o quantitativo de dissertações no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO na região Nordeste que discutia sobre a formação de professores da matéria citada, sendo encontradas um total de 11 dissertações. Contamos ainda, com entrevista estruturada a partir de formulário (Google Forms), sendo aplicado para professores de Sociologia de escolas públicas da Educação Básica de Campina Grande. Nossa pesquisa, evidencia um quantitativo considerável de discussões na área do ensino de Sociologia que vem discutindo a formação de professores, sobretudo a partir da lei 11.684/2008 que reintroduz o componente no currículo brasileiro. Ainda demonstra, como o processo de formação inicial e continuada contribui na constituição da formação do “habitus” professoral dos docentes entrevistados.

Palavras-Chave: Ensino de sociologia; habitus professoral; formação de professores de sociologia.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the relationship established between the initial and continuing training processes of basic education sociology teachers in Campina Grande – PB and the construction of habitus in their teaching practice. In this way, we were guided by a qualitative methodology, based on bibliographical research that focused on the debate on the teaching of sociology and the training of sociology teachers. Still based on bibliographical research, we mapped the number of dissertations in the Professional Master's Degree in Sociology on a National Network - PROFSOCIO in the northeast region that discussed the training of sociology teachers, finding a total of 11 dissertations. We also have a structured interview based on a form (google forms), being applied to sociology teachers from public basic education schools in Campina Grande. Our research highlights a considerable number of discussions in the area of sociology teaching that have been discussing teacher training, especially since law 11,684/2008, which reintroduces sociology into the Brazilian curriculum. It also demonstrates how the process of initial and continued training contributes to the formation of the teaching “habitus” of the interviewed teachers.

Keywords: Teaching sociology; professorial habitus; training of sociology teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Graduação dos autores das dissertações no Profsocio na região Nordeste com a temática de formação de professores	24
Tabela 02 – Temáticas das dissertações do Profsocio nas universidades do nordeste que trabalharam sobre a formação do professor de sociologia.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENESEB Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP Programa Residência Pedagógica

PNLD Programa Nacional de Livros Didáticos

PROFSOCIO Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 APORTES INICIAIS	11
1.1 Introdução	11
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo Geral	11
1.2.2 Objetivos Específicos.....	11
1.3 Justificativa	12
1.4 Metodologia.....	13
1.5 Apontamentos Teóricos.....	14
2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
2.1 O ensino de sociologia: alguns apontamentos históricos.....	17
2.2 Os avanços e transformações dos cursos de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil ...	20
2.3 A formação dos professores de Sociologia: um olhar sobre a produção no Profsocio	22
3 O HABITUS DOCENTE: PERSPECTIVA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	28
3.1 O professor de Sociologia: a escolha da profissão docente	28
3.2 Limites e contribuições na formação inicial de professores de Sociologia	31
3.3 A percepção dos professores de sociologia sobre a prática docente: o habitus professoral	35
4 APORTES FINAIS.....	39
5 REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	44
Formulário proposto para os docentes de sociologia da educação básica da rede pública participantes da nossa pesquisa	44

1 APORTES INICIAIS

1.1 Introdução

A profissão docente constitui umas das principais ferramentas para a emancipação social dos estudantes, sobretudo das camadas populares. Muitas vezes, atacada e questionada por pessoas que desconhecem seu objetivo na sociedade. No entanto, todos ou pelo menos grande parte dos professores do Brasil passaram por seus processos de formação no ensino superior articulando as questões próprias de cada área do saber com a prática docente no conhecido chão da escola.

Nessa perspectiva, os professores da disciplina de Sociologia (recorte de nossa pesquisa) são dentro de um conjunto de profissionais do saber, agentes no processo de ensino e de aprendizagem na educação básica trabalhando em prol da formação e emancipação dos jovens estudantes através da educação. Para tanto, no processo de formação na licenciatura em Sociologia na Universidade Estadual da Paraíba, podemos dialogar com muitos profissionais da área que atuam no Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande-PB, através de projetos de ensino (Residência Pedagógica) e extensão como também dos estágios supervisionados. Logo, nosso objeto se centra no universo da educação podemos perceber a dinamização do habitus na socialização dos agentes no espaço escolar, ademais, ampliando questões centrais que nos fazem perceber e questionar: Qual a relação da formação inicial e continuada com a construção do habitus docente de professores de Sociologia da educação básica em escolas públicas estaduais do município de Campina Grande – PB?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a relação da formação inicial e continuada com a construção do habitus da prática docente de professores de Sociologia da educação básica em escolas públicas estaduais do município de Campina Grande-PB.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Abordar, através de pesquisa bibliográfica, sobre a importância da formação inicial e continuada de professores de sociologia para a formação do habitus docente;
- b) Verificar, sobre os limites da formação inicial e continuada, na perspectiva dos professores de sociologia da rede estadual da Paraíba;
- c) Compreender, como a formação inicial de professor de Sociologia contribui no seu “habitus” docente.

1.3 Justificativa

As intenções de se pesquisar a constituição do habitus de professores de Sociologia da Educação Básica advém da inserção no espaço escolar e das questões levantadas por nós no período de imersão na escola. O contato que tivemos a partir das experiências com os professores/as dessa área do conhecimento de forma mais concreta começa com as experiências de extensão e de estágio supervisionado na Licenciatura em Sociologia, como também através do Programa da Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Sociologia¹, Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Nessa perspectiva, as experiências mencionadas nos advertem para um olhar mais direto e crítico sobre as relações que se estabelecem entre o processo de formação desses profissionais e a sua prática docente em escolas públicas estaduais. Assim, a Sociologia, como disciplina escolar, sempre esteve “à margem” em relação a outras disciplinas. Essa compreensão também nos leva a questionar a escolha do componente curricular enquanto capacitação profissional, que, no entanto, por muitos anos, não vislumbrava mercado de trabalho².

Se procurarmos por justificar as inclinações desse trabalho estaríamos sendo redundantes em nossas palavras, no entanto, isso ainda se faz necessário levando em consideração a constituição do subcampo/campo ensino de Sociologia no Brasil e a necessidade de se pesquisar sobre esses processos formativos de professores na área das Ciências Sociais, constituindo, assim, uma pesquisa de cunho relevante para se refletir sobre esse percurso de escolha, formação e prática docente.

Portanto, o trabalho se justifica, do ponto de vista científico como também pessoal, tendo em vista que este pesquisador está em fase de formação inicial como também continuada e que estabelece um vínculo entre o pesquisador e o pesquisado; mas do ponto de vista científico se justifica pela demanda de se pensar sobre a formação e o percurso de constituição do habitus de professores da área em foco no município de Campina Grande-PB, contribuindo com a legitimação do subcampo/campo ensino de sociologia no Brasil e de se refletir sobre essa temática de investigação, tomando como recorte professores de sociologia da educação básica desta cidade.

¹ Os períodos de participação desses programas se deram entre os anos de 2022 e 2023, onde fomos oportunizados a imersão no ambiente escolar.

² De acordo com o censo escolar de 2022 do estado da Paraíba, apenas 33% dos professores de sociologia possuem adequação na sua formação ficando só atrás da disciplina de artes com 27,8% (Brasil, 2022). Mencionamos ainda, que no último concurso do estado da Paraíba para o ensino médio das 1000 vagas ofertadas apenas 6 foram destinadas a sociologia (Rodrigues, 2020).

1.4 Metodologia

A presente pesquisa foi dirigida pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, partindo de um universo de conhecimentos produzidos por pesquisadores da área do ensino de Sociologia que tem se debruçado sobre a formação de professores³. Dessa forma, a pesquisa qualitativa parte da discussão e interpretação de dados “mais maleáveis” (como é o caso da entrevista) que consiste em uma construção epistêmica que problematize dados já apontados em pesquisas anteriores e que coadune com as posteriores. Soares (2019, p. 169) aponta que “pesquisa qualitativa se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos [...]”.

Para discutirmos sobre os objetivos propostos seguimos a pesquisa de natureza qualitativa apoiado a uma abordagem bibliográfica, trazendo à tona discussões já realizadas em outras pesquisas sobre a formação docente. Nesse ínterim, de acordo com Lakatos e Marconi, “a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias [...] trata-se de levantamento de referências já publicadas, em forma de artigos científicos (impressos ou virtuais), livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado (2022, p. 33). Assim, O levantamento bibliográfico nos possibilita compreender o que vem sendo pesquisado sobre determinada área e quais temáticas estão sendo debatidas. Diante disso, nossa pesquisa bibliográfica possibilitou mapear um quantitativo de dissertações de mestrado no Profsocio na região Nordeste com o recorte sobre formação docente, encontrando um quantitativo de onze dissertações, apresentados na seção seguinte.

