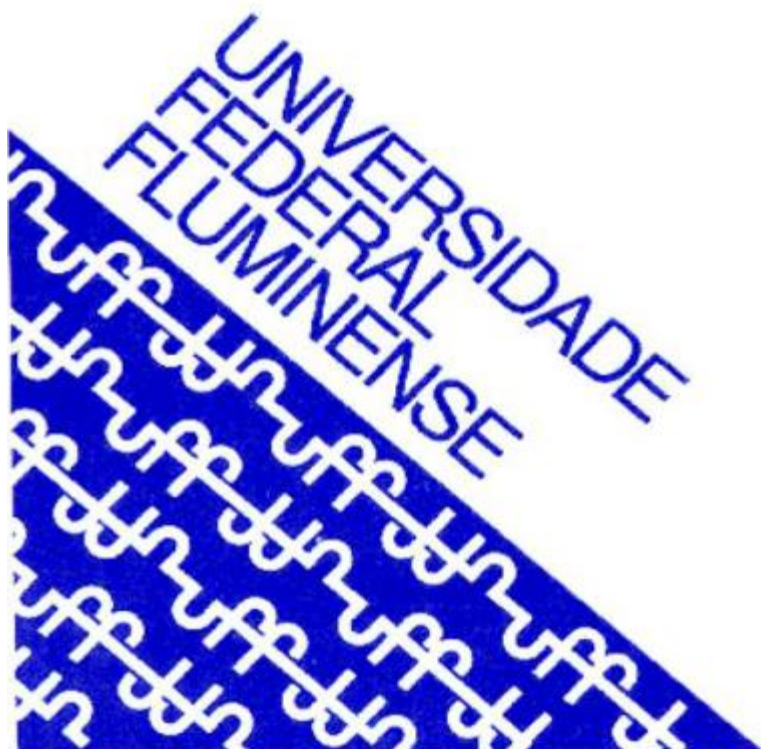


**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
CURSO DE SOCIOLOGIA**

HARTHUR MARTHINS DE JESUS

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA ESCOLAR E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SEUS
SABERES DOCENTES**



NITERÓI – RJ – 2017

HARTHUR MARTHINS DE JESUS

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA ESCOLAR E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SEUS
SABERES DOCENTES**

Monografia apresentada ao Curso de Sociologia da UFF – Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para conclusão do Curso de Bacharelado em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz

Niterói – RJ – 2017

J58 Jesus, Harthur Martins de.
Professores de sociologia escolar e a resignificação de seus
saberes docentes / Harthur Martins de Jesus. – 2017.
61 f.
Orientador: Paulo Pires de Queiroz.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) –
Universidade Federal Fluminense. Departamento de Sociologia, 2017.
Bibliografia: f. 59-61.

1. Ensino de Sociologia. 2. Formação de professor. 3. Qualificação
profissional. I. Queiroz, Paulo Pires de. II. Universidade Federal
Fluminense. Departamento de Sociologia. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho monográfico se constituiu em decorrência dos meus estudos ao longo de seis anos de graduação em sociologia, no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, e das conversas com professoras e professores no Rio de Janeiro. Uma diversidade de pessoas contribuíram para a concretização deste projeto.

Ao professor Paulo Pires de Queiroz, no atributo de orientador, possibilitou de maneira fundamental – e paciente – com a ideia, sugestões, revisões e na formação profissional.

Aos colegas de Moradia – UFF, principalmente a figura de Luan Carlos Rodrigues Pacheco, que por meio de conversas, críticas e experiências colaboraram de maneira significativa com a minha formação e nas vivências na universidade. Agradeço a Luiz Paulo de Carvalho, Felipe Pinto, Bernardo Resende, Taína Barboza e Lorena Andrade Bichucher.

A Rozemere Pereira Martins de Jesus, minha mãe, e a Roberto Mario de Jesus, meu pai, pelo apoio incondicional. A Irene Prima Dias, minha avó, a Augusto, meu irmão, a Barbara e Isadora, minhas irmãs, e a toda minha família que, apesar da distância, esteve sempre presente.

Sou muito agradecido a Alessandra Freire de Melo e seus familiares, pelo companheirismo, amizade e amor, compartilhado e retribuído, ao longo desta caminhada.

Agradeço aos docentes entrevistados durante a pesquisa, que foram colegas e anfitriões generosos.

Mas ao professor, além da árida atualização de gabinete, a instituição oferece momentos e circunstâncias que permitem aumentar o universo do saber próprio, numa troca fértil com saberes outros, eliminando as compartimentações, permitindo livre jogo de associações e abrindo-se para novas perspectivas.

*Marlyse Meyer. Maria Padilha e toda a sua
quadilha: de amante de um rei de Castela a
Pomba-Gira de Umbanda*

RESUMO

Por meio da análise das representações sociais que são expressas pelos professores de sociologia escolar do estado do Rio de Janeiro, tentaremos identificar como os docentes ressignificam os seus saberes através da formação continuada. Para tanto, pensamos a subjetividade destes personagens como um campo fértil para refletirmos sobre como se depreende a prática educativa e se constituem as identidades profissionais. Com efeito, professorar não se resume a apenas uma reprodução de conhecimentos perpetuados por outros através de determinantes sociais, mas antes, como uma postura que assume o seu ofício de modo a atribuir o sentido que lhe cabe em sua própria existência. Para retratar os saberes docentes, é preciso levar em conta a necessidade de uma interlocução com estes sujeitos, considerando-os como membros componentes e fundamentais ao estudo de suas práticas. Neste contexto, as ideias centrais para o estudo são as noções de formação de professores (QUEIROZ, 2014 e 2015), saberes docentes (TARDIF, 2010; QUEIROZ, 2014 e 2015) e o conceito de representações sociais (HALL, 2003).

Nossa abordagem pretende reconhecer quais saberes vem sendo incorporados pelos professores por intermédio dos diversos meios de formação continuada e como esses saberes interferem na atuação profissional desses sujeitos. A questão que nos levanta interesse é: a formação continuada feita de maneira individualizada pelos professores de sociologia escolar, através da realização de cursos, oficinas, palestras, dentre outros meios, tem proporcionado a assimilação de suporte teórico e prático no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, contribuindo para a ressignificação e a recontextualização dos saberes, das práticas e das identidades docentes?

Tentaremos delinear alguns aspectos sobre como os professores de sociologia da escola básica recontextualizam e ressignificam os seus saberes docentes através da qualificação profissional em face de seus anseios e de suas perspectivas.

Palavras – Chave: Saberes Docentes, Sociologia Escolar, Ressignificação de Saberes e Qualificação Profissional

SUMÁRIO

<u>Considerações Iniciais.....</u>	<u>7</u>
<u>Capítulo I – Pressupostos Conceituais e Teóricos de Pesquisa.....</u>	<u>10</u>
<u>Capítulo II – Materiais e Métodos de Pesquisa.....</u>	<u>28</u>
<u>Capítulo III – Resultados da Pesquisa.....</u>	<u>33</u>
<u>Considerações Finais.....</u>	<u>56</u>
<u>Referências Bibliográficas.....</u>	<u>59</u>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O inimigo, o antagonismo da rotina, é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida, hierárquica, somente ela pode mantê-los alerta, mantê-los neste estado de flexibilidade e maleabilidade que lhes permite variar, evoluir, adaptar à diversidade das circunstâncias e do meio (DURKHEIM, 1995; 13).

O nosso interesse pelo estudo sobre a formação de professores teve início durante o período de graduação em sociologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), por meio do projeto de pesquisa "O professor de sociologia escolar e a ressignificação dos seus saberes docentes: a busca pela qualificação profissional na contemporaneidade", coordenado pelo prof. Paulo Pires de Queiroz na Faculdade de Educação (FEUFF). Inicialmente, a motivação ao participar do projeto era a possibilidade de um contato com uma área de pesquisa na formação profissional docente, campo temático que nos instigara. Tal projeto, de maneira resumida, tinha como objeto a formação em serviço realizada por professores de sociologia na escola básica do Rio de Janeiro, pensando em como esses profissionais ressignificam e recontextualizam suas estratégias para transmissão de seus saberes, atualizando e renovando suas práticas e técnicas docentes. Através do projeto conversamos, durante seis meses, com diversos professores sobre os seus processos de formação e a sua atuação profissional.

Em um artigo que discutia as propostas para formação continuada de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro na década de 90, Araújo (2015: 87) faz referência ao pensamento de Durkheim (1995), quando o mesmo discutia questões referentes a uma reforma de ensino na França no início do século XX. Para o autor, segundo Araújo (2015), aos professores demandava uma mobilização que os colocasse a par das problemáticas que tal reforma tentava responder. Apenas munidos dos conhecimentos a respeito dos sistemas de ensino que os professores seriam capazes de favorecer para a sua real transformação. Logo, não seriam suficientes apenas medidas

burocráticas e administrativas para a alteração do cenário educacional, era preciso, para o autor, que os professores participassem em pleno conhecimento de causa. Segundo Durkheim: o ideal não é decretado: deve ser entendido, amado, desejado por aqueles cuja tarefa é realizá-lo. Assim, não há nada mais urgente do que ajudar os futuros professores de nossas escolas a formar coletivamente uma opinião sobre o que deve tornar-se o ensino que será de sua responsabilidade, os fins que deve procurar, os métodos que deve utilizar (ARAÚJO, 2015: 87).

Sendo assim, a autora demonstra como as reflexões de Durkheim estavam

vinculadas a necessidade de uma formação pedagógica que propiciasse um papel de reflexão sobre o ensino.

Diferentemente de Araújo (2015), que em seus estudos voltava-se para as políticas públicas relacionadas à formação em serviço de professores, o nosso enfoque está direcionado para a formação continuada feita de maneira individualizada pelos docentes de sociologia escolar, através da realização de oficinas, cursos, palestras, etc., e, no caso, se a mesma contribui para o acúmulo de suporte teórico e prático para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais.

Neste sentido, tentaremos privilegiar a escuta destes professores, analisando as representações sociais repercutidas nas falas que versam sobre sua formação e seu ofício. Ao pensar a subjetividade destes personagens como um campo fértil para refletirmos sobre como se depreende a prática educativa e se constituem as identidades profissionais, entendemos a docência como uma postura que assume o seu trabalho de modo a atribuir o sentido que lhe cabe em sua própria existência. Para retratar os saberes docentes, é preciso levar em conta a necessidade de uma interlocução com estes sujeitos, considerando-os como membros componentes e fundamentais ao estudo de suas práticas.

Com efeito, esta monografia pretende descrever alguns aspectos sobre a formação continuada realizada pelos professores de sociologia da escola básica e a ressignificação de seus saberes docentes. Com tal pretensão, o trabalho foi estruturado em cinco partes textuais. Iniciando com as considerações principais, para em seguida descrever os parâmetros e o relatório da pesquisa nas três capítulos seguintes, e ao final, delinear as nossas considerações finais.

Preliminarmente, demonstramos nas Considerações Iniciais o nosso objeto através do recorte e da estruturação do estudo realizado, no intuito de apresentar a pertinência dessa proposta.

No primeiro capítulo, Pressupostos Conceituais e Teóricos de Pesquisa, elencamos o aporte conceitual e teórico que fundamentaram este trabalho. Os conceitos de "Formação de Professores" e "Saberes Docentes" embasam as nossas discussões preliminares e atravessam o debate teórico levantado para tal estudo.

Em seguida, no capítulo II, Materiais e Métodos de Pesquisa, apresentamos as diretrizes metodológicas adotadas que, ao nosso entendimento, são as mais apropriadas para a pesquisa. Trata-se de uma investigação de qualitativa, de cunho

descritivo, com experimentações em campo.

Na terceira parte, Resultados da Pesquisa, apresentamos os dados coletados e uma leitura dos mesmos, privilegiando as perspectivas dos docentes e discorrendo sobre algumas falas destacadas.

Ao final, apresentaremos as nossas Considerações Finais, na tentativa de expor algumas reflexões sobre os critérios que utilizamos para empreender a nossa análise e uma síntese das relações que o nosso estudo estabelece com os pressupostos conceituais e teóricos da pesquisa.

Portanto, o estudo das problemáticas em questão exigiu a ida a diferentes escolas para a realização de entrevistas e observações, tendo sido a coleta dos dados fundamental para a continuidade da pesquisa no que tange as representações sociais, a formação docente na disciplina sociologia e os saberes que envolvem esse universo escolar. A nossa pretensão foi a tentativa de fomentar o surgimento e o debate de questões que colaborem para a reflexão sobre ressignificação e recontextualização das identidades profissionais dos professores de sociologia da escola básica no estado do Rio de Janeiro, especificamente nos municípios de Niterói e de São Gonçalo.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DE PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo desenhar os pressupostos conceituais e teóricos da pesquisa em questão. Os conceitos que nortearão a nossa discussão são “Formação de Professores” e “Saberes Docentes”. Para darmos conta dessa discussão, buscaremos nas pesquisas canadenses, na produção de Maurice Tardif, as interlocuções necessárias ao desenvolvimento e elaboração deste estudo.

1.1 Formação de professores

Atualmente, os estudos sobre a formação dos profissionais de educação, especificamente professores, vêm convergindo em perspectivas que demandam uma continuidade nas reflexões sobre as práticas pedagógicas e docentes (Queiroz, 2012; Tardif, 2010). Essas pesquisas abordam a ação desses atores, questionando por que, nessas práticas e nas instituições escolares, teorias são executadas sem corresponder necessariamente com investigações produzidas recentemente através das ciências da educação. Com efeito, tentaremos delinear a formação de professores diante dessas problemáticas.

Quando observamos as contribuições sobre a formação inicial docente, percebemos que demonstrações recorrentes revelam que os cursos de formação, ao trabalharem com uma plataforma curricular formal – narrativas e métodos categorizados e disseminados pela instituição escolar, sendo os conhecimentos selecionados como modelos socializantes de uma cultura erudita –, apresentam conteúdos e atividades de estágios, para pesquisa e práticas de ensino, distanciados e incompatíveis com as diferentes realidades nas escolas.

Um dos debates que emergem nesse contexto reside sobre a dicotomia teoria e prática (Queiroz, 2012: 3), essa leitura nos apresenta discussões sobre o afastamento entre a parte pedagógica e a parte específica dos currículos dos cursos de licenciatura e a conseqüente dissociação entre o cotidiano escolar e a formação docente. Tal perspectiva fomentaria o ideal da docência como apenas uma forma de transmissão de conhecimentos frequentemente deslocados dos contextos culturais onde são transmitidos, ou seja, sem uma diferenciação da cultura científica e da cultura escolar, conhecimentos acadêmicos são reproduzidos nas escolas sem uma devida transposição para o ambiente e para os sujeitos envolvidos.

