



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA/EAD**

**HELDER SANTOS PEREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

**2020  
ARAPIRACA – AL**

**HELDER SANTOS PEREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais – Licenciatura/EaD da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação e supervisão do Professor Dr. Welkson Pires.

**2020  
ARAPIRACA – AL**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade – CRB-4 - 1251

P436f Pereira, Helder Santos.

Formação continuada de professores de sociologia: uma análise a partir de um curso de extensão universitária / Helder Santos Pereira. – 2020.

74 f.

Orientador: Welkson Pires da Silva.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 66-74.

1. Ensino de sociologia. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. I. Título.

CDU: 372.831.6

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Helder Santos Pereira

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Trabalho de Conclusão de Curso submetida ao corpo docente do Instituto de Ciências Sociais – ICS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, aprovada em 14 de dezembro de 2020.

---

(Prof. Dr. Welkson Pires – UFAL) (Orientador)

**Banca Examinadora:**

---

(Prof. Dr. Welkson Pires – UFAL) (Orientador)

---

(Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (Examinador Interno)

---

(Profa. Dra. Luciana da Conceição Farias Santana) (Examinador Interno)

À minha mãe, Edinalva, e  
ao meu pai, José, *in*  
*memoriam*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Edinalva Pereira, por ensinamentos que me fazem melhor. À minha companheira, Jussara Ferreira dos Santos, pela paciência e amor, sobretudo aos ouvidos dedicados à escuta dos capítulos da monografia. À minha sogra, uma segunda mãe. Aos meus filhos, Helder Gustavo e Helder Júnior, por representarem esperança e amor. Ao Instituto de Ciências Sociais – ICS da Universidade Estadual de Alagoas, mais especificamente a todos que fazem a Licenciatura em Ciências Sociais à Distância, na pessoa da Profa. Dr. Luciana da Conceição Farias Santana, sem a qual esse trabalho não seria possível. Ao Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, por sua contribuição para minha formação, e aceitar fazer parte desse fechamento de ciclo. Ao Prof. Dr. Welkson Pires, por indelévels contribuições no campo da formação em Ciências Sociais, sobretudo pela paciência e contribuições para o melhoramento do meu processo de escrita. Aos colegas do Curso que participaram do I Encontro de Ciências Sociais do Sertão Alagoano realizado Olho D'água das Flores. Sobretudo, aos professores de sociologia escolar em todo o país: avante!



Eu às vezes fico a pensar  
Em outra vida ou lugar  
Estou cansado demais  
Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
É quando eu me encontro perdido  
Nas coisas que eu criei  
E eu não sei  
[...]  
Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
[...]  
Eu não vejo além da fumaça  
O amor e as coisas livres, coloridas  
Nada poluídas  
Ah, Eu acordo prá trabalhar  
Eu durmo prá trabalhar  
Eu corro prá trabalhar

VALLE, Marcos; VALLE, Paulo Serio. *Capitão de Indústria*. In: Nove Luas. OS PARALAMAS DO SUCESSO. Gravadora EMI, 1996. CD



## RESUMO

O presente trabalho em tela analisa o Curso de Extensão Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio, ofertando pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC–AL. Partimos da obrigatoriedade do ensino de sociologia escolar através da Lei 11.684/08, que também trouxe desafios no sentido da formação de professores em Ciências Sociais/Sociologia, uma vez que, conforme dados fornecidos pelo INEP em 2017, 85,3% dos professores de sociologia no Brasil não são formados na área. Ainda conforme esse instituto de pesquisa, em 2016, 83,3 % das cadeiras dos professores de sociologia em Alagoas eram ocupadas por professores sem formação na área das Ciências Sociais. Diante do exposto, a análise em questão visa compreender a importância da formação docente continuada para os professores de sociologia da educação básica, mais especificamente o processo de implementação, desenvolvimento e resultados do supracitado curso que se constitui como nosso objeto empírico de estudo, sobretudo sua contribuição para a formação dos professores de Sociologia da rede pública de ensino de Alagoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Sociologia. Formação Docente Continuada. Extensão Universitária

## ABSTRACT

The present work analyzes the Extension Course of Continuing Education for High School Sociology Teachers, offered by the Institute of Social Sciences of the Federal University of Alagoas - UFAL, in partnership with the State Department of Education of Alagoas - SEDUC – AL. We start from the mandatory teaching of school sociology through Law 11.684 / 08, which also brought challenges towards the training of teachers in Social Sciences / Sociology, since, according to data provided by INEP in 2017, 85.3% of teachers in sociology in Brazil are not trained in the area. Also according to this research institute, in 2016, 83.3% of the sociology professors' chairs in Alagoas were occupied by teachers without training in the area of Social Sciences. Given the above, the analysis in question aims to understand the importance of continuing teacher training for sociology teachers in basic education, more specifically the process of implementation, development and results of the aforementioned course that constitutes our empirical object of study, especially its contribution to the training of Sociology teachers in the public education system of Alagoas.