A pesquisa também contou com técnica de entrevista estruturada (Gil, 2002) a partir da utilização do Google Forms (formulário) sendo divulgada por meio de aplicativos de mensagens como também da relação direta com esses profissionais, em que pudemos obter dados relativos ao perfil dos professores de Sociologia contando com 15 questões divididas em objetivas para construirmos o perfil desses docentes como também questões subjetivas para que eles pudessem discorrer sobre a formação inicial e continuada e a sua prática pedagógica. Ainda, apontamos como exploratório nosso estudo por nos trazer maior familiaridade com o nosso objeto de pesquisa tendo em vista sua flexibilidade no decorrer da pesquisa como também por nos proporcionar obter visão geral com relação a nossa problemática (Gil, 2008).

³ Citamos autores como: Oliveira (2014); Moraes (2017); (Antunes; Dionysio; Oliveira, 2019) dentre outros.

Logo, nosso formulário foi preenchido por cinco professores/as da Educação Básica do município de Campina Grande – PB, todos alocados no Ensino Médio da rede estadual da educação. Foram entrevistados três professores do gênero masculino e duas professoras do gênero feminino. Os 5 professores respondentes possuem formação na área das Ciências Sociais⁴, 4 com habilitação em licenciatura e um deles com habilitação em bacharelado com formação pedagógica. Todos os professores são concursados na rede de ensino da Paraíba, tendo de 3 a 14 anos de experiência no magistério. Mencionamos também, que todos os professores possuem pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo, um deles especialista, 3 mestres e uma doutora⁵.

1.5 Apontamentos Teóricos

A referida pesquisa parte do aporte teórico da Sociologia relacional de Pierre Bourdieu em que ele (1930-2002), assim como a de Nobeit Elias e Anthony Giddens, buscaram construir uma arcabouço teórico-metodológico que possibilitasse na pesquisa sociológica romper com o paradigma da Sociologia Clássica. Assim, na busca pela mediação da dicotomia entre agência e estrutura, indivíduo e sociedade que Bourdieu se centra em novos elementos de análise da vida social construindo categorias que estabelecessem um diálogo entre as formas objetivistas e subjetivistas apontando para uma “uma ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade e da exterioridade da interioridade*” (Bourdieu, 1983, p. 60). Essa nova forma de se conhecer a sociedade rompe com os reducionismos propostos pelas formas subjetivistas e objetivistas de análise social (Fenomenológico e objetivista⁶), trabalhando a partir de uma perspectiva relacional entre as estruturas da vida social e as disposições dos agentes internalizados no processo de socialização (Bourdieu, 1983; Nogueira; Nogueira 2017).

⁴ Os professores/as investigados obtiveram formação inicial na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Campina Grande, entre os anos 2000 e 2013.

⁵ A formação continuada (pós-graduação) dos professores/as investigados foram realizados na área das ciências humanas, sendo pois 1 com mestrado em Antropologia Social (PPGAS-UFRN), 1 com mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR-UEPB), 1 com doutora em Ciências Sociais (PPGCS-UFCG), 1 com mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO-UFCG) e 1 especialista em Economia Política Regional (UFCG).

⁶ Para Bourdieu (1983), existe formas de conceber o mundo social, sendo eles: a fenomenologia, que consiste na apreensão primeira da realidade “restringindo-se a captar a experiência primeira do indivíduo” [...] (Monteiro, 2018, p. 21); o conhecimento objetivista, que tendo referência no estruturalismo tentar romper com as experiências primeiras compreendendo as estruturas objetivas (Monteiro, 2018).

Essa compreensão concebida por Bourdieu de praxiologia ⁷ou teoria da prática, busca ao seu modo estabelecer a mediação entre as estruturas objetivas e as ações subjetivas dos indivíduos na sociedade através da prática nos campos e nos espaços sociais, onde o conceito de habitus será central nessa relação dialética. Desse modo, Bourdieu esquematiza a noção de “habitus” da seguinte forma,

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrada, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 60-61).

Para Bourdieu (1983), o habitus deve ser pensado em termos relacionais devido a sua dinâmica no campo das práticas sociais. Essa construção dialética proposta pelo pensamento praxiológico orienta o sujeito a interiorizar em seu corpo formas de percepção e de apreciação da realidade e que seja condizente com sua posição do campo de disputas sociais. Nessa linha de pensamento, o processo cognitivo e de atuação no campo em que o agente passa a contribuir na construção desse habitus, sendo, sobretudo um habitus de classe atuando em um “processo de socialização e incorporação pelos agentes, a partir da posição destes situados no campo, que informam as matrizes de apreciação e de percepção que orientam as escolhas e os interesses em jogo” (Monteiro, 2018, p.62).

A noção de habitus, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1983) nos permite compreender as relações entre as estruturas da vida social e a ação dos sujeitos no espaço social. O habitus, portanto, é construído a partir do processo de socialização em determinado campo que interioriza em seu corpo regras, formas de apreender o mundo e a realidade. Dessa forma, o conceito de campo é fundamental para compreendermos a dinâmica dialética proposta pela teoria da prática em Bourdieu. O campo em Bourdieu (2004) é esse microcosmo dotado de leis e regras próprias, possuindo capitais específicos que são disputados em seu interior. Cada campo, possui seu “habitus” próprio, em que os agentes interiorizam a doxa⁸ do campo e

⁷ O pensamento praxiológico desenvolvido por Bourdieu (1983), parte do pensamento de mediação e ruptura entre as formas objetivistas e subjetivistas de observar a realidade social, elaborando uma forma de compreender a ação social a partir da relação entre as estruturas objetivas (sociedade) e as estruturas subjetivas, tendo no habitus sua mediação (Monteiro, 2018).

⁸ Todo campo possui a sua doxa, ou seja, a sua ortodoxia.

coaduna com a prática ali constituída. “Os campos” em Bourdieu estão relacionados a esse espaço da vida social que implicam na prática dos agentes e das posições e hierarquias que nele possui. Assim sendo, Monteiro (2018), salienta que “a relação entre dominador e dominado, por exemplo, está presente em todos os campos, bem como as relações de força e de lutas que se dão em torno dos capitais específicos” (2018, p. 44). O campo, portanto, é esse lugar da prática social como também da disputa pelo capital específico, possuindo suas leis e regras de funcionamento que dinamizam a disputa em torno do seu interior.

Portanto, cada campo constrói seu próprio “habitus” em que os indivíduos vão ser orientados em sua prática cotidiana. Diante disso, vale salientar, que a noção de “campo” e “habitus” são estritamente interligadas, tendo em vista que cada campo possui um “habitus” específico e que cada “habitus” se constrói em um campo. Dessa forma, pensar essa noção dialética é pensar a relação que se estabelece entre essas duas categorias que se interligam e se constrói no universo social.

2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 O ensino de sociologia: alguns apontamentos históricos

O ensino de Sociologia no Brasil como objeto de estudo tem ganhado espaço na agenda de pesquisa na área das ciências sociais após a promulgação da lei 11.684/2008 que institui em âmbito federal o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Nesse contexto, é notório apontar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 36 menciona sobre a necessidade dos egressos da educação básica possuírem os conhecimentos dessas duas disciplinas. No entanto, ambas as disciplinas não constavam como obrigatórias no currículo nacional⁹, sendo, pois, após muita discussão e persistência pelos intelectuais da área junto a outros atores políticos que:

Somente após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2006, na qual o Conselho Nacional de Educação manifestou-se favorável à inclusão dessas disciplinas no currículo escolar – o que foi consolidado com a Lei nº 11.648/2008 –, é que a Sociologia passou a ser obrigatória em todos os anos do ensino médio (Oliveira, 2021a, p. 20).

Oliveira (2021a) pontua que no âmbito do ensino de Sociologia após a obrigatoriedade da Lei 11.684 de 2008 os cursos de Ciências Sociais passaram por um processo de expansão, sobretudo da habilitação em licenciatura, bem como com o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica¹⁰ (PRP). O surgimento desses programas possibilitara o aperfeiçoamento profissional dos estudantes dos cursos de Licenciaturas do Brasil sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Esse debate, no entanto, não é considerado novo, sendo que a Sociologia enquanto disciplina escolar emerge nos currículos brasileiros desde o final do século XIX, estando presente nos currículos escolares do Amazonas (1890-1900) (Bodart; Cigales, 2021), Paraná (1890-1892) (Zacharias, 2013) e Sergipe (1892-1905) (Alves, 2005, p. 121 *apud* Bodart; Cigales, 2021). Essa área em solo brasileiro sempre passou por processos de intermitências

⁹ A sociologia na educação brasileira sempre incorreu em processos de intermitência, tendo em vista as concepções de educação que os governos possuíam nas reformas educacionais que o país proporcionou.