Priorizando a prática sobre o fazer dos professores, sem a análise sobre seus significados, essa noção promoveria uma “[...] ação desprovida de reflexão sistematizada e fundamentada, ou seja, baseada no modelo ensaio e erro, levando conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos acrílicos e pouco reflexivos” (Queiroz, 2012: 3). Logo, essa perspectiva burocrática se torna incapaz de assimilar as diferentes contradições presentes na prática docente, além de contribuir para a formação de uma identidade profissional inapta de compreender as interseções pelas quais se operam a reprodução de desigualdades para e por esses sujeitos nas organizações escolares. Deste modo, interseções podem ser representadas como a atuação de docentes, de estudantes, de pais e responsáveis; em decorrência das instituições escolares, dos sistemas de ensino, dos conteúdos e das políticas curriculares.

Não obstante, também observamos um conjunto de discussões que dialogam com a necessidade de uma educação que possibilite transformações sociais, culturais e políticas. Uma delas se referencia sobre a identidade profissional de professores, objetivando instigar o debate sobre a docência e os saberes que a configuram. O autor afirma que a educação por ser social, cultural e historicamente construída por determinados interesses, necessita de uma linguagem múltipla, que possibilite uma abordagem capaz de visitar toda uma diversidade e os desafios que constituem os processos de formação docente. Dessa forma, Queiroz compreende que a

[...] formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (QUEIROZ, 2012: 2).

A licenciatura não pode se resumir apenas como uma habilitação legal ao exercício profissional dos educadores. Tampouco a formação continuada, compreendida como o processo de (re)formar professores em serviço, seria uma acumulação de cursos, conteúdos e títulos. Ao contrário, ambas deveriam capacitar os docentes para a atuação, colaborando para sua formação e o exercício de suas atividades. Não podemos compreender a docência como um acúmulo de habilidades técnicas e conhecimentos específicos.

Diante da singularidade de professorar, entendemos o ensinar como uma parcela de contribuição aos processos de reconhecimento e humanização de

estudantes e professores. Acreditamos que o papel que deve desempenhar a licenciatura e a formação continuada desses estudantes/professores – professores/estudantes – seria o de desenvolver valores e atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes proporcionem a capacidade permanente de construção/reconstrução de seus saberes-fazer, conforme as demandas e conflitos que o ensinar constituído como prática social lhes impõe no cotidiano docente. Assim como coloca Vasconcellos (1995: 14), os professores necessitam de uma “percepção mais global para poder re-significar sua ação, até porque não serão poucas as resistências que provavelmente encontrará na sua tentativa de realizar uma prática transformadora”. Portanto, a formação de professores necessita mobilizar saberes da didática e das teorias da educação para compreensão de um ensino contextualizado, capaz de suscitar a reflexão sobre a própria atividade para, de fato, constituir, transformar e ressignificar o saber-fazer de sua prática profissional, em um processo continuado de (re)construção das suas identidades enquanto educadores.

Assim sendo, os professores de sociologia da escola básica também possuem uma identidade profissional mutável e condicionada por uma série de fatores. Inclusive essa não é uma qualidade externa, que possa ser assimilada ou adquirida, todavia, são processos de construção de sujeitos em dados contextos e momentos históricos que respondem às demandas de indivíduos e das sociedades ao seu tempo. Diante do paradigma da pós-modernidade, profundas transformações culturais, econômicas, sócio-ambientais e políticas, engendram disputas entre modelos de sociedades, surgindo a necessidade de os professores de sociologia escolar, e de outras disciplinas, constituírem uma identidade profissional que revise constantemente os significados sociais da profissão; que reflita sobre as tradições, mas também que reafirme as práticas consagradas e que ainda permanecem significativas nos contextos culturais vivenciados, percebendo que determinadas práticas resistentes à inovação continuam compatíveis com as demandas da realidade e dos saberes envolvidos.

Ao invés de sustentarmos as divisões e os conflitos entre práticas e teorias, deveríamos propor uma reflexão contínua da prática em frente às teorias, visando à elaboração de novas teorias e práticas condizentes com as exigências da atualidade, promovendo uma interlocução sistemática entre a formação pedagógica e a formação específica. Sendo assim, instigando a análise sobre o saber-fazer da

docência.

A identidade profissional constituída pelos processos de formação docente implica um significado para os professores e suas atividades; participantes e realizadores de seu ofício, onde influenciam também os seus contextos de trabalho, seus valores, suas formas de autoreconhecimento, suas representações sociais, suas histórias de vida, seus saberes e dos sentidos atribuídos à docência em suas trajetórias. Esses condicionantes contribuem para a formação de um saber-fazer próprio de cada professor.

Retomando o exposto anteriormente, vivenciamos constantemente a necessidade de repensar a formação para a docência, considerando os saberes dos professores e os espaços onde são realizados o seu trabalho. Surge com urgência a demanda de desvincular a exclusividade da formação para o magistério dos domínios dos conhecimentos disciplinares, universitários, conhecimentos imersos em uma bolha, sem contato algum com a prática profissional. Esse dilema se agrava ao observarmos as contribuições de Pimenta (2002: 46), afirmando que através de um processo de “tecnicização da reflexão”, a formação inicial e continuada atravessa uma “[...] sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos [...]”, operacionalizando as esferas de ensino e aprendizagem e simplificando os saberes que os professores demandam, “[...] o que resulta em menores investimentos em sua formação”. Devemos instigar novas articulações e pontos de convergência entre os saberes produzidos pelas universidades que discorrem sobre o ensinar e os conhecimentos aplicados pelos professores em seu ofício rotineiro. Pois, segundo Tardif (2010: 22), os estudos sobre o conhecimento da docência e o fato de considerar os saberes cotidianos dos professores nos “[...] permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Em seguida, tentaremos expor algumas perspectivas que abordam o saber dos professores, buscando levantar algumas reflexões sobre a natureza desses saberes.

1.2 Saberes docentes

Abordaremos, nesta etapa de nosso apuramento, o conceito de “saberes docentes”. Para darmos continuidade, buscaremos nos estudos e na produção de Tardif (2010), “Saberes docentes e formação profissional”, os diálogos necessários ao prosseguimento deste esboço. Primeiramente, o autor acredita existir uma

problemática relação entre professores e saberes. Tentaremos expor algumas considerações.

Uma das premissas para a reflexão sobre o saber no contexto profissional é compreender as relações entre os fenômenos condicionantes e a conjuntura do ambiente de trabalho. O saber possui um alguém que o dispõe e é exercido com o objetivo de realizar um determinado trabalho. Esse saber não é uma entidade pairando sobre nossas cabeças. Quando pensamos sobre o saber de professores, precisamos ter em mente que esse saber lhes são próprios; pois estão relacionados com a individualidade de cada um deles, com suas trajetórias profissionais, com suas vivências, com as relações intermediadas dentro das instituições escolares com os diferentes atores que ali convivem, dentre outros fatores. Com efeito, nosso estudo tentará delinear as relações entre esses elementos que fazem parte da docência.

Dentre os pressupostos para compreensão desse saber, vê-se indispensável entendê-lo como social, pois é compartilhado por um conjunto de professores detentores de uma formação em comum, inseridos em um dado contexto de trabalho, onde estão sujeitos às normas previstas pelas instituições escolares, aos recursos e determinantes passíveis de comparação, ou seja, as grades curriculares, os sistemas de ensino, os recursos pedagógicos, etc. Por mais que um educador qualquer possa ser sujeito de uma originalidade na execução de seu trabalho, o mesmo será detentor de práticas e representações sociais que apenas possuem sentido se as localizarmos em seu ambiente coletivo de trabalho. Logo, esse saber é social, pois também está submetido sobre um complexo sistema que visa instituir a sua utilidade e legitimidade. Ainda é preciso ter em mente que, por ser social, esse saber se repousa e investiga os fenômenos sociais, entendidos como as práticas sociais em uma determinada sociedade. Logo, um dos seus objetivos, o ensino, é permeado pelo projeto de educar, esclarecer os estudantes a respeito daquilo que se pretende ensinar. Isso decorre por intermédio de ações recíprocas entre educadores e alunos e das posições que cada qual representa em sala de aula.

Visto que, o saber não está fechado em si mesmo, mas é manifestado por meio de uma complexidade de relações entre os personagens envolvidos, como demonstra a história da educação, esse saber é transitório e muda conforme as demandas de uma sociedade e sua historicidade. Dependem das culturas envolvidas, da arbitrariedade e da resistência, dos estabelecidos e dos “outsiders”,

da hierarquização dos saberes, dentre outros condicionantes. Isto posto, esse saber é assimilado pelos procedimentos de socialização profissional, onde é moldado conforme as etapas da carreira docente e ao longo de um aprendizado sobre o que é o ensinar na execução do próprio ofício. Com efeito, compartilhamos da afirmação de que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (Tardif, 2010: 12). Saber esse, que pode ser entendido como aquele reproduzido e ensinado durante o processo de formação docente, seja pelos institutos educacionais ou pelas universidades.

No entanto, é preciso nos precaver de uma perspectiva totalizadora sobre o saber de professores, onde são desconsideradas as contribuições dos indivíduos nesses processos, abordando o saber como um produto social em si e por si mesmo, independente do trabalho realizado pelos professores em um dado contexto e submetidos, primeiramente, aos fenômenos sociais e seus mecanismos, às autoridades políticas, às ideologias pedagógicas, à injunção e à assimilação dos pressupostos da cultura dominante, da reprodução da violência simbólica e das lutas entre os instituídos e os instituintes. Nesta visão, o saber dos personagens em ação é sempre cúmplice de determinantes que os impedem de toda forma conhecer, resistir e transmutar sobre seu cenário e suas ações.

Diante dessa noção, é importante ressaltar que a compreensão da natureza do saber docente passa por uma interlocução sobre as relações que os professores estabelecem nos seus cotidianos de trabalho, no intuito de perceber e interpretar as representações difundidas a respeito do que pensam, fazem, dizem e são. Pois, segundo o autor, em sua perspectiva e de outros estudos:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2010: 16, grifo do autor).

Os saberes que um professor leva consigo se constituem como um fenômeno social atravessado por uma formação docente, por uma grade curricular, por sistemas de ensino, por práticas coletivas, dentre outras, e são inclusive, simultaneamente, os *saberes dele* (Tardif, 2010: 16). Dessa forma, o autor situa o saber docente em uma

confluência entre o coletivo e o indivíduo; uma intersecção entre os personagens e o sistema, com o objeto de alcançar a natureza social e individual na sua totalidade.

Para esse fim, exibiremos algumas linhas de abordagem para a reflexão, a primeira delas versa sobre a necessidade de compreender o saber docente como inerente ao trabalho realizado pelos professores nas escolas. Em função desse trabalho e da diversidade de situações ao realiza-lo, os educadores se apropriam de diferentes saberes em suas práticas. Portanto, o trabalho dispõe do saber para se realizar; as relações entre saberes e professores são intermediadas pelas necessidades e enfrentamentos que o trabalho docente impõe em sua jornada. Para tanto, os professores hierarquizam esses saberes a propósito das demandas do ensinar, mobilizam uma diversidade de saberes, reutilizando-os para, conseqüentemente, encaixá-los e transpô-los para e pelo trabalho docente. Em suma, é através de sua experiência no trabalho que o professor, em dado contexto, coloca em prática saberes privilegiados culturalmente. Constituindo um “[...]saber do trabalho” que “não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do trabalho* [...]”(Tardif, 2010: 17), que vai articular e operacionalizar as variadas narrativas necessárias para a realização de seu intento. Assim sendo: retomar, reiterar, e repercutir esses saberes como um reflexo na reprodução das práticas profissionais.

É oportuno, para melhor compreensão de nosso estudo, expor como Tardif (2010), define os saberes docentes a partir de categorias que sintetizam as especificidades de seu universo. Segundo o autor, esses saberes podem ser divididos em quatro categorias: os *saberes curriculares* são os saberes próprios da escola, presente nos currículos, nos materiais didáticos, nos programas escolares. São as narrativas, métodos, conteúdos e objetivos que as instituições escolares promovem como imprescindíveis a formação de uma cultura erudita; os *saberes disciplinares* “correspondem aos diversos campos do conhecimento” (Ibid, 2010: 38), são os saberes científicos, próprios de cada disciplina, que a nossa sociedade dispõe. Estão ligados diretamente aos saberes elaborados pelas universidades, emergindo de uma tradição cultural própria dos meios acadêmicos; os *saberes profissionais* são as concepções e ideologias “provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (Ibid, 2010: 37). Condizem com os saberes próprios das ciências da educação, da didática, das licenciaturas, dos estudos sobre a prática de lecionar e suas problematizações, onde uma diversidade de autores tentaram delinear pressupostos básicos para empreender a pratica educativa; e por fim, os *saberes*

experenciais são desenvolvidos a partir do exercício da prática profissional, onde um conjunto de experiências são absorvidas e sistematizadas como novas habilidades específicas, “baseadas em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Tardif, 2010: 39). Os docentes incorporam e reproduzem novas práticas, baseadas nas experiências coletivas e individuais, para a melhor execução de seu ofício.

Com base no que foi exposto, outro ponto importante é a ideia de pluralismo no saber de professores. Quando é levantado aos docentes questionamentos sobre o seu saber, surgem respostas associadas aos seus saberes e ao seu saber-fazer pessoal, aos saberes adquiridos ao longo de sua formação profissional, aos conhecimentos curriculares, aos sistemas de ensino, as políticas pedagógicas, firmando-se em suas vivências e apontando características de seu contexto de trabalho. Logo, é possível perceber que o saber desses atores é diversificado, compósito, singular, pois engloba, na execução de seu ofício, saberes e um saber-fazer plural, oriundos de uma variedade de fontes. Essa abordagem a respeito da diversidade do saber docente nos possibilita delinear as origens sociais próprias desse saber. Afinal, os professores são formados por uma historicidade e seu saber está vinculado com a especificidade de seu universo cultural e de sua trajetória.

De fato, esse saber se constitui como uma relação social, onde os saberes produzidos em diferentes instâncias (a formação acadêmica, as histórias de vida, as práticas pedagógicas, os currículos, etc.) e instituições (a escola, a universidade, o Estado, a família, entre outros) são assimilados e incorporados para a execução de seu trabalho. Sendo assim, é preciso captar as representações dos professores que versam acerca de suas ligações com as organizações, os grupos e os juízos sociais.

Quando esses saberes são mobilizados durante uma aula, somos incapazes de identifica-los prontamente com suas origens: existe uma fluidez nas ações e nas ideias que caminham para satisfazer a proposta educativa do momento. Então, é possível compreender esses saberes como sincretizados, ou seja, o

[...] professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas varias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações (TARDIF, 2010: 65).

Sendo assim, se existe uma coerência nos saberes docentes, não se equivale a uma coerência teórica ou conceitual, mas biográfica e pragmática. Em segundo plano, sincretismo significa que as relações entre saberes e o trabalho docente não

podem ser idealizadas segundo os padrões de racionalidade técnica e aplicacionista empregados em prol de uma concepção de formação onde os saberes antecedem a prática docente, constituindo um repertório de conhecimentos preliminares que são implementados nas ações. Desse modo, por sincretismo devemos entender um ensinar que exige da docência a capacidade de se apropriar e de colocar em prática uma variedade de saberes compósitos. Esta perspectiva baseia-se em uma experiência viva onde as fontes de informações do passado poderão elucidar o presente delineando traços do futuro – Sankofa¹.