¹⁰ O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência criado em 2007 e o Programa Residência Pedagógica criado em 2018, faz parte de um conjunto de políticas públicas que proporciona a estudantes de licenciaturas de todo o Brasil a dialogar desde cedo com o espaço escolar. Essa proposta de política pública visa articular desde cedo os estudantes de graduação com a sala de aula, entendendo os processos educacionais a partir da própria realidade escolar, tendo em vista que os programas também se articulam para a formação continuada dos licenciandos a partir de um conjunto de atividades a serem realizadas ao longo dos programas.

devido às condições políticas e educacionais de cada contexto histórico, principalmente ao longo do século XX. Ademais, a Sociologia no Brasil emerge como disciplina escolar e posteriormente como curso superior (Bodart, 2019). Bodart aponta que:

Enquanto curso superior, a Sociologia aparece inicialmente na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1940), na Universidade Federal do Paraná (1940), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1941), na Universidade Federal da Bahia (1941), na Universidade Federal de Minas Gerais (1941), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1942) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (1948) (Bodart, 2019, p. 14).

O surgimento de cursos superiores vai ser condicionante para que as Ciências Sociais no Brasil se consolidem enquanto ciência. No entanto, nesse período de efervescência dessas ciências no Brasil, a Sociologia é retirada após a Reforma Capanema de 1942. Essa retirada do currículo secundário contribuiu para que a área passasse por um longo período longe do ensino básico, sendo apenas debatido no âmbito acadêmico. Isso contribuiu para que o ensino da matéria, enquanto objeto de pesquisa, fosse rejeitado a priori no Brasil, tendo “gozado de pouco prestígio no interior da comunidade de cientistas sociais” (Bodart, 2019, p. 16). Essa dinâmica de inserção e retirada da Sociologia no currículo escolar brasileiro contribuiu para que ela fosse um capital cultural restrito (Bourdieu, 2015) a apenas alguns agentes das elites, tendo seu endosso na constituição de uma burguesia com base científica e de mais um conhecimento que os pudessem somar em sua condição cultural. Se formos analisar os estudos que discutem a história da Sociologia no Brasil, perceberemos as influências positivistas em sua gênese no final do século XIX, mas também seu caráter elitista no chamado “período de ouro” da Sociologia, no qual ela constou como disciplina obrigatória nos cursos complementares no ensino secundário, que eram requisitos para o acesso ao ensino superior (Oliveira, 2021b, p. 30).

Esse período demarcado entre a Reforma Rocha Vaz, Francisco Campos e Capanema¹¹ demarca do ponto de vista da consolidação da Ciência Sociológica no Brasil, mas também como disciplina ofertada no ensino secundário. No entanto, a Sociologia nesse momento ainda possuía um caráter conservador em sua aplicação no ensino secundário funcionando como uma espécie de engenharia social que teria por função um controle dos conflitos sociais (Caridá, 2014).

Após a retirada disciplina nos currículos nacionais através da reforma Capanema¹¹ em 1942, ela passou a ser lecionada a partir de conteúdos da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), o que, no entanto, após o golpe militar de 1964 foram “amiúde lecionadas por professores egressos das licenciaturas em Ciências Sociais” (Oliveira, 2021b, p. 31), o que de maneira positiva constituiu um avanço ainda que de maneira tímida do conhecimento sociológico (Oliveira, 2019). Assim, com o advento do processo de redemocratização no Brasil, a Sociologia emerge como disciplina necessária para a prática da cidadania no país, como observa Caridá (2014), que essa matéria é pensada em um período em que a pedagogia das competências estava em voga, sobretudo sendo vetada do currículo nacional pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo em vista a concepção de educação no mundo e na Europa imbuídos pelo pensamento neoliberal tecnicista.

As lutas de se introduzir novamente a sociologia no currículo nacional, sobretudo seguindo as orientações postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, emerge ainda no processo de redemocratização e que ganha muito fôlego com a ajuda de atores políticos e intelectuais que contribuíram para que a sociologia fosse introduzida como obrigatória na LDB em 2008. A introdução da sociologia na LDB e conseqüentemente nos currículos estaduais como também nas diretrizes nacionais, foram avanços significativos e que também o fizesse ser enxertada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012. Oliveira destaca que,

Alguns aspectos interessantes podem ser apontados a partir da experiência da Sociologia no PNLD: a) consolidação de um modelo que articula as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), de modo que a Sociologia escolar acaba por refletir a formação existente nas licenciaturas em Ciências Sociais; b) disseminação da pesquisa como princípio metodológico no ensino de Sociologia na educação básica; c) articulação entre teorias e temas no ensino da Sociologia. Todavia, é importante observar que os livros didáticos, para serem aprovados no PNLD, devem responder a um determinado edital, e percebemos a emergência de um “modelo” de livro didático (Oliveira, 2021b, p. 33).

¹¹ Bodart e Cigales apontam que “pesquisas baseadas nos marcos legais ressaltam três momentos: (a) os pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, e a reforma de Benjamin Constant, de 1890, em que a sociologia está ao lado de disciplinas como moral, direito pátrio e economia política; (b) as reformas de Luiz Alvez e Rocha Vaz, de 1925, de Francisco Campos, de 1931, e de Gustavo Capanema, de 1946, que marcam a inserção e retirada das disciplinas de sociologia e sociologia educacional da grade curricular do ensino secundário e da escola normal. No primeiro, a disciplina mantém-se de 1925 a 1942, e, no segundo, de 1946 a 1971, quando a reforma Jarbas Passarinho a retira do currículo; (c) reinserção da sociologia com as reformas estaduais a partir de 1980, até a aprovação da lei n.11.684, de 2008, que torna a disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio (2021, p. 124).

Essa perspectiva disciplinar (consiste na formulação de livros didáticos a partir de uma única disciplina) que o PNLD destaca, é desconstruída após a reforma do Ensino Médio em 2017 através da Lei 13.415/17 que altera artigos importantes da LDB, e que apenas mantém como disciplinas obrigatórias a Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, sendo realocadas as outras disciplinas para áreas de conhecimentos e no caso da Sociologia a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, ficando a cargo dos estados a distribuição dessas disciplinas. O próprio PNLD, que outrora era composto por um edital em que a proposta era que os livros didáticos fossem produzidos por disciplinas, passa por uma nova roupagem contemplando apenas as áreas de conhecimento.

Esses apontamentos históricos, os quais tecemos aqui, é de fundamental importância para compreendermos a dinâmica de intermitência e os desafios que o ensino de Sociologia no ensino secundário e na educação básica galgou até momento no Brasil, desde as suas experiências no final do século XIX até os dias atuais.

Na próxima seção, abordaremos sobre o processo de formação de professores de Sociologia no Brasil destacando as contribuições realizadas pelos especialistas da área, elencando as emergências de criação de novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia após a sua reintrodução no currículo escolar no ano de 2008, e como também pensando na necessidade de se discutir a formação inicial e continuada desses agentes através de cursos de especialização como também de mestrado, o que vem crescendo no Brasil.

2.2 Os avanços e transformações dos cursos de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil

Uma das principais questões que podemos elencar sobre as discussões que se centra na área do ensino de Sociologia é a efetivação dos cursos de formação de professores. As Ciências Sociais em sua tradição acadêmica construíram um formato¹² de curso que possuía em sua estrutura curricular um viés mais bacharelesco, sendo os cursos em sua maioria em formato 3+1. De acordo com Azevedo, Bodart e Tavares (2020) o formato dos cursos dessas ciências era dividido em 3 anos para que os estudantes cursassem as disciplinas do bacharelado e um ano para cumprimento das disciplinas pedagógicas. Esse conjunto organizacional dos cursos de ciências sociais fez emergir uma dicotomia entre as de licenciaturas e os bacharelados, ficando a cargo de um o fazer pedagógico e do outro o ato da pesquisa¹³.

¹² Esse formato entra em evidência na segunda metade do século XX.

¹³ O bacharelado dá ênfase a pesquisa, enquanto a licenciatura ao ensino.

Esse formato, originária no Decreto-lei 1.190, de 04 de abril de 1939, orientou o modelo de formação de professores, até o ano de 2001, quando aprovado o Parecer CNE/CP 28/2001, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, separando a oferta de grau de licenciatura do grau de bacharelado (Azevedo; Bodart; Tavares, 2020, p. 218).

O Parecer do CNE/CP 28/2001 possibilitou o rompimento de um padrão de formação nas Ciências Sociais que constituía uma dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado¹⁴, no entanto, Oliveira (2022) destaca que esse padrão de hierarquização entre as habilitações vem sendo posto em debate tendo em vista as exigências de se formar professores pesquisadores conectados com as discussões da área das Ciências Sociais para o exercício de sua prática docente. A perspectiva de formar professores pesquisadores possibilita romper com a compreensão dicotômica apresentada outrora nos cursos de ciências sociais (formato 3+1), como também contribuindo para a formação de professores para a educação básica possibilitando maior proximidade entre as discussões realizadas na academia com a escola básica.

Esse processo de formação de professores pode ser destacado, sobretudo, após a reintrodução da disciplina no currículo básico em 2008 pela Lei 11.684, o que de maneira significativa repensou a construção curricular dos cursos de licenciatura, como também da criação de novos cursos no Brasil na área das ciências sociais após 2008 (Oliveira; Cigales, 2019).

A pesquisa realizada por Bodart e Tavares (2018) no contexto de discussão dos programas de fomento as universidades públicas constata um número significativo de cursos de Ciências Sociais ou Sociologia criados após a Lei Federal de 2008 que reintroduz as matérias escolares no currículo, tendo seu pico entre 2009 e 2010 em universidades públicas como no setor privado.

Os avanços galgados até o momento por essa área no Brasil possibilitam enxergarmos novas dinâmicas da profissão docente, ainda que o ensino de Sociologia na pauta das Ciências Sociais no país tenha por muito tempo sido marginalizada e segregada devido a fatores de formação como os apontamentos postos pela dicotomia entre licenciatura e bacharelado

¹⁴ O formato de formação nas ciências sociais consistia no chamado 3+1, onde o estudante tinha a possibilidade de cursar 3 de bacharelado e 1 ano de disciplinas pedagógicas. Para tanto, esse formato é desfeito a partir do Parecer CNE/CP 28/2001, que reformula a carga horária para os cursos de licenciaturas, rompendo dessa forma a dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

(Bodart, 2019). No entanto, um dos grandes problemas enfrentados pelos graduados na área das Ciências Sociais no Brasil é a questão da prática docente e do ensino da disciplina que correspondem a sua formação.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 39,3% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) (Brasil, 2022, p. 47).

A questão da adequação da formação docente é uma das principais problemáticas que se apresenta na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Esse problema se apresenta, primordialmente, para os professores que permanecem sem mercado de trabalho devido ao sistema organizacional do ensino brasileiro que distribui a carga horária entre os professores que não possuem formação na área. Sendo ela a principal disciplina transferida para os professores de outras áreas ministrarem sem ter o conhecimento adequado e sistematizado além da formação necessária para isso. Vale destacar também que os estudantes que não vão ter a formação correta e o entendimento necessário da perspectiva sociológica no Ensino Médio, contradizendo o que está posto na LBD de 1996 sobre a importância da disciplina para a formação da juventude ativa e consciente.

Nesse cenário de avanços e incertezas podemos perceber políticas públicas para a formação de professores que foram extremamente necessárias para um novo olhar da Sociologia na Educação Básica, aproximando os discentes dos cursos de graduação na licenciatura a experienciar o fazer pedagógico nas escolas. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foi uma das principais políticas de fomento à docência que possibilitou uma aproximação entre o ambiente escolar e a universidade contribuindo para a formação dos licenciandos e na construção da identidade professoral desses agentes no processo de formação. Seguimos com a reflexão, abordando a importância da formação continuada de professores da área de conhecimento analisada.

2.3 A formação dos professores de Sociologia: um olhar sobre a produção no Profsocio

O debate que se centra sobre o (sub)campo¹⁵ do ensino de Sociologia perpassa por diversas temáticas que dizem respeito à constituição da disciplina no currículo escolar básico.

¹⁵ Oliveira (2021; 2022) tem trabalhado na hipótese de que o ensino de sociologia enquanto (sub)campo de pesquisa vem em processo de autonomização no campo mais amplo da sociologia e educação.

Uma das principais questões que podemos apontar é a formação do professor no Ensino Básico, os desafios e avanços como também retrocessos da área, sobretudo após a promulgação e implementação do novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no Brasil. Dessa forma, nessa seção nos deteremos a refletir sobre as discussões que vêm sendo realizadas sobre as formações inicial e continuada dos professores e a necessidade de se pensar essa prática docente nos seus mais variados contextos pedagógicos e sociais.

Com a reintrodução da disciplina de Sociologia no currículo nacional através da Lei 11.684/2008, podemos observar avanços consideráveis em relação ao debate sobre o ensino de Sociologia no nível da pós-graduação no Brasil. Os balaços realizados por Handfas e Maçaira (2014), Bodart e Cigales (2017) apontam um quadro geral das produções a nível de pós-graduação tendo por temática essa perspectiva de ensino. Nesse sentido, as pesquisas apontam uma crescente no número de teses e dissertações¹⁶ discutindo o ensino de Sociologia e suas múltiplas faces. Handfas e Maçaira destacam que as temáticas mais apresentadas em seu estudo exploratório são acerca do “currículo, práticas pedagógicas e metodologia de ensino, concepções sobre a sociologia escolar, Institucionalização das ciências sociais, trabalho docente e formação do professor” (2014, p. 53).

Bodart e Cigales (2017) amplia essa discussão no estado da arte sobre a pós-graduação trazendo novos elementos e temáticas de pesquisas que vão sendo desenvolvidas nos programas de pós-graduação. Vale salientar que na pesquisa realizada por Handfas e Maçaira (2014) as realizadas sobre o ensino de Sociologia estavam sendo em sua maioria produzidas em programas de educação, o que, no entanto, os autores citados percebem uma crescente nos programas de Ciências Sociais e Sociologia¹⁷. Portanto, nessa subseção nos remeteremos à produção do Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFSOCIO nas universidades vinculadas ao programa na região Nordeste para mapearmos as discussões realizadas tendo por temática a formação inicial e continuada de professores da área estudada.

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio *stricto sensu* foi criado em 2017 com o intuito de proporcionar formação continuada para professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, contribuindo no aperfeiçoamento da prática docente

¹⁶ O número de dissertações de mestrado e teses de doutorado possui uma crescente significativa após a reintrodução da sociologia no currículo em 2008 (Bodart; Cigales, 2017).

¹⁷ Esse crescimento de teses e dissertações em programas de pós-graduação na área das ciências sociais, é observado pelos autores após a publicação em 2014 do estado da arte de Handfas e Maçaira, onde até o momento as produções científicas sobre o ensino de sociologia era produzido nos programas de educação.

como também na produção de materiais didáticos que podem ser transpostos para a prática do ensino e aprendizagem na rede básica de educação sendo sediadas em várias Universidades do país¹⁸, se detendo em sua maioria no Nordeste, tendo também sua filiação com a Fundação Joaquim Nabuco. No entanto, ainda que o mestrado tenha sido pensado para formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio, ele também funciona como formação inicial para muitos professores que ministram a disciplina de Sociologia sem a habilitação específica na área (Oliveira, 2022) conforme tabela 01.

Tabela 01 – Graduação dos autores das dissertações¹⁹ no Profsocio na região Nordeste com a temática de formação de professores

Graduação*	Quantidade
Ciências Sociais	5
História	3
Letras (Quaisquer)	2
Não encontrado	1

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

*Algumas outras graduações foram encontradas como o caso da Pedagogia e o Direito, mas preferimos escolher as que mais se aproximam da proposta do Mestrado Profissional em sociologia.

Oliveira (2022) ainda pontua que a formação continuada desses professores ainda se centra nos mestrados acadêmicos, ainda que o mestrado profissional venha para contribuir e dialogar com o espaço escolar e a universidade. Muitos são os percalços da pesquisa educacional nos programas de Sociologia, sobretudo entendendo o ensino como objeto, no entanto as barreiras vêm diminuindo e as pesquisas com o ensino de Sociologia como temática tem crescido e o mestrado profissional tem contribuído nas pesquisas a nível de pós-graduação. Nesse sentido, podemos observar que das dissertações que selecionamos para discussão com a temática de recorte de nossa pesquisa, os autores possuem formação graduação em outras áreas do conhecimento, surgindo a hipótese de que esses agentes podem estar ministrando a disciplina na Educação Básica, optando pela formação do mestrado profissional em Sociologia como uma formação inicial das bases conceituais da ciência da sociedade.

Das dissertações encontradas no banco de dados do Profsocio²⁰ apenas na Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal do Vale do São Francisco não foram encontradas

¹⁸ O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional é sediado em várias universidades do Brasil, sendo elas: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande e Sumé, Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília e Universidade Estadual do Vale do Aracajú (UVA).

¹⁹ O período de defesa dessas dissertações são de 2020 a 2022.

²⁰ Para saber mais acessar: <https://profsocio.ufc.br/pt/trabalhos-de-conclusao/>.

discussões referentes à formação inicial e continuada ou de formação no geral de professores de sociologia na Educação Básica. As dissertações encontradas nos possibilitam compreender os inúmeros processos e pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do ensino de Sociologia e das estratégias de formação que os professores que ministram vêm apresentando, ainda que a disciplina em nível nacional seja ministrada por profissionais sem formação específica.