É primordial situar os saberes mobilizados pelos professores e suas interações em um amplo cenário marcado pela primazia dos modelos dominantes de trabalho, circunscritos pela historicidade da escola enquanto instituição projeto da modernidade, onde fatores como os processos de racionalização, a hegemonia do pensamento ocidental, o capitalismo avançado, as redes globais de informação, entre outros, contribuíram e contribuem para a constituição de saberes que versam sobre seres humanos, demarcados por uma variedade de fenômenos e condicionantes.

Diante dessa complexidade, é proveitoso assinalar que os professores, enquanto uma categoria social, e devido as suas funcionalidades, “[...] ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2010: 33). Pois, é em decorrência dessas redes de interação que os sistemas educacionais e de formação, iniciando pela escola, estão entranhados pela demanda estrutural imanente aos padrões de cultura da modernidade ocidental. Existe uma complementaridade entre os processos de elaboração dos saberes sociais e a formação docente.

No entanto, o contexto de um acúmulo cada vez mais intenso de conhecimentos e informações, impõe a tendência dessa produção ser reconhecida como um fim em si mesmo, portanto, os processos educacionais e de formação

¹ Sankofa é um ideograma presente no sistema de escrita Andikra, situado entre as varias formas de expressão escrita existente no continente africano, utilizado pelos povos Akan. É um símbolo associado ao resgate ao passado, se caracteriza como um pássaro migratório que esta sempre olhando para trás, na boca carrega um ovo que simbolizaria o futuro. Tem como proverbio os dizeres: “não é tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu”. Na tentativa de demonstrar que apesar de sempre voar para frente, a ave mantém o olhar continuamente para trás, ao seu passado. Esse símbolo transmite a perspectiva de que seria impossível projetar o futuro ou elucidar o presente sem ter consciência e entendimento sobre o próprio passado – fomentando o resgate as raízes. Ver mais em: Coletivo Cultural Sankofa.

aparentemente vão sendo marginalizados. Pois bem, se o prestígio social e cultural dos saberes estão anexados na possibilidade de renovação contínua, a formação docente baseada em conhecimentos instituídos pela comunidade científica fica subordinada ideal e materialmente aos processos de produção de novos saberes. Logo, se evidencia mais uma vez a problemática entre pesquisadores e educadores, teoria e prática, onde a docência escolar e a comunidade acadêmica se distanciam progressivamente, se caracterizando como grupos cada vez mais divergentes, “[...] destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2010: 35).

Tendo em mente a diversidade do saber docente, também precisamos localizar esse saber em seu contexto temporal. O saber possui uma temporalidade. Nesse sentido, o autor afirma “[...] que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Ibid, 2010: 20). Esse processo é aplicado diretamente a sua carreira profissional durante a construção de seu saber; constitui uma gama de saberes relacionados às vivências dos professores durante seus processos de socialização e escolarização. Por exemplo, durante essas imersões são construídas noções, crenças, representações sobre o que é o ensinar na execução do trabalho docente, e sobre a perspectiva de ser aluno. Ora, antes dos professores começarem a lecionar oficialmente, já possuem toda uma compreensão sobre o que é o ensino devido a toda sua trajetória escolar anterior.

Contudo, voltando para a questão da carreira, uma série de elementos contribuem para a socialização profissional, sendo:

[...] a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (Ibid, 2010: 20).

A temporalidade do saber, portanto, estrutura as memórias de vivências educativas marcantes para a construção de uma individualidade profissional.

Dentre as relações que os professores mantêm com seus próprios saberes, podemos notar que eles poderiam constituir-se como transmissores, como objetos e como detentores de saber, no entanto, não são produtores de um saber passível de impor uma legitimidade social de seu ofício e de reconhecimento de sua prática. A

docência é deliberada em função dos saberes, mas se mostra inábil perante a definição de um saber produto dos que a exercem. Por isso, os saberes curriculares e os saberes disciplinares – correspondentes aos variados campos de conhecimento – são difundidos pelos professores em uma condição de exterioridade em relação ao ofício docente: surgem como produtos formatados e de conteúdos provenientes dos grupos reprodutores de representações sociais e das tradições culturais acopladas à docência através dos programas escolares e das políticas pedagógicas. Visualizando dessa forma, a ocupação docente poderia ser similar aos cargos de técnico e executor voltados para a transmissão de saberes. Em suma, a especificidade do seu saber estaria vinculada às práticas pedagógicas de transposição dos conhecimentos científicos para os escolares.

A formação profissional docente (encabeçadas pelas ideologias pedagógicas e pelas ciências da educação) está submetida ao escopo das universidades e de seus doutores, assim como ao Estado e às políticas públicas implementadas. Os professores da educação escolar pouco interferem no funcionamento dessas instituições, não definem e nem participam na seleção de saberes que serão difundidos durante os processos de formação. Novamente, os professores vivenciam uma situação de exterioridade diante dos saberes condizentes com a formação profissional:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (TARDIF, 2010: 41).

Destarte, a diversidade de intermediações expostas anteriormente a respeito da prática de professores e os saberes instituem mecanismos que subjugam a prática aos saberes que ela não coordena e muito menos gera. Segundo Tardif (2010: 42), se levarmos essas considerações ao extremo poderíamos afirmar que existe uma relação alienante entre os professores e os saberes.

Outro ponto fundamental em nosso levantamento, exposto anteriormente de maneira sucinta, corresponde aos saberes experienciais dos professores que fazem parte de uma gama de saberes assimilados e fundamentais ao exercício da prática profissional e que não são transmitidos pelas instituições de formação docente e nem estão presentes nos currículos. Esses saberes não foram sistematizados em

teorias ou doutrinas. São constituídos de saberes práticos – não são saberes da prática, eles não a submetem a fim de compreendê-la, mas compõem a prática e fazem dela parte integrante ao longo da docência – formando um conjunto de representações pelas quais os professores lêem, interpretam e encaminham suas ações nas suas diversas dimensões. Conseqüentemente, seria a cultura docente em ação em sua profissão e em suas práticas.

O ensinar engloba um acúmulo de interações múltiplas que determinam condições diversas para a intervenção dos professores. No ofício docente, existe uma amplitude de situações que não são previstas e nem catalogadas, não possuem uma definição pronta e que ainda exige dos professores respostas imediatas. Em certa medida, essas situações variáveis e transitórias exigem dos docentes habilidades pessoais e de improvisação. Lidar com essas condições faz parte do processo de formação. A partir delas os educadores poderão desenvolver um *habitus*, providências obtidas pela e na prática real, que lhes possibilita de enfrentar os condicionantes e os imprevistos da docência. São caminhos para as diferentes situações. Esse *habitus* pode constituir estilos de ensino influenciando a personalidade profissional, atravessando um saber-ser e um saber-fazer profissional e pessoal reconhecidos pelo trabalho docente no cotidiano. Segundo Tardif (2010: 50), os saberes experienciais são portadores de três “objetos”:

“[...] a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Esses objetos fazem parte da própria prática profissional e se demonstram por meio dela. São condições da docência.

Outro aspecto relevante é que os professores no âmbito de seu cotidiano partilham seus saberes entre si, por intermédio dos truques, das formas de operar, da organização no ambiente educativo, dos materiais didáticos, dentre outros. Inclusive, os docentes compartilham informações sobre os estudantes. Enfim, eles dialogam, uns com os outros, saberes práticos sobre suas atuações.

Após essa exposição sobre o conceito de saberes docentes, daremos continuidade aos nossos estudos versando sobre a especificidade do ensino de sociologia diante do saber.

1.3 O professor de sociologia escolar diante do saber: problematizando algumas questões

Para sustentarmos esta exposição, buscaremos nas pesquisas e na produção de Queiroz (2014), as interlocuções oportunas para problematizarmos alguns pontos. Dentre os saberes que alicerçam os professores de sociologia escolar, podemos destacar que esses constituem um saber social, pois é partilhado por um grupo de atores, e relacionado à individualidade de cada professor. Como vimos anteriormente, é preciso compreender o saber docente por uma relação direta com suas características próprias de seu trabalho. Esse saber é resultado de uma variedade de negociações, de consensos e dissensos, entre uma diversidade de agentes. O ensinar constitui-se como um conjunto de saberes articulados, sendo o saber-ensinar constantemente alterado em decorrência das transformações sociais e das demandas da contemporaneidade. O ensino de sociologia, e a disciplina em si, se interessam por esses fenômenos. O objeto de saber dos professores de sociologia são as práticas sociais.

Durante sua realização, o trabalho docente permeia uma série de vínculos com os saberes. Segundo Queiroz (2014: 7), essas relações reproduzidas pelos professores de sociologia escolar “[...] com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são medidas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Com efeito, o autor compartilha com Tardif a perspectiva do saber estar a serviço e submetido ao trabalho.

Visualizando dessa forma, são apresentadas duas funcionalidades. A primeira relaciona organicamente os saberes à individualidade do professor de sociologia e a seu ofício, ao seu saber-fazer. Porém, também incide sobre sua historicidade com o intuito de sonegar desvios de concepções que não consideram sua assimilação inserida em um processo de trabalho, enfatizando a socialização profissional docente e os domínios da ação de ensinar.

A segunda funcionalidade institui que o saber do professor de sociologia da escola básica é demarcado pela atividade de seu trabalho, onde “[...] não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (QUEIROZ, 2014: 8). Logo, surge a perspectiva de uma interatividade entre o trabalho e as ações que os professores articulam através de sua prática.

O saber dos professores de sociologia possui uma gama bastante diversificada. Queiroz (2014: 8) destaca três aspectos:

1. O saber desses professores é plural, compósito, heterogêneo, envolvendo conhecimentos e um saber-fazer diversos, provenientes de fontes e natureza variadas.
2. A diversidade do saber desses professores permite assinalar a natureza social desse mesmo saber.
3. Os saberes desses professores dizem respeito às suas relações sociais com e aos juízos cognitivos que expressam juízos sociais.

O saber desses docentes se constitui como uma diversidade e uma temporalidade devido a sua assimilação intermediada por sua historicidade e por suas trajetórias profissionais. Como já afirmamos, a temporalidade do saber pressupõe um aprendizado sobre o ensinar, isto é, a absorção e o domínio gradativo dos saberes conforme as necessidades da docência.

A perspectiva de interatividade no trabalho, ou seja, um trabalho por meio do qual o docente se relaciona com a objetividade do trabalho principalmente por interações humanas, sintetiza o saber do professor de sociologia como um saber relacional, “saberes humanos a respeito de seres humanos” (TARDIF, 2010: 22; QUEIROZ, 2014: 8). Esse saber relacionado dos professores de sociologia está articulado com as relações de poder, à ética, às regras e leis, aos valores e crenças, às técnicas e as diferentes interações em determinados contextos sociais.

A prática realizada por esses professores, em seus trabalhos cotidianos, não se resume a aplicar saberes produzidos por outrem, mas inclusive, um espaço de mobilização e de produção de saberes, de transmutação, de acordos e de movimentações de saberes que lhes pertencem. Com efeito, o saber-fazer dos docentes de sociologia da escola básica não se limitam a uma função de apenas de difundir conhecimentos instituídos, pois sua prática pedagógica engloba uma diversidade de saberes com os quais estabelecem variadas relações. Conforme afirma Queiroz (2014: 9),

ensinar sociologia requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor questionamentos sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula.

Em convergência com as ideias de Tardif (2010), apresentadas anteriormente, os saberes envolvidos nos processos educativos são oriundos de uma variedade de referências. São os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes profissionais e os saberes experiências. Todo esse conjunto de saberes são intermediados pela atividade dos atores, tornando-se imprescindíveis ao ensinar.

Nesse contexto, os saberes retomam a formação acadêmica dos professores, e, caso anexados à prática docente, “[...] esta pode transforma-se em prática

científica, e em tecnologia da aprendizagem” (Ibid, 2010: 37). No âmbito da institucionalidade, o envolvimento entre essas ciências e a prática docente se concretiza por meio da formação inicial ou continuada dos docentes.

Teorizar a prática docente é uma habilidade construtiva e reflexiva que não advém por treinamentos e repetição de programas, pois supõe dilemas de cunho criativo e crítico, de pesquisas exaustivas, elaborações complexas, inovações contínuas.

O saber-fazer dos professores de sociologia também incorpora saberes sociais determinados e selecionados pela formação acadêmica. Esses saberes inter-relacionam-se à prática por intermédio da formação inicial e continuada dos docentes por uma variedade de disciplinas ofertadas pelas universidades. São os, como exposto anteriormente na exploração de Tardif (2010), saberes disciplinares, profundamente marcados pelas tradições culturais das figuras reprodutoras de saberes.

Com efeito, Queiroz (2014: 11) afirma que nas universidades e nas instituições formadoras de professores urge a necessidade de dimensionar alguns questionamentos, buscando estabelecer uma formação de qualidade para os professores, crítica e reflexiva, capaz de consolidar, em suas políticas pedagógicas, uma estrutura com a capacidade de dar conta dos enfrentamentos e das demandas da contemporaneidade. Para o autor, três questões surgem como emergentes:

1. É fundamental que se defina, por parte das instituições formadoras de professores de sociologia da escola básica, a identidade do curso de formação desses profissionais e sua vinculação institucional;
2. É imprescindível compreender a articulação e elaboração de proposições do curso de Licenciatura em Ciências Sociais à formação pedagógica que desenham o currículo dessa formação acadêmica;
3. Não menos importante que as questões anteriores, é relevante salientar a necessidade das instituições formadoras em programas de Educação Continuada buscar ampliar a relação dessas instituições com as escolas de educação básica, na perspectiva de promover a formação em serviço dos professores que já atuam nos diferentes estabelecimentos de ensino (Ibid, 2014: 12).

Essa proposição fundamenta uma formação capaz atribuir sentido aos estudantes sobre suas realidades e o contexto que vivenciam no ambiente escolar, possibilitando aos professores uma reflexão sobre sua prática e um maior diálogo entre os diferentes agentes na escola básica.

Outra questão fundamental para o ensino de sociologia esta naquilo que compreendemos por interdisciplinaridade: uma negociação constante entre diferentes formas de saberes disciplinares visando uma construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade, permitindo-nos o desencadear de competências, como perceber diferenças, as convergências, as singularidades, objetivando uma complementaridade dos saberes, a novas experimentações, que podem vir a se tornar referencias que nos motivem para trabalho docente (Idem, 2012: 7). Essa motivação pode promover uma recontextualização dos saberes próprios da sociologia no diálogo entre as outras ciências, ampliando os horizontes dos docentes e reformulando a suas práticas.