As pesquisas realizadas no Profsocio demonstram um cuidado com a discussão referente à formação do professor de Sociologia, principalmente quando o olhar se volta para a prática docente e os processos de constituição da disciplina no currículo escolar no Brasil e as múltiplas experiências que ela vem passando seja por ser ministrada por profissionais sem formação na área ou dos que a possuem. As dissertações encontradas podem nos mostrar um interesse das pesquisas realizadas pela prática do professor como também se suas trajetórias, seja por programas institucionais como o PIBID seja por usos de Tecnológicas da informação e comunicação (TIC's) por professores em sala de aula.

Os principais referenciais teóricos encontrados nas dissertações levantadas se fundamentam nos trabalhos de pesquisadores que analisam a história do ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil, assim como também a partir do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, movimentando conceitos como “habitus” e campo. As pesquisas ainda demonstram um referencial diverso trabalhando com Lahire e Tardif, refletindo sobre a formação desses agentes no processo de constituição de um habitus docente a partir também de disposições no espaço escolar.

As temáticas podem parecer diversas, entretanto se centram na formação dos professores a partir de diversos recortes o que influencia e contribui com outros pesquisadores a refletirem sobre as articulações entre diversas categorias sociológicas nas pesquisas sobre o agente professor.

Tabela 02 – Temáticas das dissertações do Profsocio nas universidades do nordeste que trabalharam sobre a formação do professor de sociologia

Temáticas Gerais

PIBID e experienciais de ex-participantes

Trajetórias Docente

Processo formativo a partir do estágio na UVA

Percepção docente no contexto de escola sem partido

Percepção dos professores de sociologia acerca da formação e prática docente
--

Formação docente e a relação com as TIC's

Professorarização/precarização docente
--

PIBID e a relação com os formadores desse programa
--

Formação inicial e continuada de professores que ministram a disciplina de sociologia sem formação

Desafios docentes no cotidiano escolar

O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática do ensino de sociologia

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Esses breves apontamentos sobre os processos que se apresentam no ensino de Sociologia no Brasil a partir de diversos recortes históricos e temporais, e de diversos referenciais teóricos e espaços de pesquisas nos fazem refletir acerca do professor e da sua formação inicial e/ou continuada. Nesse sentido, as temáticas gerais apresentadas na Tabela 02 demonstram um cuidado referente ao se pensar o docente nas mais diversas experiências de formação, sejam daqueles que não possuem formação específica sejam daqueles que trabalham diversos métodos de ensino na Educação Básica.

As experiências do PIBID também ganham atenção nesses processos de pesquisa por ser uma política de formação de professores que contribui para a aproximação entre os estudantes de licenciatura e a vida escolar, aproximando a universidade e a escola, contribuindo com um olhar mais apurado da realidade da escola pública brasileira e as estratégias que se podem traçar ao longo do programa na relação com a teoria e a prática docente.

De igual modo, as disciplinas de estágio também contribuem nessa formação mais coesa entre a relação dialética entre teoria e prática ampliando o campo de visão dos licenciandos sobre a prática docente e os processos formativos que essas experiências depõem ao inserir os agentes da universidade no campo da educação básica.

Vale destacar também que as novas tecnologias aparecem nas pesquisas do mestrado profissional dando ênfase a relação que se estabelece entre o fazer pedagógico em sala de aula e as tecnologias da informação que podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. No que podemos observar nas pesquisas apresentadas, entendemos que contribuem num arcabouço teórico que pode ser observado posteriormente pelas demais pesquisas que se propõem a pensar a formação do professor.

Mesmo que parte das pesquisas aqui apresentadas sejam realizadas por profissionais que não dispõem da formação em Ciências Sociais ou Sociologia observamos a influência da formação continuada destes professores, no Profsocio, na construção orientadora de subjetividades que buscam problematizar questões voltadas para o professor. E mais do que isso, contribuindo também, nas pesquisas sobre experiências microsociológicas, a partir da visão desses professores e as suas observações sobre outras práticas docentes. Essas questões

apresentadas contribuem na própria construção da identidade destes profissionais na sua prática docente. Diante do já posto, abordaremos a seguir acerca do habitus docente, a partir do olhar de professores de sociologia da educação básica.

3 O HABITUS DOCENTE: PERSPECTIVA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

3.1 O professor de Sociologia: a escolha da profissão docente

A Sociologia e mais especificamente a Sociologia da Educação desde sua gênese se interessou em entender a função da educação na sociedade e percebendo isso, compreender o papel do professor nesse processo de ensino aprendizagem. Para Émile Durkheim (2021) a educação é uma “socialização metódica” (Durkheim, 2021, p. 54) e nela o professor tem a função de preparar, a partir de determinados mecanismos, os jovens das gerações mais novas para a vida social. Bourdieu e Passeron (2014) afirmará também que o professor opera a violência simbólica quando impõe um currículo fruto de convenção humana à escola, sendo este currículo construído pela camada dominante da sociedade.

Poderíamos passar um longo tempo neste texto apontando sobre as perspectivas teóricas da disciplina que pensam a educação e conseqüentemente o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, todavia, nesta breve seção evidenciaremos percepções de professores de Sociologia, quando perguntados sobre a escolha da docência como forma de profissionalização.

Nossa perspectiva epistêmica se distancia de um jargão que outrora era figurado entre os professores, quando questionados sobre a sua profissão. A ideia de vocação perpassa uma construção intrínseca a um chamamento “transcendente” do agente que escolhe ser professor. Contudo, nossa abordagem pensa à docência como um trabalho remunerado, um trabalhador que vende sua força de trabalho (Marx, 2017) e não como missão ou vocação.

Nós pensamos o professor na capacidade que ele possui de romper com os determinismos sociais impostos aos jovens estudantes sobretudo das camadas populares, articulando entre seus pares estratégias finitas que possibilitem aos estudantes caminharem entre as estruturas sociais.

O professor, portanto, em nossa perspectiva deva ou possa ser um impulso para que os estudantes vão além de determinismos sociais e subvertam as estruturas possuindo mobilidade social e rompendo com estereótipos, se articulando entre si e buscando novas perspectivas sociais, econômicas e culturais. Pautados nessas concepções, indagamos aos professores de Sociologia (agentes desta pesquisa): Por que você escolheu ser professor? Seguem as respostas:

“Perspectivas melhores de inserção no mercado de trabalho” (Professor de sociologia 1, 2023)²¹.

²¹ As respostas dos professores/as são transcritas *ipsis litteris*, a fim de mantermos a fidedignidade do discurso de cada uma dessas participantes da pesquisa.

“Um desejo desde a infância e também por que me identifico com o trabalho docente” (Professora de sociologia 2, 2023).

“Ao longo do curso percebi a docência como um caminho possível e que poderia me satisfazer minimamente no sentido profissional. Especificamente, por possibilitar a continuidade de relações de ensino-aprendizagem com a juventude e por me permitir continuar o contato com temas e conteúdo das Ciências Sociais. Outra motivação foi a vontade de me tornar um servidor para utilizar os conhecimentos adquiridos em m” (Professor de sociologia 3, 2023).

“Meu objetivo era ser jornalista, sou formada, mas a licenciatura em Ciências Sociais me abriu portas para trabalhar com pesquisas qualitativas e quantitativas e ser aprovada em um concurso para licenciatura, me tornando assim professora”. (Professora de sociologia 4, 2023).

“Para buscar transformar o mundo por meio da educação, talvez pareça clichê, mas sempre vi a educação como ferramenta transformadora. É por meio dela que buscamos apresentar a realidade sem suas cortinas. Através dela marcamos a vida dos nossos alunos, por meio dela transmitimos conhecimentos, dividimos experiências e claro, ser professor é ter a capacidade de fazer a diferença. O professor é capaz de transformar um discente indisciplinado em um estudante brilhante. Em toda história de sucesso por traz sempre tem a contribuição desses profissionais. É uma profissão que tem o poder de apresentar o futuro. Nós somos os profissionais que estamos ali todos os dias com vários alunos, despertando sonhos, influenciando comportamentos, buscando apresentar preocupação com os aspectos sociais. E por fim, escolhi ser professor para ter aprendizados diários, trocas de experiências. Ser professor é você está constantemente estudando”. (Professor de sociologia 5, 2023).

As motivações apresentadas nas respostas das professoras e professores destoam uma das outras no sentido de que cada perspectiva perpassa uma construção própria de significados sobre o papel do professor e do trabalho docente. Podemos perceber que cada professor de enxergou o ato de ser professor de forma distinta, ao mesmo tempo em que essas percepções se correlacionam uma com as outras estabelecendo um vínculo de sentidos interligados por aspirações próprias. Considerando o “habitus” na perspectiva de Bourdieu (2011) desses agentes, podemos observar que cada escolha passou por fatores históricos e sociais impregnando no corpo dos respondentes, sentidos e possibilidades com relação ao trabalho docente e a carreira no magistério (Maton, 2018).

O “habitus” para Bourdieu (2011) possibilita ao agente o aparelhamento de percepções sobre a realidade e escolhas ao longo da trajetória, funcionando como uma “bula de fio” que o orienta de acordo com aquilo que foi interiorizado em seu ser no processo de socialização, articulando as formas de pensar, agir, sentir e perceber o mundo, direcionando o agente para

determinadas escolhas dentre um leque de possibilidades. Maton, ao comentar a compreensão de “habitus” em Bourdieu, aponta que:

Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir certos modos e não de outros. Esse é um processo contínuo e ativo – nós estamos envolvidos num processo permanente de fazer a história, mas não sob condições que criamos completamente. Nossa posição na vida em qualquer momento dado é o resultado de inúmeros eventos no passado que moldaram nosso caminho. Em qualquer momento, estamos diante de várias bifurcações possíveis nesse caminho, ou de escolhas de ações e crenças. Esse conjunto de escolhas depende de nosso contexto atual (a posição em que ocupamos num campo social em particular), mas, ao mesmo tempo, as escolhas que são visíveis para nós e as que não enxergamos são o resultado de nossa jornada do passado, pois nossas experiências ajudam a moldar nossa visão (Maton, 2018, p. 77).

Essa percepção nos demonstra como as escolhas, a partir da compreensão do “habitus”, perpassa uma série de construções históricas e sociais, que através da relação com o campo em que o agente está inserido orienta-o para determinadas escolhas, como no caso de nossa pesquisa, a docência. Um dos agentes desta pesquisa, apontou que a escolha por ser professor emergiu ao longo do curso, apontando para o seu desinteresse em ser professor ao escolher o curso de formação. Vale salientar, que embora os docentes agentes desta pesquisa tenham ingressado no magistério, eles foram formados ainda em uma tradição bastante “bacharelesca”, no entanto, designaram-se para a docência. Percebemos que a concepção de mobilidade social está presente nas motivações destes professores, enxergando na profissão uma alavanca no sentido de ascender socialmente e economicamente.

Ainda podemos pontuar que os professores enxergam na educação uma possibilidade de emancipação dos jovens estudantes com relação ao seu futuro, podendo ser um agente que aglutine perspectivas e possa remover “véus” marcados socialmente por jovens estudantes das camadas populares. Assim, enxergar a função das Ciências Sociais também se apresenta nas motivações dos professores investigados. Embora a Sociologia na Educação Básica não possua em si uma tradição devido a intermitência dela no currículo básico, compreendemos que ela é necessária para a formação e emancipação do sujeito no Ensino Médio. Ademais, vale ressaltar que o professor não está na escola para formar “minisociólogos”, mas junto com as outras disciplinas, despertar nos estudantes elementos necessários para sua capacidade crítica/reflexiva sobre a realidade e de mobilidade na estrutura social.

As motivações apresentadas pelos respondentes podem nos fazer enxergar a multiplicidade de percepções dos professores com relação ao trabalho docente, no entanto enfatizando a escolha pela própria Ciência Social como processo formativo, ainda que para alguns não tivesse sido sua primeira escolha. A docência é um lugar complexo, tendo em vista as contradições e tensões nas relações que se apresenta no fazer pedagógico. Ademais, cabe ao professor entender seu papel no processo de formação dos jovens estudantes possibilitando-os compreender as questões sociais e refletir sobre elas, indagando-os e discutindo-os. Desse modo, cabe apontar sobre os processos de formação que os professores ao longo de sua graduação perpassaram, compreendendo sua própria formação profissional.

Pautados nessas análises, dissertaremos, a seguir, acerca dos limites e contribuições na formação inicial de professores de Sociologia.

3.2 Limites e contribuições na formação inicial de professores de Sociologia

Ao consultarmos os manuais de educação, observamos que uma das principais temáticas que encontraríamos seria o da formação de professores. Percebida como um dos principais problemas na educação no Brasil, a formação de professores emerge como objeto de estudo para dimensionar os impactos que isso reverbera no contexto de escolarização das juventudes. Sendo quase unânime entre os estudiosos da ciência da educação, a formação de professores no Brasil passa, há muitos anos, por problemas estruturantes. No entanto, nesta seção não iremos apontar mais erros ou revelar aquilo que não se sabe sobre a formação de professores, mas pensar a partir deles – entendendo que os professores agentes desta pesquisa são da área de sociologia – como eles enxergaram seus processos formativos e a relação com a sua prática docente, pós formação inicial.

Considerando esse cenário, a formação de professores de Sociologia também está imersa nesse construto complexo que é a formação docente no Brasil, tendo em vista ainda que por “muito tempo os graduados” dos cursos de Ciências Sociais não possuíam mercado de trabalho que o direcionasse para a prática efetiva de sua formação. No entanto, os estudantes egressos da área enveredavam-se para os programas de pós-graduação trilhando uma carreira acadêmica e se distanciando da sala de aula. Todavia, esse conjunto começa a se desestruturar com a aprovação da Lei 11.684/08 que torna obrigatória a Sociologia no Ensino Médio em todo país.

Embora nos pareça otimista quanto ao cenário de mudanças causadas pela Lei 11.684/08, os professores agentes desta pesquisa tiveram em sua maioria a conclusão da

formação inicial em 2008 ou anos antes. Apontamos os anos de 2008 como parâmetro, pois foi o ano em que a lei que inclui o ensino de Sociologia nas escolas do Brasil foi aprovada e promulgada. Dessa forma, por mais que os cursos tenham avançado com relação aos processos formativos, ainda há muita coisa a melhorar. Ao indagarmos sobre a percepção com relação aos limites de sua formação inicial em Ciências Sociais, os professores de Sociologia apontaram:

“Pouca vivência e abordagem da prática de ensino” (Professor de Sociologia 1, 2023).

“Minha defasagem deficitária na área de Política, uma vez que nos componentes curriculares básicos de Política o professor não comparecia nas aulas” (Professora de Sociologia 2, 2023).

“De maneira geral, a minha limitação inicial foi a de ter feito bacharelado e não ter trabalhado conteúdos de licenciatura. Mas os mesmos foram trabalhados posteriormente de maneira Semipresencial numa Formação Pedagógica” (Professor de Sociologia 3, 2023).

“A distância entre a academia e a realidade da sala de aula. A Universidade muitas vezes não sabe nem que os professores têm que ter vinte turmas para completar sua carga horária, só quem tem experiência da residência é que vive isso, são professores de licenciatura que não vivem a realidade da escola e das salas de aula do estado ou município” (Professora de Sociologia 4, 2023).

“Como mencionado anteriormente, essa ligação de teoria e prática. E outro fator na época era a na implementação da Sociologia na educação básica. Tínhamos que fazer os nossos estágios com professores de outras disciplinas a exemplo de História, muitas vezes até mesmo no fundamental” (Professor de Sociologia 5, 2023).

As percepções apresentadas pelos professores em relação aos limites encontrados em sua formação inicial podem nos fazer perceber os problemas de formação dos cursos de Ciências Sociais que privilegiavam o bacharelado (Antunes; Dionysio; Oliveira, 2019) e o fato de não haver onde estagiar por conta da disciplina que não estava presente no Ensino Médio formam um conjunto significativo de processos formativos que reverberam posteriormente em sala de aula. Esses apontamentos nos direcionam a pensar a própria construção do “habitus” docente que perpassa os agentes no decorrer dos cursos de formação inicial.

Esses posicionamentos emergem em face a própria compreensão da prática docente no contexto do Ensino Médio, haja vista que os professores pesquisados possuem licenciatura, mas reconhecem em si que possuem um déficit com relação à sua formação e sobretudo a prática

docente. Com isso, não estamos apontando defeitos com relação a profunda teorização da tradição das Ciências Sociais no Brasil por seu caráter “bacharelesco”, porém de olhar de como essas próprias teorias podem ser articuladas e pensadas a partir de metodologias para o ensino de Sociologia. Esse universo de possibilidades nos instiga a indagarmos os mesmos agentes com relação às contribuições que sua formação inicial lhes proporcionaram. Seguem as afirmações:

“Muita contribuição, sobretudo com relação a profundidade da teoria” (Professor de sociologia 1, 2023).

“A compreensão de que os conhecimentos adquiridos na licenciatura, como didática e psicologia trazem um embasamento pedagógico para operacionalização dos conteúdos de Sociologia” (Professora de sociologia 2, 2023).