Essa demanda precisa estar articulada com um ensino vinculado aos diálogos interculturais dentro da escola básica. Na atualidade, as diferenças culturais relacionadas às identidades raciais, étnicas, geracionais, de gênero, de credo religioso, de sexualidade, de pessoas com necessidades especiais e comunidades de referência; promovem, segundo Queiroz e Neves (2016: 250), mais “relações de subalternização e segregação do que relações de partilha, cooperação e negociação” condizentes com valores democráticos. Esse dilema deve implicar, sobre os profissionais realmente comprometidos com uma educação plural e transformadora, no engajamento em propor na escola básica meios de superar e combater as diferentes formas de discriminação. No intuito de reconhecer os diferentes meios de violência perpetuados na sociedade contra as variadas formas de manifestação cultural e propor diálogos que fomentem a liberdade, o respeito às singularidades e a convivência entre os diferentes povos. Em síntese, a promoção de uma cidadania, que ainda tem na escola como instrumento de sua realização.

Para tal competência, os docentes precisam estar capacitados para “mobilizar saberes e experiências que lhes favoreçam propor currículos e práticas pedagógicas interculturais nas escolas” (Ibid, 2016: 251). Com efeito, a formação profissional precisa estar comprometida em repensar a docência no contexto da interculturalidade enquanto um fenômeno crítico e reflexivo (Ibid, 2016: 252). Refletir sobre a formação docente, problematizar as nossas práticas e trabalhar o conhecimento através da interdisciplinaridade e da interculturalidade com os alunos e na escola; no contexto das sociedades contemporâneas, das multimídias, da internet, das redes globais, da multiculturalidade, das transformações sociais incluindo os efeitos perversos da exclusão, discriminação e desigualdade social

requer uma constante formação que implicará diretamente na “ressignificação identitária dos professores” (QUEIROZ; NEVES, 2016: 253). Logo, se os saberes docentes são formados através da multiplicidade de fatores que incidem sobre a identidade de professores, esses saberes também são ressignificados.

1.4 A ressignificação dos saberes docentes do professor de sociologia escolar

O que pensamos quando nos propomos ressignificar os saberes docentes dos professores de sociologia escolar?

Esta questão nos remete a pensar como mobilizamos saberes para ministrar as nossas aulas de sociologia no ensino médio. Vamos mais além, ela possibilita entendermos como nos apropriamos dos conhecimentos que vamos adquirindo durante a nossa formação contínua e, a partir daí, vamos transformando as nossas práticas pedagógicas dentro de sala de aula.

Os professores de sociologia da escola básica estão investindo em sua formação continuada? Como fazem isso? De que forma essa formação é ressignificada na atuação em sala de aula?

Compreendendo a formação docente continuada como o processo de formar os profissionais em serviço, nosso estudo tenta demonstrar como a formação desses professores pode intermediar transformações importantes em suas práticas e em suas identidades. Por esse meio podem surgir possibilidades para os docentes discutirem sobre os dilemas de sua atuação/formação, no intuito de refletir e transformar suas práticas em sala de aula. Contribuindo para um pensar que ressignifica as concepções que possuem sobre seus saberes.

Esta formação pode redimensionar as diretrizes dos profissionais de educação. Somente a formação inicial não é mais suficiente para os educadores que sentem a necessidade de refletir sobre si mesmos. Os docentes necessitam cada vez mais de novos conhecimentos para exercer sua função. Repensar a própria atuação no contexto dos espaços coletivos fomenta o surgimento de novas questões sobre a escola enquanto instituição social, propondo uma reconfiguração dos saberes dimensionados aos estudantes. Esta, além de ser uma questão política, também interfere na vida profissional, pois cada vez mais a dinâmica do mercado de trabalho exige dos professores uma qualificação cada vez mais apurada na disputa por melhores condições de trabalho nas instituições de excelência educacional.

Essa formação é significativa para qualquer educador que se empenha em estudar e aprender para qualificar o exercício do ofício. Neste processo, os professores percebem uma transformação entre as suas práticas instituídas, novos caminhos são expostos, contribuindo para reformulação de sua identidade. O educador calcula o trajeto entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que este desvio é normal, não tem relação com sua incompetência, nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligada à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecia (PERRENOUD, 2002). Estudar esta temática possibilita identificar como os professores de sociologia da escola básica do Estado do Rio de Janeiro estão incorporando novos saberes e os aplicando na sua atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394/96, sobre a formação profissional, é uma possibilidade para esses educadores acompanharem essas diretrizes através da formação em cursos e oficinas, na participação em congressos e palestras, na pós graduação e em outros meios de qualificação docente. Essa formação exige dos educadores uma postura que empreenda responsabilidades sobre suas ações educativas. É um trabalho que exige esforço, que leva tempo, investimento econômico e muitas vezes, devido as problemáticas presentes no universo educativo, implica diretamente da vida pessoal desses agentes. É uma tomada de posição que instiga uma formação que abre caminhos para uma reflexão das práticas relacionadas dialogicamente com o exercício de seu ofício.

Nosso objeto tenta expor uma temática pouco discutida na academia, no âmbito da sociologia escolar, tentando identificar e listar as diferentes formas de recontextualização e ressignificação de saberes dos professores atuantes nessa área e, conseqüentemente, refletir sobre elas.

CAPÍTULO II

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

Esse capítulo tem como finalidade descrever toda a trajetória percorrida durante a operacionalidade do estudo em questão. Entendemos que a descrição de todos os materiais e métodos de pesquisa são fundamentais para que esse estudo possa ter legitimidade científica e, com isso, apresentar uma sistematização clara, adequada e coerente sobre a questão que nos propomos investigar a partir desse trabalho.

A pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritivo. Partimos do pressuposto de que “o método precisa se orientar pelo assunto tematizado e que ele não é um mero esquema para classificar de acordo com uma ordem” (ADORNO, 2008: 213), logo, a escolha por esse caminho se relaciona diretamente com o nosso objeto e a maneira como pretendemos examina-lo, pois nosso intuito não visa empregar um instrumental estatístico, como a princípio são nas pesquisas quantitativas, como base do processo de análise na tentativa de enumerar ou medir unidades e/ou categorias generalizantes. Mas antes, debuxar sobre as diferentes formas de ressignificação de saberes docentes, propondo um pensar sobre seus condicionantes e as diferentes representações sociais que esses indivíduos refletem sobre sua prática.

Para delinear o problema de pesquisa, analisaremos as representações sociais dos docentes de sociologia da escola básica no que remete ao seu ofício e a ressignificação de seus saberes, no contexto da formação continuada. Recorreremos às contribuições de Hall, através de Santi e Santi (2008), sobre o conceito de representação social. A perspectiva do autor compreende o conceito de cultura como conjunto de significados partilhados, intercambiados pela linguagem que funcionaria como sistema de representação. As representações seriam as relações que a linguagem e os significados estabelecem com a cultura. Afirma que representar é dar significado por intermédio da linguagem ao mundo de forma significativa aos indivíduos que nele habitam. Logo “representar é produzir significados através da linguagem. Descrever ou retratar, junto a simbolizar e significar” (Santi, Heloise C. & Santi, Vilson J. C, 2008: 4). A partir dessa referência,

tentaremos expor como esses professores discorrem sobre sua formação e sobre as práticas recontextualizadas e ressignificadas que incorporam na sua performance em sala de aula.

A natureza qualitativa desse estudo, baseada nas contribuições de Gomes (1994: 77), sobre o trabalho de Minayo (1992), tem como eixo dois intentos, o condizente de que não há consenso e nem limitações para processo de produção do conhecimento. E a proposição de que a ciência é construída através da dinâmica de relações “entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge da realidade concreta” (GOMES, 1994: 77). Nosso trabalho tem como intuito estabelecer uma aproximação do fenômeno social de nosso objeto de pesquisa, mas levando em consideração a complexidade do que pretendemos analisar.

Os sujeitos da pesquisa

A população da pesquisa é composta de professores de sociologia escolar da escola pública do estado do Rio de Janeiro.

A amostra de pesquisa, primeiramente era composta por dez professores. Em função de algumas particularidades ocorridas, o estudo teve como amostra final a participação de sete professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Com relação ao gênero, dos sete entrevistados, quatro afirmaram-se mulheres e três homens. Quanto à sexualidade, duas mulheres não a declararam, dois homens e duas mulheres se colocaram como heterossexuais, e um homem se declarou bissexual. A idade média entre os sujeitos participantes da pesquisa é de 35 anos. Esses professores declararam sua identidade étnica da seguinte forma: duas dessas pessoas afirmaram não saber informar ou não se reconhecer em nenhuma identidade étnica; um se declarou indígena; um disse ser pardo; um afirmou ser negro; uma se identifica como “socialmente branca”; uma ressaltou que suas origens são brancas e negras, “de família miscigenada, bem brasileira”. Toda essa pluralidade de informações contribuiu de forma significativa à pesquisa de campo realizada.

As instituições formadoras dos professores entrevistados nessa pesquisa são diversas. Seis desses professores se graduaram pela Universidade Federal Fluminense e um pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todos os professores fazem ou fizeram pós graduação. As quatro professoras possuem mestrado completo ou incompleto, três com ênfase em Educação e uma em Ciência

Política, nas instituições: Universidade Federal Fluminense (duas professoras), Universidade Federal do Rio de Janeiro (duas professoras); dois professores possuem doutorado incompleto, os dois com ênfase em Educação, nas instituições: Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro; e um professor possui pós graduação com ênfase em Filosofia Contemporânea incompleta pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. No mais, alguns professores declararam ter feito outras formações nas instituições: Estácio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Pará, com um professor afirmando considerar “mais do que tudo os cinco anos que estudei com Claudio Ulpiano”.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

1. Ser professor de sociologia escolar da rede pública do estado do Rio de Janeiro concursado;
2. Ser professor concursado de sociologia escolar nos municípios de Niterói e São Gonçalo;
3. Ter, pelo menos, três anos de experiência no exercício da profissão.

Os critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

1. Não ser professor concursado da rede pública estadual do Rio de Janeiro.
2. Ser professor concursado de sociologia escolar da rede pública do estado do Rio de Janeiro e não atuar profissionalmente os municípios de Niterói e São Gonçalo.
3. Ter menos de três anos de experiência no exercício da profissão.

Depois de estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão de pesquisa, a amostra da investigação foi desenhada de forma aleatória para que a empiria do estudo fosse realizada. O levantamento dos dados foram decodificados e serão apresentados ao leitores com a finalidade de socializar o conhecimento elaborado em torno da questão trabalhada.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada. Elaboramos um roteiro que nos permitisse “reformular a questão para adequá-la à compreensão do momento” (GOODE; HATT, 1975: 239), nos possibilitando a capacidade de expressar as nossas perguntas, de tal forma que o interlocutor pudesse entendê-las mais facilmente (Ibid, 1975: 239). A escolha desse instrumento de investigação se justifica pela concatenação do estudo a pesquisa qualitativa e de

cunho descritivo.

As escolas participantes da pesquisa foram: a) Liceu Nilo Peçanha, três professores b) Macedo Soares, dois professores c) Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, um professor d) Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz (NATA), uma professora. Alguns professores disseram que também atuam profissionalmente em outras escolas. Todas essas instituições de ensino localizam-se em Niterói e/ou São Gonçalo.

A pesquisa de campo se materializou durante seis meses, nos diferentes turnos de aula, contando com a parceria dos gestores e coordenadores das escolas participantes do estudo.

Antes da entrada em campo para a realização da pesquisa, foram planejadas as ações investigativas e suas respectivas finalidades concatenadas ao estudo em questão. Isto não só orientou todo o movimento da investigação, como também facilitou a coleta e decodificação dos dados pesquisados, conforme demonstração de tabela na página a seguir:

Categorias	Objetivos
1. A pessoa do/a professor/a de sociologia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar relações de gênero. - Identificação Étnica. - Listar instituições formadoras. - Identificar faixa etária.
2. O/A professor/a de sociologia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar: a)tempo de formação; b)tempo de serviço; c)escolaridade; d)formas de buscar conhecimento; e)estabelecimentos de ensino onde atua.
3. Os saberes de professores de sociologia escolar.	Identificar os seguintes saberes do professor de sociologia escolar: saberes curriculares; saberes disciplinares; saberes profissionais; saberes experienciais.
4. Qualificação profissional.	Identificar como professores de sociologia escolar se qualificam profissionalmente.
5. Ressignificação dos saberes de professor/a de sociologia escolar.	Identificar e listar as diferentes formas de ressignificação de saberes de professores de sociologia escolar.
6. Relação professores de sociologia escolar x Escola.	Identificar como professores de sociologia escolar se relacionam com a escola básica.
7. Relação professores de sociologia escolar x Estudantes.	Identificar como os professores de sociologia escolar se relacionam com os estudantes.

Frente a todos os aspectos delineados nessa descrição metodológica de estudo, no próximo capítulo estaremos apresentando os resultados da pesquisa e suas respectivas análises críticas e reflexivas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DA PESQUISA

Seguiremos nosso esboço abordando as falas, e suas representações sociais, dos profissionais de educação entrevistados conforme a cronologia do planejamento apresentado anteriormente. Neste sentido, versaremos sobre a individualidade desses professores; sobre a sua formação; os saberes destes docentes; como se qualificam profissionalmente; como pensam a sua ressignificação de saberes; as suas relações com a escola básica; e como convivem com os estudantes.

Sobre a identidade destes professores de sociologia, podemos dizer que elas são múltiplas, demonstramos anteriormente uma pequena parcela dessa singularidade.

Os processos de globalização na contemporaneidade têm contribuído cada vez mais, como afirma Hall (2003: 87), “do modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra”. Logo, temos uma maior pluralização, contribuindo para uma diversidade de individualidades, “e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas”. Com efeito, suscitam contradições, diferenças e similitudes sobre a percepção e a postura diante de suas realidades. Esses personagens compartilham de um ofício que implica diretamente sobre suas personalidades uma identidade nutrida de uma multiplicidade de saberes.

Temos como objeto identificar como esses professores ressignificam seus saberes através da formação continuada. Após observarmos uma variedade de instituições formadoras que cada um desses atores estudou ou estuda, tentamos descobrir como eles pensam a sua qualificação profissional e de que maneiras se utilizam para buscar novos conhecimentos. Vejamos alguns relatos:

“Eu faço doutorado em educação, então a maioria das palestras que eu assisto eu vou tentar absorver para a minha prática de ensino, que estão em maior ou menor grau relacionadas com a minha pós graduação [...] a gente tenta trazer algumas questões interessantes pra sala de aula, atualizar alguns debates, relativizar ou aprofundar alguns conceitos.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC² – RJ].

² Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

“Na universidade, na pratica, no dia a dia da escola e na militância politica.”
[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Contato com a universidade; contato com os estudantes.”
[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Informalmente uso muito a internet, para conhecer vídeos, textos e tudo mais. Em termos acadêmicos, eu busquei a especialização em ensino de História e Ciências Sociais na UFF e hoje o mestrado em Educação na UERJ.”
[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Muita reflexão, muita auto avaliação, muita auto correção, muita leitura, né!? E assim... [buscando] sempre o intercâmbio entre as ciências. E uma atitude prática também.”
[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Atuação em diferentes esferas da docência. O professor e aquele profissional que não pode parar nunca de se atualizar. Acho que é um pressuposto da profissão de professor. O professor é um intelectual. As instituições de ensino, públicas e particulares, não colaboram para que o professor seja um professor pesquisador. Todo professor acaba trabalhando muito mais tempo que a carga horária instituída. Fica pouquíssimo tempo, quase nenhum, para atividade de pesquisa propriamente. A gente não tem muito incentivo de pesquisa, exceto algumas exceções. [...] nós aprendemos com nossos alunos, tem um processo de troca e interação. E seria legal se tivéssemos um projeto, um espaço de pesquisa até para estimular os alunos a conhecerem mais aquela área do conhecimento que ele tem afinidade [...] o conhecimento é algo que a gente constrói o tempo todo. Pesquisa é fundamental. [...] acaba não restando tempo nem oportunidades para as atividades de pesquisa... eu sinto falta de fazer pesquisa. [...] as opções de estudo acabam ficando muito individualizadas.”
[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A gente fica sempre estudando; a partir das demandas de sala de aula, de novas questões que aparecem, nos materiais que surgem, além da formação acadêmica que continuamos estudando.”
[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Observamos ao longo destas narrativas diferentes perspectivas sobre como esses professores buscam novos saberes. Interpretar tais relatos exige uma articulação que compreende essa identidade profissional relacionada diretamente com a história dessas pessoas, de suas práticas e planos. Neste sentido, pensar a carreira docente impõe uma série de demandas, pois

sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque de realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF, 2010: 107).

Sendo assim, a forma como esses professores pensam em explorar novos saberes é relacional a sua identidade profissional e pessoal, a sua historicidade. Apesar da

diversidade das falas e de pontos levantados, percebemos uma identidade profissional que problematiza não apenas as formas de buscar conhecimentos, mas também como e em que condições. Assumir esta postura mobiliza um pensar que será articulado com as novas descobertas, as acoplando em suas práticas e redirecionando a maneira como levam as suas aulas.

Considerar os saberes docentes e identifica-los na própria atuação promove uma série de questões. A respeito de cada um deles, uma variedade de perspectivas são expostas. Diante dos saberes curriculares, desenvolvidos através dos conteúdos, programas e materiais didáticos que as instituições escolares estipulam, uma variedade de problemáticas são levantadas para lidarmos por esse viés.

“Em uma aula eu dou o currículo inteiro, aí depois eu vou pegando os temas e colocando. Não tenho o menor problema com a questão curricular, só me enche o saco, mas...”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Eles são necessários, mas precisa ser o tempo todo repensados, discutidos, renovados, interligados [...] mas a escola também está estática, no sentido de fazer com que esse conhecimento ganhe sentido. Eu acho que esses saberes curriculares estão muito isolados.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Acho que é um currículo interessante, que aborda temas pertinentes a escola e os alunos, não é um currículo distanciado da realidade dos alunos e nem da realidade escolar. Acho que é um norteador interessante, um ponto de partida interessante, o atual currículo de Sociologia.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Tem um saber da escola, é um conhecimento específico [...] professor não consegue, ou muito raramente, produzir saber utilizando das suas condições materiais, sua existência, [...] nós acabamos sendo reprodutor desses currículos, desses documentos oficiais. Mas com em relação ao currículo de Sociologia, acho q ele é uma ferramenta importante pra gente. Porque de certa forma é mais um elemento para a gente se legitimar enquanto disciplina, enquanto um saber específico, um conhecimento especializado. Acho que o nosso currículo tem problemas, mas ao mesmo tempo ele já um avanço por existir.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Aqui na escola os saberes docentes que a gente mobiliza vem diretamente das experiências que a gente tem tido que são muito ricas. Experiências de participação política dos alunos, experiência de ocupação, [...] os conhecimentos escolares eles em maior ou menor grau se relacionam com essas vivências que a gente tem tido no dia a dia.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

É através da relação entre o mundo escolar e a prática docente que os saberes sociais culturalmente elencados são difundidos em sala de aula. A existência de um plano de orientações curriculares para o ensino médio em âmbito nacional (Brasil,

2006), não impede que cada escola, em sua particularidade, apresente os conteúdos de maneira mais adequada para seu universo e conforme seus princípios. Para os professores de sociologia, a discussão em torno desses saberes permeia questões que envolvem a temporalidade de seu ofício e a relação com o contexto dos estudantes. Tal historicidade abrange a intermitência no processo de integração da disciplina no ensino médio, e a necessidade de uma base curricular que efetive e legitime sua permanência; elevando a necessidade constante de debater os conteúdos estipulados e relaciona-los com as dinâmicas e conflitos que a escola enquanto palco dessas ações promove. No que tange a respeito, Giroux e Penna (1997), situam que o conhecimento escolar formalmente estipulado para os estudantes pelo

currículo é muito menos importante do que aquilo que aprendem com as suposições ideológicas embutidas nos três sistemas de mensagem da escola: o sistema currículo; o sistema de estilos pedagógicos de sala de aula; e o sistema de avaliação. (Ibid, 1997: 62),

De modo efetivo, os processos de socialização ocorridos em sala de aula através desses mecanismos incidem diretamente sobre os estudantes em sua formação política, cultural e social. Como já indagado nesta monografia, ao observar as contribuições sobre a prática docente, é recorrente os debates que envolvem os saberes escolares que colocam em evidência um modelo curricular que expressa um conjunto de narrativas, de metodologias e anseios disseminados pela escola; tidos como conhecimentos formadores de uma cultura erudita, muitas vezes são reproduzidos de maneira distanciada com as diferentes realidades que ali persistem. No entanto, alguns professores demonstram que ao estabelecer uma relação dialógica com os diferentes contextos em que estão inseridos, com suas demandas e articulações, é possível demonstrar para os estudantes que aquele saber próprio da escola pode e deveria estar concatenado com as suas vivências, propondo uma perspectiva onde as alunas e os alunos também seriam produtores e sujeitos desses saberes (FREIRE, 2002).

Por outro lado, os conteúdos e materiais desta modalidade do saber docente são inspirados, em maior ou menor grau, pelos saberes disciplinares, aqueles próprios das universidades. Os professores incorporam em sua prática uma parcela do saber científico produzido nas instituições acadêmicas, conforme suas respectivas áreas de atividade e campos de interesse. Segundo Queiroz (2014: 11),

estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas

oferecidas pela universidade [...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Os conhecimentos específicos da sociologia, e demais disciplinas, repercutem os valores culturais que as diferentes camadas sociais produtoras desses saberes estabelecem (TARDIF, 2010). Tais saberes contribuem para formação docente e podem ser repercutidos em sua prática na medida em que estão relacionados a um processo de transposição didática (ALMEIDA, 2007). Conseqüentemente, a prática docente demanda uma articulação dos conhecimentos acadêmicos em uma adequação própria ao universo escolar.

“Esses saberes que são específicos das ciências sociais, eles são mais aprendidos na academia mesmo, na universidade. Nós temos contato com eles, apreende esses conceitos e no mestrado também, eu entro muito em contato com conceitos das ciências sociais porque meu foco é políticas públicas. Então, eu também estudo eles para trazer e levar pra escola.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Quando eu terminei o mestrado e comecei a trabalhar, eu percebi que esses saberes disciplinares, científicos que eu aprendi, percebi que eu ia precisar de alguma forma traduzir para o aluno algumas coisas. A forma como eu entendia a discussão que o Dubet faz sobre os saberes dos professores, se eu reproduzisse da forma como eu aprendi eles não iam conseguir entender. Então, a partir de algumas questões de articulação dos saberes disciplinares com a própria didática e do dia a dia que eu fui conseguindo ter uma aula um pouco melhor.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Falta um pouco de cuidado com o profissional que já esta em sala de aula com aquilo que chamamos ‘transposição didática’. É um grande desafio para o professor em como lecionar aquele conteúdo para o ensino médio; em adequar conceitos e teorias de acordo com as capacidades e as realidades dos alunos. A nossa disciplina frequentemente recebe critica por não ter um conteúdo que desperte o interesse do aluno.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

É através da formação acadêmica, inicial e continuada, que os professores contam os conhecimentos científicos que suas respectivas disciplinas desenvolveram. No caso da sociologia, urge a necessidade de uma dialogo constante que contemple a aprendizagem obtida através da formação específica e pedagógica desses professores.

Quando levantamos a necessidade do ensino de sociologia na escola básica estar relacionado com propostas educacionais interculturais, é porque constatamos que existe uma hegemonia ocidental no que tange a construção dos saberes científicos, e conseqüentemente os escolares. Como afirmam Queiroz e Neves (2013: 152),

propor a aprendizagem de um conhecimento sem discutir suas origens e seus processos de legitimação social, e curricular inclusive, seria considerar conhecimentos que se originaram na civilização ocidental como universais, em prejuízo da conservação da memória e dos patrimônios culturais e científicos acumulados por outros povos.

O saber científico esta introduzido nas relações de poder que as diferentes sociedades através de suas historicidades repercutem. Compreender o papel da universidade e os conhecimentos ali produzidos constitui um exercício de reflexão constante que deve ponderar sobre seus condicionantes. Mais a frente, pretendemos trazer mais contribuições para essa problemática.

Logo, a formação pedagógica dos professores, ou os saberes profissionais, demandam algumas considerações, pois também são reproduzidos através dos espaços acadêmicos. Esses conhecimentos são obtidos no decorrer das discussões sobre a prática educativa, por meio das ideologias pedagógicas e de orientações fundamentadas a respeito das atividades educacionais. De acordo com Queiroz (2014: 11),

Os saberes pedagógicos são incorporados à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com a ciência da educação na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las 'cientificamente'.

Portanto, o conjunto desses saberes estão sistematizados em teorias e doutrinas pedagógicas, provenientes de diversas fontes e intuítos políticos, constituindo uma variedade de perspectivas sobre a atuação profissional.

“Eles são fundamentais, né?! É uma técnica, mas eles não estão dissociados, eu acho, desses outros. Eu acho que no geral, nesses saberes falta uma interconexão, uma ligação, isso que é a questão que eu penso de todos esses saberes é que eles estão muito fechados em si. Quando a gente pensa em pedagogia, em didática, a gente pensa na didática em si como uma técnica, e a didática vai depender também do que ela vai mobilizar. Você vai mobilizar a didática pra discutir o quê? Pra fazer o quê com essa didática? Então, acho que existe um dialogo que precisa ser realizado e de fato a escola parece que não tem realizado isso. [...] Então, falta de fato esse diálogo com as pessoas, a didática precisa se renovar de alguma maneira.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A sociologia durante muito tempo foi distanciada da parte educacional. Na minha graduação foi assim. Acho que a formação da educação, das correntes pedagógicas, de pensar a escola... o porquê da escola. Complementa sem sombra de duvida a formação do professor, principalmente a formação acadêmica, técnica, na própria Ciências Sociais e na sociologia.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A gente aprende isso na universidade também. Mas a gente desenvolve isso na escola porque cada escola tem uma especificidade e uma demanda específica. [...] Enfim, a gente vai aprendendo na prática como se faz... o plano de curso necessário para aquela escola, como se faz o plano de aula, o tempo disponível. [...] Em relação à pedagogia também, cada coisa funciona de um jeito em cada sala, cada turma é diferente da outra, e você vai adaptando métodos que você aprende na teoria na prática.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Neste sentido, os saberes profissionais são permeados por conflitos e impasses. Visto que os docentes interagem diretamente com outros personagens ao exercer o seu ofício – estudantes, coordenação pedagógica, comunidade, etc. – as relações que daí decorrem consistem em um trabalho de mediações. Segundo Tardif (2010: 132), “[...] a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação”, logo, professorar envolve processos de convivência entre esses atores. O autor demonstra que tal situação, na perspectiva do trabalho docente, acaba formulando tecnologias sobre o ofício que serão implementadas durante o ensino. Ou seja, inseparáveis dos outros elementos da prática profissional, isto é,

[...] dos objetivos do trabalho, de seu objeto, assim como dos saberes e das técnicas particulares que caracterizam o ensino, que não pode ser concebido separadamente do processo de aprendizagem. [...] a pedagogia resulta, quando é enraizada concretamente no processo de trabalho docente, em dimensões que se referem, ao mesmo tempo, a experiência subjetiva do ensino, com suas tensões e dilemas, e à ética do trabalho docente, com suas escolhas insolúveis e suas possibilidades de fechamento ou de abertura diante do outro (Ibid, 2010: 148).

Devemos salientar que esta esfera do saber docente não pode ser reduzida a aplicação de técnicas, de maneira alienante, no sentido de reprodução daquilo que é produzido na universidade, mas enquanto um fenômeno social complexo que engloba interatividades entre os saberes e as pessoas envolvidas. O professor confronta constantemente questões que não obtiveram respostas e nem formulas de resolução, muitas vezes, é por intermédio de sua experiência que será possível abrir caminhos que sinalizem por onde seguir e que postura tomar.

Atenhamo-nos agora aos saberes experienciais. São formados através da empiria individual – vivenciada – e coletiva – compartilhada – que os professores estabelecem ao adentrar no ambiente escolar. Baseados em seu trabalho, emanam das vivencias cotidianas e sobre o saber a respeito de seu próprio ambiente. São influenciados diretamente pela historicidade e individualidade de cada professor, pois compreende as diferentes experiências que esses sujeitos acumulam e partilham entre seus pares. Para Queiroz (2014: 13), os

professores de sociologia da escola básica, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Nesta abordagem, o autor compartilha da perspectiva de Tardif (2010: 39), de que este conjunto de conhecimentos provêm da experiência e são por ela validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Ibid, 2010: 39), em um processo de construção da identidade profissional. Consideramos ser de suma importância analisar o que os professores pensam a respeito de suas vivências.