“A graduação me habilitou em todos os sentidos para atuar em sala de aula. Meu processo formativo me forneceu conhecimentos e habilidades específicas que aciono cotidianamente no meu fazer docente. Desde planejamento de aulas, habilidade de leitura e interpretação de texto... Passando pelo exercício crítico da realidade, habilidade de fala, articulação de ideias, exposição das mesmas, entre outras” (Professor de sociologia 3, 2023).

“Na época que estudei não existia a disciplina de sociologia na escola, não fiz nem o estágio na escola porque estava em greve, mas me ajudou muito com as teorias sociais que trabalho em sala de aula” (Professora de sociologia 4, 2023).

“Desempenhou um papel fundamental nas questões ligadas às dimensões sociais e culturais. Mas, deixou a desejar muito nas questões ligadas ao conhecer a escola do ensino básico. Por muito tempo, as IES (Instituições de Ensino Superior) se enclausuraram em seus muros não tendo em suas práticas a extensão. Ficaram presas a discutirem apenas as teorias, deixando de lado a junção teoria e prática. Senti muito isso ao longo do meu curso. Muitos professores tinham preocupações apenas com a pós graduação, esquecendo muitas vezes a licenciatura” (Professor de sociologia 5, 2023).

As posições apresentadas podem nos revelar que: 1) a formação dos professores foi constituída em contextos distintos; 2) embora os agentes possam estar em um determinado grupo social (nesse caso os professores), eles possuem percepções distintas de seus processos; 3) eles podem dar preferência ou a parte teórica ou a parte pedagógica.

Considerando a dimensão de agentes pesquisados, observamos que dois professores/as respondentes apontaram a não aproximação com o espaço escolar por parte da universidade e dela não compreender os processos que a comunidade escolar engendra e por outro lado dois

professores/as apontando sobre a contribuição da parte mais pedagógica ligada diretamente aos professores do departamento de educação (Oliveira; Cigales, 2020) e um professor que aponta sobre a profundidade teórica.

Ademais, apontamos para um olhar relacional entre a teoria e a prática no tipo de ensino, ressaltando as possibilidades de articulação pensando metodologias a partir do próprio escopo das Ciências Sociais, considerando os contextos próprios de cada sistema de ensino com sua complexidade, conflitos e dilemas cotidianos. Salientamos que o fazer docente perpassa a relação constitutiva da prática e da teoria reagindo a quaisquer pensamentos dualistas que se centra no distanciamento desses polos de percepção do fazer docente.

Portanto, nesse conjunto de percepção dos agentes sobre os fenômenos que ligam os processos de formação inicial e continuada vislumbramos a constituição de um “habitus” grupal e professoral que intensifique as próprias apreciações destes da realidade e dessa forma da própria posição em que ele ocupa no sistema educacional. Assim sendo, ao pensarmos sobre o movimento da formação continuada, indagamos aos professores como ela, de fato, contribuiu para a sua prática docente. Seguem as respostas:

“Pois permitiu a troca de experiências e as discussões atuais a respeito do ensino de Sociologia” (Professor de Sociologia 1, 2023).

“O mestrado eu já tinha concluído quando fui aprovada no concurso do Estado, em 2009. O doutorado foi muito desafiador pois não consegui dispensa do trabalho, mesmo tendo protocolado a licença para qualificação e o Estado indeferiu sem sequer apresentar uma justificativa. Finalizei o doutorado e o aprendizado ampliado tem contribuído para uma busca do melhoramento da minha performance docente” (Professora de Sociologia 2, 2023).

“De maneira remota. Tem contribuído para me fazer compreender melhor o Modelo das ECIs em nosso estado” (Professor de Sociologia 3, 2023).

“Eu busco sempre me aperfeiçoar e fazer novos cursos, principalmente com relação às novas tecnologias digitais. O estado oferece poucos cursos de formação” (Professora de Sociologia 4, 2023).

“A respeito dessa questão, para nós de Humanas são raras essas formações. E quando se têm não poderia chamar de formações continuadas e sim, um proforme para dar explicações de gastos junto a órgãos responsáveis por fiscalizar verbas para esse fim” (Professor de Sociologia 5, 2023).

É interessante pontuarmos que apenas dois professores mencionaram as formações continuadas oferecidas pelo estado da Paraíba, sobretudo para a área de humanas. No entanto,

nos parece haver um conflito de ideias quando se pensa o que é a formação continuada. Sustentamos a ideia de que todo tipo de auxílio que possibilite vislumbrar outras nuances da prática docente, constitui uma formação continuada. Para tanto, devemos deixar claro que pela falta de interesse dos gestores públicos no âmbito dos processos de formação continuada para os professores, salientamos que estes tendem a enveredarem para programas de pós-graduação.

Ao apontarmos isso, compreendemos algumas limitações aos processos de formação em que os professores passam na pós-graduação brasileira, pensando como o próprio estado tem sido insuficiente no tocante as múltiplas mudanças que ocorre na educação, no entanto não possuindo uma política efetiva de aperfeiçoamento para os professores da rede estadual de ensino. Por fim, pontuamos que todos os professores agentes desta pesquisa possuem cursos de pós-graduação.

A seguir, abordaremos acerca da percepção dos professores de Sociologia sobre a prática docente.

3.3 A percepção dos professores de sociologia sobre a prática docente: o habitus professoral

Os apontamentos abordados nas seções anteriores nos servem de fundo para compreendermos a percepção dos professores de Sociologia de escolas públicas estaduais da educação básica da cidade de Campina Grande-PB – agentes investigados – com relação a sua prática docente no cenário atual em que se encontra o sistema de ensino da Paraíba, no processo de implementação das Escolas Cidadãs Integrais e do Novo Ensino Médio. Não tentamos nessa pesquisa esboçar uma biografia dos agentes investigados, ainda que Bourdieu (2011) tenha apontado sobre olhar para o deslocamento dos agentes no campo em que estão inseridos, cabe-nos pensar a própria constituição do habitus professoral no processo de formação.

As falas apresentadas até aqui nos possibilitam enxergar a constituição de percepções que se assemelham e divergem sobre os fenômenos perguntados, articulando sobre o pensar operacional da própria condição dos agentes no processo formativo e sobre as nuances que se articulam entre prática e teoria. A prática em Bourdieu (1983) consiste na articulação entre a relação do “habitus” e o campo condicionando esse “habitus” dos agentes ao campo no qual ele está inserido.

A prática docente é um elemento central no processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, em que o professor irá articular os conhecimentos adquiridos no seu processo

formativo e o direcionando para aquilo que ele ache propício de ser abordado em sala de aula. Como narrados pelos professores entrevistados:

“Ainda com muitos desafios, sobretudo com relação a ter uma continuidade de ensino” (Professor de Sociologia 1, 2023).

“Muito desafiadora, cansativa, pois as condições de trabalho são muito precarizadas. Grande número de turmas, trabalho “burocrático” etc. Vejo que o ensino de Sociologia é sabotado, mas procuro realizar meu trabalho com ética, profissionalismo e respeito aos alunos. Tento fazer o meu melhor, dentro das condições que me são impostas...” (Professora de Sociologia 2, 2023).

“Dentro das limitações de carga horária da nossa disciplina, da carga horária de trabalho excessiva e da desprofissionalização da atividade docente imposta pelo modelo das ECIs da Paraíba e radicalizada pelo Novo Ensino Médio - afinal, muitos professores têm mais carga horária de disciplinas da Base Diversificada, do que de Sociologia - enxergo minha atuação docente como de excelência dentro dos limites colocados” (Professor de Sociologia 3, 2023).

“Um desafio diário, os alunos que estudam na escola que leciono enfrentam diversos problemas sociais, isso acaba refletindo na escola como um todo e nos professores. Fora problemas pontuais como uso do celular e gestão tanto da 3 região e falta de gestão democrática. Mesmo assim, continuamos lutando por cidadania e respeito a diversidade” (Professora de Sociologia 4, 2023).

“Nos últimos anos o mundo passou por muitas transformações a globalização, as mudanças na economia, são algumas que posso citar. O que não foi diferente com a educação. Essa se tornou por aqueles que a pensam uma educação alicerçada nos pilares do Neoliberalismo. Uma educação que não se preocupa com o sujeito, com o ser. Preocupa-se com o mercado. Este fato tem me preocupado quanto a minha prática. E um outro fator é o nosso próprio público, um público do imediatismo, de querer as coisas prontas. Diria que jovens que têm preguiça de pensar. Assim sendo, a educação precisa ser repensada. Pensada por todos os que a fazem. Então, vejo o campo das Ciências Humanas” (Professor de Sociologia 5, 2023).