“Ao longo do tempo, esses saberes que são formados com base na empiria também são base da formação de professor. A academia não prepara, a universidade, na prepara para a sala de aula, não. Por mais que a gente tenha matérias e disciplinas de licenciatura. A vivencia escolar... até porquê não existe uma escola, temos diversas escolas e diversos públicos de alunos e essa vivência, essa experiência ao longo do magistério também são fundamentais para nossa formação.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Esses são os mais descapitalizados, tanto do ponto de vista da nossa experiência, quanto da deles porque os alunos são completamente desconsiderados, na verdade é um estorvo, um problema. O cara sabe tocar um violão é um problema, porque ele vai só ficar tocando violão e não quer aprender nada de sociologia [...] Talvez essa experiência de vida, de experiência, de vivência seja significativa de você discutir alguma questão. Então falta sair dessa zona de conforto, fechado numa discussão estritamente acadêmica, não busca uma interligação com a sociedade, com a escola.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“[,,] a gente aprende muito na experiência, é fundamental a experiência em sala de aula, faz a gente aprender diariamente. Acho que a academia ainda tem uma formação distante da escola básica. Na minha época a gente fazia muito pouco estagio. E tivemos pouco interface entre a escola e a universidade.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A minha experiência na licenciatura não foi muito produtiva, positiva a medida que... eu tive aulas de didática, onde aprendíamos como lecionar e atuar em sala de aula. Mas eu tive algumas experiências nos estágios supervisionados onde senti a ausência de aulas na universidade, era uma atividade meramente burocrática. Foi nesses estágios que vivenciei situações desencorajadoras. [...] Uma experiência ruim pode resultar em aprendizado e definir uma postura profissional que podemos ter adiante. A partir dessa experiência, eu decidi a professora que eu não iria ser.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Os alunos me conhecem bastante por conta da nossa atuação aqui na greve, a gente acaba tentando relacionar essa trajetória que vive a educação pública, trazer esse pensamento crítico para a sala de aula, de maior ou menor grau. Construindo várias ferramentas pedagógicas para tentar relacionar os saberes.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

A tentativa de compreendermos os saberes docentes dos professores de sociologia através de suas narrativas engloba um pressuposto que, segundo Tardif (2010: 230), é fundamental para o entendimento da natureza do ensino. Ao considerarmos subjetividade destes atores em seu ofício, levamos em conta que esses profissionais

possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, que se propõe considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa na escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (Ibid, 2010: 228).

A subjetividade destes personagens é um campo fértil para analisarmos como se depreende a prática educativa e como se constituem as identidades profissionais. Destarte, o docente não se resume a um reproduzidor de conhecimentos perpetuados por outros através de determinantes sociais, mas antes, uma figura que assume o seu ofício de modo a atribuir o sentido que lhe cabe em sua própria existência. Ao pesquisar sobre seus saberes, é preciso levar em conta a necessidade de uma interlocução com estes sujeitos, considerando-os como membros componentes e fundamentais ao estudo de suas práticas, e não apenas como meros objetos de pesquisa.

Voltemos às falas destacadas, nelas são recorrentes, entre esses atores, as demonstrações de que a formação acadêmica foi insuficiente ou incapaz de prepará-los previamente ao enfrentamento das demandas da sala de aula. A multiplicidade de condicionantes que singularizam cada espaço de atuação é tão vasta que nenhuma formação inicial é capaz de preparar o docente totalmente para o trabalho, por mais efetiva e valiosa que tenha sido. É durante a execução de seu ofício que os professores se dão conta das ausências que a formação acadêmica foi incapaz de suprir.

Os saberes nutridos desta dinâmica são os mais descapitalizados, pois não figuram entre os destaques nas pesquisas universitárias. Em contrapartida, é comum professores acreditarem que a formação acadêmica, específica e

pedagógica, é tão distante de suas realidades escolares que ocasionam em um processo de negação recíproca. A academia não reconhece plenamente os saberes que são próprios da prática docente, e os professores desconsideram estes campos do conhecimento como relevantes para sua atuação. Como foi dito, falta diálogo, comunicação entre essas esferas para aprimorar e alavancar a prática docente nas escolas. Por mais que estejamos em um processo de transformação, podendo destacar casos de mudança de postura neste sentido (QUEIROZ, 2012), este é um debate que ainda precisamos engajar.

No que tange as experiências dos estudantes, é de suma importância realocar a prática docente em uma direção que contemple as suas perspectivas, pois é somente através do reconhecimento de que a escola, enquanto produtora de sentido, representa os seus interesses que será possível construir trajetórias para um pensamento crítico e reflexivo (RIGAL, 2000). Sendo assim, implicaremos em consequências políticas ao magistério, pois segundo Tardif (2010: 244), só

[...] seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.

Esta perspectiva demonstra a importância de se debater, entre pares, o repertório de saberes e práticas que constituem a atuação profissional, a respeito de sua elaboração e reprodução.

Adiante, vejamos como os professores de sociologia estão se qualificando profissionalmente. Esta exposição demonstrará uma diversidade de compreensões sobre o que é e como se dá a formação continuada destes docentes, devendo ser articuladas diretamente sobre as suas subjetividades.

“Eu acabo indo nos congressos científicos, indo numa palestra aqui outra acolá. Eu também tenho pouco tempo para essas atividades. Acabo me concentrando mais no universo acadêmico do que em oficinas e tal, e inclusive sinto falta de algumas delas.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Eu tive essas ausências na graduação. Mas a base teórica foi excelente tanto na graduação como no mestrado, as ausências existiram na licenciatura. Qualquer um que queira ser um bom professor precisa ter domínio do conteúdo. Ainda que eu não utilize todo o conteúdo que eu aprendi na graduação e no mestrado em sala de aula, a gente acaba selecionando conteúdo de uma maneira, assim, bem limitada em relação a quantidade que nos temos na universidade, nos trabalhamos uma fatiazinha do bolo na escola.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Congressos... eu acho que tudo isso é importante. É importante também as manifestações, eu acho que é uma dimensão importante do aprendizado...”

a política, acompanhado os movimentos, as ocupações. Eu tive a oportunidade de acompanhar as ocupações, acho q foi um espaço super de aprendizado. Eu acho que tem que ser conjunto de coisa, não adianta ir lá e fazer só mestrado e doutorado, né!? Você tem que estar participando não só dos congressos acadêmicos, mas das movimentações geradas na sociedade, organizando coisas nas escolas também, né!? Pra não perder este contato com a realidade. Você sabe que a sociologia é aquele mundo, muito próprio, muito específico... quando você sai do ICHF você já tem um susto, óbvio. Então acho que a gente não pode ficar se fechando, acho que a gente tem que se expandir e levar aquelas coisas que a gente acha que são boas pra fora, pras pessoas conhecerem.

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Essa busca por estudar, essa busca por formação acadêmica, mas também uma formação política. Participo de atividades no sindicato, busco saber o que os estudantes estão comentando. Na escola eu converso com meus alunos, porque eu acho que eles também têm muito a ensinar pra gente. Pra gente quebrar certos estereótipos. Perceber o que é importante para o jovem porque não adianta construir uma escola que não dialoga com os interesses, com os anseios dos jovens. Então eu me formo um pouco assim. Tentar dialogar com os estudantes, mas também com meus pares, tento buscar conhecimentos acadêmicos, o que tem sido produzido sobre a escola, sobre o ensino de sociologia também com o qual eu tenho uma certa aproximação na pós graduação. A gente tem que saber que a gente tem que aprender em todos os espaços.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Todos os momentos onde eu posso estar, que são pouco momentos, mas eu onde posso estar procuro estar em espaços de debates, de discussão; espaços acadêmicos como o mestrado, o PIBID³. Espaços de militância como o sindicato. Debates na escola, na rua... aonde eu possa estar pra aprender mais sobre a minha profissão.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Estudei cinco anos com Claudio Ulpiano, eu não tinha vínculo algum, burocrático, com ele, estudei por minha própria vontade. E acho que nenhum outro curso, nenhuma outra qualificação poderia ser melhor. Acho que realmente, Claudio é uma referência, embora ele já tenha morrido, ele ainda é uma referência pra quem gosta de estudar, gosta de trabalhar intelectualmente.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Acho que nesses quatro saberes... a gente busca na formação acadêmica, na formação da experiência é fundamental. Os debates produzidos pela educação, de pensar a escola, o porquê da escola, os saberes ao longo desse tempo produzidos acho que são parte desse processo de formação.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Ao longo destas narrativas, observamos diferentes abordagens sobre como esses professores desenvolvem e pensam a sua qualificação profissional. Esta diversidade envolve as historicidades e as subjetividades que os docentes refletem sobre si e sua atuação. A perspectiva de Tardif (2010: 236), compreende

que todo trabalho humano, mesmo que mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não

³ Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência – CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Visto que a postura profissional desses sujeitos é entendida como determinante na formação de seus saberes, os processos de qualificação irão desempenhar uma prática reflexiva sobre suas identidades e as formas que executam o seu ofício, repercutindo a pluralidade que compõe os seus saberes docentes. Como demonstrado, esses personagens vão compreender tal formação através de uma multiplicidade de formas que estarão concatenadas e interligadas as diferentes esferas de seu saber. No entanto, pensar essa qualificação profissional também exige um engajamento onde deverão ser investidos tempo, recursos, vontade e iniciativa, dentre outros, pois os diferentes dilemas da escola básica implicam em uma série de dificuldades para os profissionais manterem uma formação continuada e uma reflexão sobre suas práticas.

Dentre as falas destacadas anteriormente, umas das críticas feita a algumas instituições escolares é devido à falta de um projeto de pesquisa que envolva a atuação docente e as experiências dos estudantes. Dentre as demandas que envolvem os professores e seus saberes, uma delas seria a de possibilitar espaços nos dispositivos de pesquisa e um reconhecimento sobre a singularidade dos saberes que envolve essa prática. Pois, segundo Tardif (2010: 239),

os saberes do professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público suscetível de ser discutido e até contestado. Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar a sua própria prática e sua vivência profissional.

Ora, se concebemos os professores como sujeitos de um conhecimento próprio e produtores de saberes que envolve a sua prática, a ausência de um mecanismo que problematize e que estimule a reflexão sobre o seu trabalho certamente incorrerá em um desperdício e uma não propagação dessas percepções para os seus pares.

Dentre as diferentes maneiras que esses atores compreendem sua qualificação profissional, destacamos: as experiências vivenciadas nas escolas e em

diálogo com os estudantes, através das lutas políticas que permeiam o ambiente escolar; a prática cotidiana, que envolveria os saberes experienciais e seus desdobramentos; a necessidade de estar sempre se atualizando por meio das mais variadas formas de comunicação que a contemporaneidade nos dispõe; a formação e a atuação política em prol das diferentes necessidades da categoria por meio dos sindicatos e dos movimentos sociais, tais como as diferentes mobilizações e greves; a formação e a pesquisa feitas de maneira individualizada e não relacionadas às instituições acadêmicas; e por fim, a formação continuada obtida por meio das universidades nos programas de pós graduação, mestrado e doutorado.

Chegamos agora ao ponto central de nossas análises. As contribuições de Queiroz e Neves (2015: 179), afirma que o professor de sociologia escolar exerce

um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola. Acredita-se, portanto, que se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor de sociologia da escola básica.

A formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor de sociologia da escola básica, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. Quando esse professor domina o conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

Portanto, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores de sociologia precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagem.

É visando esta proposta de escola que colocaremos nossas análises voltadas para uma formação que atenda tais necessidades. O objetivo que centra os esforços desta monografia é delinear, através das subjetividades dos professores, as representações sociais de como esses atores ressignificam e recontextualizam os seus saberes docentes por meio da formação em serviço. Vejamos então as singularidades de suas narrativas.

“No doutorado eu tenho estudado educação, numa linha bem específica que é a economia política da educação. Como eu sempre faço um concurso aqui e outro acolá, eu sempre acabo tendo que voltar aos clássicos, as leituras básicas de sociologia. Se fizesse um mestrado/doutorado em ciências sociais, talvez fosse mais fácil no sentido de ter alguns interlocutores, para as discussões, pra apresentar os conceitos. Acabo tendo que fazer de forma muito solitária.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Ocorre que ao depender do campo de conhecimento que o docente centre os seus esforços, o mesmo estará diante de uma diversidade de saberes que são muitas vezes bastante específicos. Tal situação lhe acarretará questões que envolvem as maneiras de reconhecer e de transpor estes conteúdos adquiridos nas e para as propostas pedagógicas e curriculares instituídas em seu contexto de trabalho.

A atualização continuada também é uma demanda profissional no que tange o mercado de trabalho. Para a inserção, através dos concursos, nas escolas e instituições de ensino superior, constantemente os professores precisam revisar seus saberes disciplinares para que possam dar conta dessas seleções. Ao longo dos relatos, observamos a recorrência de indagações que refletem sobre o isolamento e a individualização dos docentes no que diz respeito a sua formação contínua.

“A escola está viva. Ela é feita de gente: alunos, professores, funcionários. Cada dia a gente tem uma nova experiência, uma nova informação. A gente constrói, desconstrói, ressignifica a todo o momento. A dinâmica está cada vez mais veloz. A aula que eu preparei alguns anos atrás já se tornou obsoleta, até porquê são outras pessoas. A gente procura fazer o melhor dentro de um quadro de possibilidades. Eu gostaria de fazer mais, ir além, mas nos temos alguns limites.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Nesta narrativa, percebemos como a temporalidade do saber e da prática educativa envolve a ressignificação dos saberes docentes, implicando sobre a subjetividade da professora as transformações que ocorrem nos diferentes contextos em que atua. A atividade profissional é formadora, depreendendo uma ação que precisa estar atenta a multiplicidade de dinâmicas e de suas transformações. O trabalho docente nos possibilita uma aprendizagem sobre estas variáveis e como atuar diante delas.

“Você vai aprendendo um pouco com cada um. De certa maneira, os professores que a gente tem na nossa formação serve muito de exemplo. Muitos professores que eu vi atuando e me tocaram e eu de alguma forma consegui ressignificar isso. A sociologia é uma disciplina bem complexa, ela trata da gente, da nossa vida, do nosso cotidiano. Tentar entender como aquela sociologia que a gente aprende na academia vai fazer sentido pros jovens, apresentando questões que sejam atuais, cotidianas. Mas saindo do senso comum, esse é um exercício recorrente importante. Tentar ressignificar esses saberes acadêmicos no espaço escolar, contextualizando e dando sentido para eles. Eu penso assim: o que me interessa na sociologia, a mim como pessoa, como cidadã, o que me interessa? O que eu acho que a sociologia me afeta no meu dia a dia, o que eu uso pra discutir, pra pensar. Eu tento pensar um pouco no viés utilitarista propriamente, mas assim... pras coisas fazerem sentido. Pra não ficar numa abstração pra sempre.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Os saberes que constituem a identidade profissional são múltiplos, envolvendo as subjetividades e as vivências que cada profissional entende como relevante para as suas práticas. Embora exista um distanciamento entre os saberes produzidos nas universidades e aqueles que são repercutidos nas escolas, ambos são baseados em conhecimentos científicos que, em maior ou menor grau, “[...] são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações e problemáticas concretas [...]” (TARDIF, 2010: 248). Sendo assim, a formação continuada pensada através dos espaços acadêmicos resulta em uma ressignificação que tenta compreender a aplicabilidade e a função que os novos saberes assimilados poderão representar em sala de aula. As subjetividades dos sujeitos, seus interesses e anseios, concatenados a existência de uma variedade de campos do conhecimento exige uma exploração de novos meios e práticas para o seu saber-fazer, implicando diretamente sobre suas identidades e na recontextualização dos saberes adquiridos.