O olhar dos professores sobre suas práticas docentes diz muito da formação inicial e continuada²² dos agentes pesquisados, contribuindo com reflexões sociológicas sobre os sentidos das práticas docentes apresentados pelos docentes dos processos sociais que são

²² A formação inicial consiste no processo formativo advindo da graduação. Com relação a formação continuada diz respeito ao aprofundamento na pós-graduação como também nos estudos particulares dos professores, ou formação advindo da secretaria de educação.

exteriorizados no espaço escolar. Não podemos minimizar nem maximizar os processos sociais que a educação brasileira nos últimos anos vem enfrentando. Assim, é válido pensar que uma disciplina como a Sociologia que não possui uma tradição no currículo escolar devido aos seus períodos de intermitência não possui um corpo docente crítico com os processos que ela enfrenta no currículo.

As palavras que resumem as respostas dos entrevistados são: luta e resistência, tendo em vista que o modo como o professor de Sociologia hoje é realocado na escola nos faz pensar a própria constituição do habitus desses agentes, de modo que fica evidente que com o novo Ensino Médio os professores ministram aulas de outros componentes curriculares como por exemplo: Colabore & Inove, Estudo Orientado, Projeto de Vida e Tutoria²³. Essas são algumas disciplinas que compõem a base diversificada no estado da Paraíba.

As mudanças advindas pela reforma do ensino médio na prática do professor podem consideravelmente afetar sua própria identidade professoral, assim, de acordo com Lingard e Rawolle:

O habitus é, então, a base para apreender a prática, perceber as diferenças e tomar consciência das sutilezas da prática, por meio de um alinhamento carregado de experiências e histórias coletivas que são carregadas no corpo. O habitus também fornece a base para desencontros ou passos errados entre os movimentos de prática e o fluxo da prática em um campo social, onde indivíduos coletivos se deslocaram ou foram retirados das histórias coletivas e individuais que forneceram uma predisposição para o fluxo e a lógica da prática, um “senso de jogo” (Lingard; Rawolle, 2023, p. 14).

Os autores supracitados demonstram como o habitus é um elemento que articula as percepções dos agentes com as práticas sociais, possibilitando, assim, mudanças a partir da própria condição em que o campo se encontra. Essa noção empregada pela Sociologia Bourdieusiana consiste em pensar a própria prática no sentido de que ela pode ser alterada e reorganizada de acordo com as mudanças em que os campos sociais perpassam.

Nesse sentido, as disposições desses agentes passam por mudanças na medida em que as forças externas do campo vão se alterando levando a uma reorganização do “habitus” de determinados agentes e grupos. A perspectiva relacional da teoria em Bourdieu consiste na dinâmica entre campo, capital e habitus. À medida em que o campo passa por modificações e

²³ Essas constituem, algumas das disciplinas que compõe a base diversificada das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba

ordenamentos o próprio habitus passa por esse processo indicando mudanças no fluxo de estruturação das práticas sociais (Maton, 2018).

Essas mudanças drásticas e o enquadramento em que o Ensino Médio passou nos últimos anos confronta a própria estrutura do “habitus” desses professores, sendo pelos impulsos próprios do campo a repensar as formas de percepção e de ação do espaço de atuação profissional, atuando na subjetividade desses agentes e na sua relação com a estrutura social.

Oliveira, Binsfeld e Trindade (2018) ao realizarem uma pesquisa em Santa Catarina, apontaram a estruturação de um “habitus” docente de professores de sociologia na educação básica daquele estado em algumas escolas específicas, tendo em vista que alguns professores que ministravam a disciplina de sociologia não possuíam formação na área.

4 APORTES FINAIS

O debate que propomos nesta pesquisa evidencia-se como necessário para compreendermos a relação entre a formação inicial e continuada dos professores de Sociologia de escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande-PB e a sua prática docente. A realização de levantamento bibliográfico também nos possibilitou compreendermos o avanço das pesquisas que vem sendo realizadas no Brasil e mais especificamente na região Nordeste. Nesse ínterim, os avanços galgados pelo ensino de Sociologia no Brasil demonstra um construto de estudos sendo realizados, efetivando avanços significativos das discussões sobre a formação de professores do campo de atuação analisado, como nos demonstraram as dissertações no Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFSOCIO, que em seus objetos de estudos se direcionavam desde os processos de formação inicial na graduação com a contribuição do PIBID, PRP e estágios como também das reflexões e investigações na pós-graduação sobre os processos inerentes a prática docente na educação básica.

Nosso recorte também nos possibilitou enxergar a própria construção do “habitus” professoral, relacionado as práticas dos agentes escolares e as suas percepções sobre a realidade, o processo de subjetivação da formação inicial e continuada e a relação com a prática docente.

Evidenciamos que todos os professores de Sociologia que participaram de nossa pesquisa possuem curso de pós-graduação: especialização e doutorado. Esses elementos nos demonstram como os professores têm buscado o aperfeiçoamento de sua área de formação, contribuindo com a sua própria prática docente no ensino médio.

Assim, concluímos nossa pesquisa apontando desafios e possibilidades de pesquisa tomando como recorte a prática docente, como também o próprio processo de formação desses professores de sociologia da educação básica, que pelos elementos formativos os aproximam, constituindo um habitus (Bourdieu, 1983), construindo percepções próprias de cada conjunto de agentes que os ligam contribuindo assim, na relação do habitus com a prática que ele desenvolve em sala de aula.

Apontamos ainda, sobre a contribuição que esta pesquisa engendra no campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, principalmente pelo seu recorte no estado da Paraíba. A disciplina, no cenário atual, parte de resistência e de persistência por parte dos profissionais que a ministram no ensino médio. É lucido apontar, para a reforma do Ensino Médio que vem desestruturar a educação básica no país e enfraquece a própria disciplina no currículo escolar, a partir de estratégias, como os livros didáticos que se tornam incipientes em suas construções,

por serem produzidos por áreas de conhecimento e não mais por área e a própria distribuição do professor de Sociologia para ministrar outras disciplinas sem possuir formação adequada.

Portanto, nossa pesquisa contribui para pensar os processos de formação inicial e continuada dos professores, como também refletir a própria constituição do Ensino de Sociologia como objeto de análise sociológica.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; DIONYSIO, Davi; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Formação de professores de sociologia: perfil e prática na rede estadual de ensino de juiz de fora – mg. CSOnline – **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28 (2019). Disponível: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17490>. Acesso em: 28 ago. 2023.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de; BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 214–235, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado da Paraíba: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: BODART, Cristiano das Neves (org.) **O ensino de Humanidades nas escolas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta de cursos de ciências sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 07–29, 2018. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/135>. Acesso em: 21 set. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>. Acesso em: 11 set. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas (1890-1900). **História, Ciência, Saúde – Mangunhos**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/LQdm3DtgrTFYdXpXNV5d6B/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais)

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brado. Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 145 p. 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo n° 74, 2º semestre de 2012, p. 43-59. Publicada em julho de 2014. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/373>. Acesso em: 07 set. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATON, Karl. Habitus. In: BOURDIEU, Pierre. **Conceitos fundamentais**. Editado por Michael Grenfell. Petrópolis: Vozes, 2018.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018. (Coleção 10 lições)

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 19-23, maio/ago. 2021a. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/496>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021b. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/496>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 a 2017. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/ago 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060/27636>. Acesso em: 07 set. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Os encontros e desencontros entre o ensino de ciências sociais e a pós-graduação. **Teoria e Cultura**, v. 17 n. 2 out/ 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/36469>. Acesso em: 25 dez. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A Reforma do Ensino Médio e suas consequências: O que pensam os professores de sociologia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, pág. 249-259, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RODRIGUES, Grygena Targino Moreira. O ensino de Sociologia na escola pública de João Pessoa: formação docente e estratégias didáticas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 128 f. 2020.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. Bourdieu e a pesquisa educacional: ferramentas de pensamento, pensamento relacional, para além da inocência epistemológica. **Latitude**, Maceió, v.17, n. 2, p.01-31, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/16116>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. *Revista Ciranda –Montes Claros*, v. 1, n.3, pp.168-180, jan/dez-2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 187 f. 2013.

APÊNDICE

Formulário proposto para os docentes de sociologia da educação básica da rede pública participantes da nossa pesquisa

1. Nome
2. Tempo de experiência
3. Forma de inserção na prática docente
4. Gênero
5. Área de formação
6. Habilitação - Licenciatura/bacharelado
7. Pós-Graduação stricto sensu ou lato sensu? Se sim, qual/is?
8. Como se deu a sua inserção no ensino público?
9. Ano de conclusão de curso
10. Universidade que estudou na graduação
11. Universidade que estudou na pós-graduação
12. Por que você escolheu ser professor?
13. Em sua opinião, quais são as contribuições da sua formação inicial (graduação) para o exercício do magistério de sociologia da educação básica?
14. Como ocorre a formação continuada e como ela contribui na sua prática docente?
15. Identifique alguns limites apresentados na sua formação inicial para o exercício do magistério em sociologia da educação básica.