“Esses saberes [ocupações, mestrado] são fundamentais porque quebram essa inercia que a gente tem de achar que o fato da gente ter um currículo minimamente estruturado a gente tem tudo. Que o fato da escola ter livro didático, a gente já tem tudo que o fato da gente ter um campo, uma licenciatura na universidade, a gente tem tudo. A questão não é a gente fundar campos, pra mim, a questão é a gente estar sempre em diálogo com outras esferas do mundo. Então você ir a uma ocupação é fundamental, você vê ali outras maneiras de você aprender e vê que funciona, você realiza coisas que talvez você ache que não vai acontecer. Eu não vou fazer uma roda porque não dá certo. Você vê que dá certo, você vê que tem interesse, né!? Então eu acho que falta sair dessa inercia, agora não é fácil, se modificar, é difícil. A gente tende a ficar naquilo que é seguro, agora eu acho que a profissão do professor exige esforço contínuo. Você não pode ficar na inercia. Você tem que estar sempre se alterando. De alguma maneira, a formação acadêmica ela ajuda porque você tá em contato com pesquisas recentes, então você pode pensar o que é relevante diante daqueles conteúdos escolares pra fazer essa transposição. Olha o que é atualíssimo, que é importante, que não está ali dentro daquele conteúdo que talvez deveria estar. Ou talvez a gente deva pensar para além do livro didático alguns aspectos. Eu acho que isso acontece, assim como acontece também de você, a partir da vivência, da experiência, dos alunos, na vida de uma maneira geral, dos funcionários, das pessoas sem entender como estes conteúdos se relacionam com isso e ver o que é significativo. Por exemplo, existe um tópico hoje que é muito pouco discutido, e que eu acho fundamental, que é a tecnologia e a técnica, que a gente não tem no nosso currículo. É um aspecto muito pequeno do currículo de sociologia e que é fundamental. Então quer dizer, vamos ter que discutir currículo. Porque isso é um aspecto que você vê quando vai pra sala de aula, na vida prática você vê que é significativo e relevante. E como a gente vai abandonar esse debate? Até porque tá essa discussão na sociologia. Então tem que ir lá na sociologia acadêmica, tentar criar uma transposição didática pra que isso se torne um aspecto importante da sociologia escolar. Então acho que pra isso que esses trânsitos servem, pra manter a gente em movimento, não deixar a gente se estagnar, entendeu!? Sair dessa inercia, a gente tende a achar que as coisas estão garantidas, entendeu!? Então eu penso assim. Agora eu

não sei se isso é uma coisa que todos os professores fazem, mas eu penso que essa resignificação se dá pelo contato não só entre seus pares, mas no contato amplo. Com o professor de história, com o estudante, com o funcionário, é na ocupação, é no congresso. Quer dizer, e aí que você vai refletindo de fato o que é significativo, o que não é... eu acho também tem essa coisa, essa setorização dos saberes vira uma setorização das idades, uma setorização étnica, uma setorização de gênero. As pessoas não dialogam mais, entendeu!? Então é importante que tenha uma pessoa, que um jovem se relacione com o velho, que a mulher se relacione com o homem, que o gay se relacione com o hétero. Eu não sei, eu entendo assim, que essas interlocuções elas são fundamentais pra gente repensar essas coisas pra gente... o conhecimento se dá a partir destes choques. Se não vira uma coisa muito feudal, interna, vira uma coisa específica demais, entendeu!? Então acho que falta isso cara, falta esse diálogo mais amplo, entendeu!? Pra o cara dar aula ele não precisa ser doutor, o doutor ele tem que discutir com alguém que não é doutor, e vice-versa, então essas interconexões que falta. Talvez se tivesse um colega pra discutir com você, te passasse informações, você se sentiria mais seguro.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Os saberes dos professores são compósitos, plurais e diversificados (TARDIF, 2010; QUEIROZ, 2014). No entanto, a existência dessa heterogeneidade não impede que esses conhecimentos sejam hierarquizados conforme os valores culturais e os aspectos sociais que envolvem a prática docente. A necessidade de uma conexão constate entre as diferentes esferas do saber exige uma postura dialógica que perceba as diferenças e as desigualdades que constituem os saberes profissionais. Segundo Tardif (2010: 301),

[...] não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que lhes atribuímos comumente nos processos de definição e de seleção da cultura escolar. Ao contrário, é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares.

O que o professor destaca em sua fala é sobre essa necessidade de transformação nas relações entre os diferentes contextos que envolvem o seu ofício. Para quebrar com a inércia e a acomodação mencionada, é necessária uma mudança na forma em que se estabelecem os diálogos entre os diferentes campos do saber, levando em consideração as vicissitudes da vida docente e as hierarquias que envolvem os seus saberes.

“Porque de fato nós conversamos muito sobre educação, mas eu acho que a gente tem uma carência de pedagogia, falar sobre pedagogia, falar sobre pedagogia, sobre os modelos de escola, falar sobre como lidar com certos... porque a gente tem... lá no mestrado, eu mesma lá no mestrado, é uma autocrítica até, eu mesma faço críticas as aulas que se tornam consultório psicológico do professor. Porque cada dia é uma situação diferente, cada aluno e uma vida, é uma pessoa, é uma história, é uma coisa... e você lida com sei lá... trezentos, quatrocentos [alunos] por dia... porra! Muita gente, muita história, muita vida, é muito desafio, é muito problema. Então, o professor por ser uma profissão solitária, porque a sala de professores não

é espaço pra isso. Sala de professores é o espaço pra gente tomar um café e... falar nada, quando fala alguma coisa é relacionada a vida pessoal. Enfim, nós temos essa carência de tá podendo construir em nossos saberes docentes em si enquanto atuação do professor dentro da sala de aula. Isso é muito difícil pra gente, porque é uma angustia. Você ter um espaço para fazer isso, uma sala do mestrado, você tá tratando um tema, aí começa: 'porquê lá na minha sala de aula teve um aluno que fez isso, isso e aquilo', se começar isso, eu sei que é uma necessidade, mas é um problema, porque quando começa isso você não tem mais aula. Eu tenho trezentas historias pra contar, você mais trezentas, ela mais trezentas, todo mundo vai ter historia pra contar. E cada historia demanda uma solução diferente. Essa é a peculiaridade das ciências humanas, né!? A gente não tem como botar padrão, então a gente vai tentando se resignificar nessa solidão... a gente vai tentando entender, não repetir erros e as vezes tentar compreender que é... muito difícil, é muito difícil mesmo..."

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – R.J].

Através dessa fala podemos observar problemas que envolvem a identidade profissional dos docentes e da formação universitária. Como são levadas as aulas nos programas de pós-graduação? O que se discute sobre a atuação profissional nas escolas? Como é pensada a formação continuada e o seu papel na recontextualização dos saberes docentes? Essas e outras questões atravessam a subjetividade dos professores quando levamos em consideração que é imprescindível as perspectivas que os mesmos fazem sobre sua própria prática. Pois, conforme Tardif (2010: 234),

[...] são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas praticas e estratégias de ação.

Toda via, existe um questionamento sobre quais desses saberes são realmente relevantes para serem compartilhados entre seus pares nos espaços acadêmicos. O que é recorrente – tanto nas pesquisas citadas ao longo deste trabalho, como nos relatos dos professores entrevistados – é a falta de espaços comum, de dialogo entre pares e distintos, voltado estritamente para a análise e a reflexão da prática docente e de seus envolventes.

“Eu duvido muito da academia. Eu acho que a academia ela dá uma formação muito ruim [...] fora disso eu fiz várias coisas, produzi filmes, trabalhei como restaurador, vivi opções diferenciadas no mercado de trabalho... isso me deu uma bagagem maior. Isso sem contar o meu próprio interesse em literatura, música, teatro [...] dificilmente eu encontrei pessoas na minha área ou fora dela na escola, professores, de um modo geral, com um nível intelectual vasto, diversificado. A maioria cai naquela esparrela dos mestrados... eu avalio o caminho da academia como totalmente equivocado. Reflete a proposta burguesa, quem quiser ser burguês, que vá pra academia [...] eu sempre fui muito autocritico. Em um dado momento eu quis redefinir pra mim o quê que era... o quê que eu mesmo entendia, não só conceituava, mas entendia o que era a sociedade. O meu nível de radicalização nas reflexões me coloca num questionamento o tempo inteiro bastante intenso. Desde as categorias mais simples da sociologia até as

metodologias. [Na academia] o que você vê são repetições o tempo inteiro. É difícil encontrar alguém falando algo diferente. A mesma chatice de sempre [...] é por isso que eu falo: 'a academia não diz nada, não é por aí'. O que eu aprendi de fato foi com dicas paralelas e não na academia, não foi a sala de aula que me fez um profissional. O Claudio dava aula na sala de aula, mas a aula embora eu não estivesse inscrito e tal, embora aquela coisa e tal, era aula! Esse e alguns outros momentos de alguns outros professores eu respeito.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Ao longo deste trabalho, observamos uma variedade de perspectivas que criticavam os modelos de formação profissional obtido através das universidades. Antes de nos ater a fala anterior, vejamos algumas das consequências práticas e políticas que envolvem a pesquisa universitária no que tange os saberes docentes, discutidas por Tardif (2010), que implicam em quatro mudanças necessárias e fundamentais.

Na primeira, “[...] propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento” (Ibid, 2010: 238). Ou seja, que a produção de conhecimento deixe de estar associada exclusivamente aos pesquisadores universitários, reconhecendo a complexidade que envolve os saberes docentes; em seguida, sugere a elaboração de novas formas de conceber a pesquisa que considere os professores como colaboradores e co-pesquisadores, e não como objetos de pesquisa (Ibid, 2010); a terceira mudança fomentaria uma visão de “[...] pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (Ibid, 2010: 239), reconhecendo suas perspectivas, seus interesses, suas demandas e formas de expressão; e, por fim, ressaltar a necessidade do engajamento por parte dos professores em “[...] se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação” (Ibid, 2010: 239). Isto é, caso tenham a pretensão de expressar a sua subjetividade sobre e através de seu ofício, deverão ser capazes de dizer isso de forma acessível e útil aos envolvidos, podendo reformula-las e traduzi-las – ressignificando e recontextualizando – “por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado” (Ibid, 2010: 239).

Voltemos à narrativa exposta anteriormente, a mesma reflete um descrédito em relação à universidade e ao papel que ela desempenha socialmente a quem opta pela formação continuada por esse meio. Essa perspectiva atravessa diretamente a

subjetividade de quem a expressa e como a mesma concebe a formação universitária. Neste sentido, busquemos uma parcela mínima da contribuição do referencial citado pelo professor, Ulpiano. O autor discorre sobre o pensamento de Nietzsche, naquilo que este chama de *Superhomem*. O que seria

exatamente aquele que vai deixar de se submeter aos *modelos* e as *estruturas* dominantes. Porque os modelos e as estruturas dominantes, à diferença do que nos ensinam nas universidades, *não são* práticas de significância e de interpretação — são *fábricas* de poder e de dominação, *fábricas* de produção de obediência (ULPIANO, 1995, grifo do autor).

Não estamos aqui imbuídos da tentativa de analisar a complexidade da filosofia de Ulpiano, mas de trazer algumas referências que podem convergir para a compreensão de uma pequena parcela da subjetividade que é expressa através da fala do docente. Na citação anterior, extraída da transcrição de um trecho de uma das aulas do autor – que tinha como tema “Tornar visível o invisível”, Ulpiano pensa sobre como as diferentes esferas da arte, como a literatura e o cinema, estão relacionadas diretamente a uma reflexão crítica sobre o pensamento em contraposição as estruturas e valores dominantes.

o nosso exercício é *pensar*, é *produzir arte*, é *produzir pensamento* — para sair desse modelo dominante — que é o modelo da *língua*, o modelo do *campo social*, o modelo da --- e, assim por diante, que são *estruturas* que caem sobre nós, e nós pensamos serem sistemas de significação, sistemas semânticos — mas que, na realidade, são *sistemas de poder*.

Então, vocês vejam que, quando eu falo em *arte*, *ciência* e *filosofia*, eu estou falando simultaneamente numa *pragmática* e numa *prática*. Nós estamos imbuídos de uma prática (Ibid, 1995, grifo do autor).

Sendo assim, constituindo formas de resistência que envolveria uma prática voltada contra os sistemas de poder e modelos de representação, definidos pelo autor como

[...] *sinônimos*, são a *mesma* coisa com *dois* nomes. Ou seja, *sempre* que a sua produção for uma produção re-representativa [...], vocês estarão reproduzindo um sistema de poder. Então, o que nós temos que romper, exatamente, é com esse sistema de poder, produzindo esse rompimento através de dois procedimentos: *filosofia* e *arte*. [...] Então, a minha aula é exatamente uma prática. A minha aula não é uma teoria, é fazer um agenciamento com vocês e ver, se juntos, nós poderemos fazer uma composição do pensamento — para compor o nosso caos (Ibid, 1995, grifo do autor).

Logo, ao realizar uma ponte com um breve trecho de outra aula de Ulpiano, percebemos que a nossa prática é viva, mas está condicionada aos contextos que estamos inseridos e suas diferentes formas de existência.

[...] o indivíduo vivo está - necessariamente - integrado ao meio geográfico ou ao meio histórico onde ele se efetua, pelo seu comportamento. É o seu comportamento que efetua a sua existência. E as emoções e os

sentimentos desse indivíduo vivo *regulam* ou *desregulam* o comportamento. (Apud, 1995, grifo do autor).

A nossa leitura indica que essa pequena parcela do pensamento de Ulpiano, converge minimamente com essa proposta de estudo ao refletir sobre a prática, e em nosso caso sobre as práticas docentes e suas transformações. Ao se desvincular dos fundamentos que a cultura universitária vigente estipula, surge à possibilidade de enfrentamento aos sistemas de poder e aos modelos de representação instituídos na academia.

Uma das possibilidades mencionadas por Tardif (2010) seria a de transferir parte da responsabilidade da formação inicial para o meio escolar⁴, “[...] é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional” (Ibid, 2010: 275). O autor afirma que é necessário fazer com que as disciplinas de formação de professores contribuam, mas desvinculando o controle total das universidades na elaboração e organização dos cursos; excluindo progressivamente a lógica disciplinar como pressuposto da formação. Uma complexidade de fatores envolve essa proposta, pois “exige uma transformação dos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam” (Ibid, 2010: 275). Essa é uma tarefa difícil, e acreditamos que a mesma também se aplicaria a formação continuada. A sua efetivação deve contemplar a multiplicidade de categorias profissionais e sujeitos envolvidos nos contextos escolares, implicando em profundas mudanças nos modelos de formação docente.

“É um processo contínuo. Acho que pensar e repensar a prática, ressignificar alguns conceitos e termos. Eu acho que vai muito da sua experiência, é um elemento muito especial da sua vivência, da sua experiência, da sua formação intelectual, sua formação política e desse processo de troca. A partir disso, você vai pensando o saber docente, você vai ressignificando certas práticas, você vai transformando a sua atuação política naqueles espaços. Então, eu acho que a gente com esses saberes acumulados ao longo dos anos e dessa experiência cotidiana de sala de aula a gente vai se transformando, transformando as nossas práticas, as nossas aulas, eu acho que é mais nesse sentido. Cada professor que assista um filme, que leia um texto, está sempre nesse mecanismo de pensar aonde, como você pode trabalhar aquilo em aula, que aquele se encaixa perfeitamente na sua aula. O professor está sempre pensando a sua atuação e suas experiências de vida e como aquilo pode se transformar em conteúdo, em matéria e em debates em sala de aula.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

⁴ O autor menciona que houve tentativas em alguns países, mas com balanços ainda incertos. No caso da Inglaterra, dois terços da formação inicial são desenvolvidos nas escolas (Ibid, 2010: 275). Segundo a grade curricular do curso de licenciatura em ciências sociais no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, é dedicado aos estágios supervisionados dentro das escolas aproximadamente um quinto da carga horária estipulada durante a graduação. Ver mais em: Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais.

Por mais que busquemos identificar como é dada a recontextualização dos saberes docentes dos professores de sociologia escolar, especificamente através da formação continuada nos diferentes espaços de qualificação profissional, as narrativas recaem constantemente na importância da experiência e das vivências em sala de aula. Os intercâmbios estabelecidos entre as diferentes esferas do saber docente e dos contextos em que estão inseridos, possibilita aos professores uma reflexão crítica sobre a sua atuação, incentivando o pensamento desses sujeitos sobre as suas práticas em um processo contínuo de reformulação e readequação; logo, ressignificando os seus saberes.

Tentamos até aqui, transcrever uma parcela das diferentes perspectivas sobre como os professores de sociologia escolar pensam a sua formação e performance profissional. Ademais, vejamos agora algumas falas que discorrem sobre as relações entre os docentes e a escola básica.

“[...] A escola tem que ser um lugar agradável, tem que ser um lugar onde as pessoas queiram ficar. Acho que a gente tem que ocupar os espaços nas escolas para que as pessoas se sintam bem, se sintam a vontade [...] todos nós numa propriedade coletiva.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“Cara... é infernal! Infernal, depressivo, doentil [...] a gente imaginava chegar a um humanismo, mas a escola já estava atrasada e piorou mais ainda.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A gente precisa se sustentar [...] isso acaba se conformando com a questão da hierarquia dos saberes, na maioria das vezes a gente pensa de se tornar professor universitário e se fechar ali. Eu reclamo assim do Estado: das condições de trabalho, dos baixos salários e do assédio moral. Se não houvesse dois desses, só um entre os três, daria pra ficar. Eu acho a universidade fantástica. Não tô dizendo nem que vou ficar nem que vou pra lá. São as questões materiais que vão me mover. Aonde tiver uma oportunidade talvez melhor [...] [mas] nada é tão divertido é tão divertido como tá numa sala de aula de ensino médio. Todos os dias são 7x1 diferente na vida. A universidade pode ter muitas coisas, o prestígio, o salário, mas a alegria que a gente tem dentro de uma sala de aula, no sentido da risada, do improviso, de coisas que vão acontecendo, dos adolescentes que vão contando as histórias, essas são as experiências que a gente acaba encontrando. Não tem a ver só com questões de realizações profissionais.”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“É uma relação de amor e ódio... a escola básica é um lugar da onde eu não quero sair, da onde eu escolhi estar [...] eu escolhi fazer a licenciatura, escolhi fazer o mestrado em educação. Para pensar a escola básica. Não tenho nenhum tesão de me formar e dar aula na universidade, se eu tiver que fazer isso... farei por dinheiro! Não quero largar a escola básica, o meu tesão é lá na escola básica. Até porque eu acho injusto pra caralho, tipo injusto pra cacete, acho injusto tipo... todo professor que consegue melhorar um pouco a sua formação ele acaba saindo da escola básica pra poder ir para lugares que pagam mais. E a escola básica acaba ficando... enfim, né?”

Não com os piores professores, mas com os que menos se preocupam com essa ressignificação dos saberes e com essa formação continuada.”
[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – R.J].

Essas visões são bastante singulares, mas convergem em diferentes momentos. Ao abordar o tema formação de professores, Dassie (2015) articula reflexões em conjunto ao conceito de cidadania. Segundo a autora, nas pesquisas que privilegiam a escuta dos docentes, são recorrentes

[...] problemas que assistimos diariamente na sociedade e afetam diretamente o trabalho realizado no interior da escola. Os professores se veem sem recursos em todos os sentidos para lidar com as precariedades, que muitas vezes extrapolam os muros dos seus conhecimentos. Eles têm desrespeitadas as suas competências, e muitas vezes, são responsabilizados pelas condições problemáticas encontradas [...] as diversas “faltas” (falta de recursos, falta de autoestima dos alunos, falta de estímulo no sistema escolar, falta de comunicação com as famílias, etc.) sinalizados pelos docentes apontam a lacuna existente no sistema educacional brasileiro que afeta diretamente a constituição dos cidadãos em nossa sociedade (Ibid, 2015: 217).

Desta maneira, a individualidade de cada professor e as dificuldades que vivência influi diretamente no seu pensar sobre a escola. Mas de que maneira, pode a formação continuada desses professores intervir nesses espaços? Ou ainda, sendo essa formação cada vez mais necessária diante da contemporaneidade, com qual intuito esses sujeitos empregarão seus esforços nessa empreitada? A qualificação profissional é voltada para a escola básica ou é para sair dela? Reflexões desse tipo incidem diretamente na forma em que tais professores se situam e como percebem o ambiente escolar. Os dilemas da vida docente implicam em posturas diversas, e cada profissional, através de sua subjetividade, poderá dar respostas e agir conforme os seus valores e interesses.

Outra possibilidade para quebrar com essa lógica de qualificação que privilegia, em última instância, o universo acadêmico seria, segundo Tardif (2010), o fomento de “dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário” (Ibid, 2010: 274). Neste sentido, contribuindo para o debate sobre a pluralidade dos saberes docentes em perspectivas que priorizem a formação profissional voltada para e com a escola básica.

A seguir, daremos continuidade ao nosso estudo abordando, de maneira sucinta, algumas narrativas sobre como os professores pensam a sua relação com os estudantes, e posteriormente, apresentaremos as nossas considerações finais.

“A minha relação com os estudantes é ótima. Agora a administração é mais complicado; tem sempre estas questões mais burocráticas, então tem um enfrentamento maior, é desgastante. Então é engraçado isso, da gente notar que as vezes a gente se esforça muito mais por se relacionar com a direção da escola, e se estressa muito mais, do que com eles, com os estudantes, e deveria ser o contrário, pela lógica, né?”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“A escola e a universidade são espaços que ainda estão carregados de autoritarismo. O professor manda o aluno calar a boca, ameaça reprovar. Eu acho que é tão desnecessário brigar com o aluno [...] pra quê que eu vou perder meu tempo se eu já tenho que me estressar com o governador, com o salário...”

[Professor de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

“É o ponto alto do magistério. Eu como professora tenho essa possibilidade de estabelecer vínculos. Eu sempre falo que a sala de aula é o meu pé na realidade. É quando você... troca, quando você escuta, pensa o mundo daquela maneira a partir dos seus olhos e... é uma potência, a relação professor x aluno é uma relação de potência. Você pode transformar vidas, empoderar seus alunos de novos saberes e pensar a realidade.”

[Professora de sociologia da escola básica – SEEDUC – RJ].

Essas falas refletem as problemáticas que envolvem a atuação dos professores nas escolas, as relações com as esferas administrativas e os conflitos que daí decorrem. No mais, as ligações estabelecidas com os estudantes, são múltiplas, envolvem afetos, carismas e conflitos. Os docentes diante de seu público, alunos e alunas, podem por intermédio de suas práticas, e da ressignificação das mesmas, possibilitar caminhos que atravessam os anseios de uma formação cidadã, crítica e reflexiva, papel que ainda tem a escola como viés fomentador.

O que podemos concluir até aqui, através de todas as narrativas e questões levantadas ao longo deste estudo, é que cada professor expressa a sua singularidade quando versa sobre o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma breve, ao longo deste trabalho visamos explorar um conjunto de narrativas que envolviam a ressignificação dos saberes de docentes da sociologia escolar através de sua formação continuada, a fim de visualizar como se dão as incorporações e apropriações de suporte teórico e prático provenientes dos diferentes meios de formação e atuação. Tal interesse é expresso em uma tentativa de observar as falas desses professores e as relações envolvidas; os fenômenos condicionantes e a conjuntura do ambiente de trabalho, as concatenações entre suas subjetividades, suas trajetórias profissionais, intermediadas nas escolas com os diferentes atores que ali convivem.

Nosso estudo tentou delinear aspectos sobre esses elementos que fazem parte da docência, na leitura que os professores fazem sobre as suas práticas, a partir de suas próprias lógicas e da diversidade de perspectivas. Neste sentido, compreender como se ressignificam os saberes desses sujeitos exige uma interlocução que carrega implícita em si questões que atravessam o protagonismo de tais personagens no desenvolvimento de suas habilidades e competências profissionais.

Quando criticamos a centralidade da academia nos processos de formação, temos em mente que nos colocamos em uma situação paradoxal, pois a fazemos através de um trabalho acadêmico. É problemático, mas tal situação se impõe na medida em que são escassos os espaços de pesquisa e debate, que envolva os saberes docentes, fora da lógica disciplinar e hierárquica das universidades. No entanto, reconhecemos que negligenciar totalmente a possibilidade de formação continua pelos meios acadêmicos venha ser um desperdício de aprendizagem. Por mais que a cultura universitária implique em determinadas consequências, a mesma é um espaço em disputa. Pensar a academia apenas como reprodutora de determinantes sociais é o mesmo que Tardif (2010) chamou de sociologismo, onde são desconsideradas as interferências dos indivíduos na construção de seu saber. Como vimos, a análise das subjetividades dos atores é um caminho para refletirmos sobre suas ações. Entretanto, problematizar o papel que desempenha a universidade na constituição da identidade profissional dos professores se faz urgente e necessária. Porém, não podemos excluir a capacidade de mudança dessa

lógica através do pensamento e da ação crítica de agentes comprometidos com a transformação dessa realidade.

Todavia, diversas indagações foram levantadas durante a composição deste estudo, e dentre tantas, destacamos a que envolve a nossa subjetividade. Atuo como professor de sociologia na escola básica, mas não cumpro com os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. Ainda assim, a nossa fala está sendo expressa na medida em que comentamos como os docentes de sociologia escolar pensam a sua prática e ressignificam os seus saberes. Todo esse processo foi permeado de reflexões e de trocas entre meus pares, sendo fundamentais para a minha compreensão do quão complexo é o ensino. Este trabalho causou um pensamento crítico sobre a minha prática, na forma como eu a concebo. Logo, parcela significativa da minha identidade profissional foi transformada através desses diálogos. Nessas conversas, encontrei similitudes e discordâncias. Partilhei o meu interesse em conhecer parte da vida profissional desses sujeitos, e recebi uma infinidade de contribuições sobre os saberes docentes e a escola básica. Por exemplo: quais as falas que nós deveríamos destacar neste trabalho em quase três horas de entrevistas gravadas? Essa foi uma dificuldade que vivenciamos ao longo de sua elaboração, que esta relacionada diretamente ao nosso contexto, a nossa subjetividade. Tudo aquilo que ressaltamos certamente condiz com as nossas perspectivas e com o propósito que nos empenhamos. Como toda seleção, tal coletânea recai sobre uma arbitrariedade. No mais, lamentamos a impossibilidade de compartilhar, por meio deste trabalho, as tantas outras contribuições que nos foram feitas. Para nós, é motivo de satisfação que nossa leitura esteja sujeita à crítica e a contestação, na medida em que nos propomos a discutir uma temática ampla que envolve uma variedade de fatores. Devido aos limites dos nossos horizontes, nossas observações são válidas apenas para os contextos que analisamos.

Ao debater a subjetividade dos professores de sociologia escolar na recontextualização de seus saberes, entendemos como fundamental a escuta desses personagens. Nossa pesquisa foca em uma visão existencial, afirmando o docente como sujeito ativo de sua própria prática.

Talvez esse caminho possa favorecer um questionamento crítico que problematize as hierarquias constituídas na formação dos saberes docentes, e, parafraseando Ulpiano (1995), estimule um agenciamento para, em conjunto,

construirmos um repertório sobre o pensar dos professores, na composição de nosso caos.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ALMEIDA, Geraldo P. *Transposição didática: por onde começar*. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, Flávia M. B. Propostas para formação continuada de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro (1990 a 1998). In: ARAÚJO, Flávia M. B. (org). *Formação de professores: múltiplos olhares*. Niterói: Eduff, 2015.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

COLETIVO CULTURAL SANKOFA. Sankofa – símbolo Andinkra. Disponível em: <<https://ccsankofa.wordpress.com/2012/09/01/sankofa-simbolo-adinkra/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

DASSIE, Sheila. Formação de professores e cidadania. In: ARAÚJO, Flávia M. B. (org). *Formação de professores: múltiplos olhares*. Niterói: Eduff, 2015.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1975.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. Resenha de: SANTI, Heloise C.; SANTI, Vilso J. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. *Revista Anagrama*: São Paulo, a. 2, e. 1 – Setembro/Novembro, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/anagrama/Santi_Stuarthall.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, Paulo P. A Prática de Ensino de Ciências Sociais como campo de conhecimento. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 1ed.Fortaleza/CE: EdUECE, 2014, v. 2, p. 1234-1242.

_____. *A Sociologia escolar: saberes docentes e formação profissional*. In: I Encontro de Sociologia da Educação - FEUFF, 2014, Niterói. I Encontro de Sociologia da Educação - FEUFF. v. 1.

QUEIROZ, Paulo P.; NEVES, Fagner H. G. A Formação do Professor de Sociologia e a Educação Intercultural. In: Atas do Congresso Iber-americano de Investigação Qualitativa - CIAIQ 2016, v. 1, p. 250-259, 2016.

_____. Conhecimento sociológico escolar e educação intercultural: dilemas e problematizações. *RevistAleph*: Niterói, a. 8, n. 20 – Dezembro, p. 149-162, 2013. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/65>>.

Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Conhecimento sociológico, formação profissional e escola: reflexões de práticas propositivas. In: *Encuentro internacional por la unidad de los educadores*. Havana: Pedagogía, 2015.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ULPIANO, Cláudio. *Tornar visível o invisível*. In: <http://claudioulpiano.org.br/>, aula transcrita. 1995. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br/aulas-transcritas/curso-de-verao-aula-6-31de-janeiro-de-1995/>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. *O empírico e o transcendental*. In: <http://claudioulpiano.org.br/>, aula transcrita. 1995. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br/aulas-transcritas/aula-de-23011995-o-empirico-e-o-transcendental/>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Grade Curricular da Licenciatura em Ciências Sociais*. ICHF/Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais. Niterói, 2013. Disponível em: <<http://www.gso.uff.br/index.php/cursos/cursos-de-cs/grade-curricular-da-licenciatura-em-ciencias-sociais>>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?: resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1995.