**KEYWORDS:** Teaching Sociology. Continuing Teacher Education. University Extension.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p. 09</b>
<b>1. A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>p. 12</b>
1.1. O ensino escolar das Ciências Sociais: um percurso intermitente.....	p. 12
1.2. O desenvolvimento e o atual cenário da formação inicial de professores em Ciências Sociais.....	p. 18
1.3. O atual perfil dos profissionais docentes que atuam no ensino escolar das Ciências Sociais.....	p. 22
<b>2. OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....</b>	<b>p. 29</b>
2.1. Conceituando a formação continuada.....	p. 29
2.2. Observações sobre a formação docente continuada no Brasil.....	p. 32
2.3. A importância da formação continuada para o professor de sociologia do ensino escolar.....	p. 36
<b>3. PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>p. 40</b>
3.1. A realidade alagoana quanto ao ensino escolar das Ciências Sociais.....	p. 40
3.2. Perfil acadêmico dos professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.....	p. 43
3.3. Concepção, desenvolvimento e resultados do curso de extensão “Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio”.....	p. 49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p. 57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p. 60</b>

## INTRODUÇÃO

Analisar um curso de formação docente é um tema desafiador. Somado a isso, refletir sobre um curso de formação docente continuada provocado pelo diminuto número de docentes com formação específica para lecionar o componente curricular correspondente, se apresenta como uma tarefa ainda mais instigante em se tratando de um curso de formação docente continuada de professores de Sociologia da rede pública Estadual de Alagoas.

A partir de dados disponibilizados pelo MEC/INEP em 2016, Bodart (2018) apresentava a sociologia, disciplina que passou a ser obrigatória em 2008, enquanto componente curricular com a menor número de docentes com formação na área, sendo que num universo de 13,6% de professores com formação em Ciências Sociais/Sociologia, 2,2% são bacharéis, não são licenciados. (BODART, 2018)

Sinalizamos que o processo de intermitência no contexto da implementação da sociologia na educação básica impactou no perfil do professor de sociologia escolar, sobretudo no diminuto número desses professores com formação adequada para lecionar o componente curricular no ensino médio, ou seja, licenciados em Ciências Sociais, Bacharéis, desde que em Ciências sociais, com complementação pedagógica, e licenciado com complementação pedagógica desde que essa seja em Ciências Sociais.

É tanto que quase dez anos após a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, os dados nacionais do MEC/INEP em 2017 apresentam o total de 55.752 professores de sociologia, dispostos em 85,3% não formados na área, 9,6% sem formação Superior completa, e, com percentual próximo a esse último, 12,45% habilitados para lecionar Sociologia, sendo licenciados em Ciências Sociais e graduados com complementação pedagógica na área das Ciências Sociais. (BODART; SILVA, 2019)

O panorama nacional acabou reverberando no contexto alagoano, uma vez que, dentre outros aspectos, o processo de formação docente em Ciências Sociais só ocorreu a partir de 1994, e a inserção tardia da sociologia no ensino médio alagoano ocorreu apenas em 1999, corroborando, em certa medida, com um cenário deficitário de professores de sociologia com formação em Ciências Sociais em Alagoas.

Conforme dados do INEP, em 2016 havia aproximadamente 378 professores de Sociologia na rede pública, ao passo que cerca de 86% das cadeiras de Sociologia estão sob responsabilidade de docentes que não possuem formação em Ciências Sociais, sendo que 17% sequer possui formação superior completa, 55% são contratados (monitores), acarretando em enorme rotatividade de professores e 46,6% também lecionam Filosofia, o que aponta para um

quadro precário no que se refere à adequação profissional do professor de Sociologia da rede pública de Alagoas. (BODART, 2018; BODART; PIRES, 2018b)

Isso ensejou o desenvolvimento de formações continuadas que visavam dar conta das deficiências formativa desses professores, sendo justamente em busca da compreensão da configuração dessa formação continuada que nos centramos nesse objeto específico, o Curso de Extensão de Formação Docente continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio, realizado pelo Instituto de Ciências Sociais – ICS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC-AL. Que tinha por objetivo sanar os déficits formacionais dos professores e atualizá-los em relação às novas demandas relativas ao ensino das Ciências Sociais,

De modo geral, quais os objetivos do curso de formação continuada e como ele se estruturou para alcançar esses objetivos? Como se deu a seleção dos docentes/alunos do curso, e qual a relação entre essa seleção e o público atingido pelo curso? Que disciplinas e conteúdos curriculares foram ministrados e como eles se ligam ao conjunto de déficits formacionais apresentados pelos alunos/docentes? Qual o aproveitamento médio dos docentes/alunos nas disciplinas ofertadas pelo curso? Por fim, o curso atingiu os objetivos propostos?

O trabalho foi realizado a partir de pesquisa exploratória/descritiva uma vez que realizamos investigações sobre o ensino de sociologia a partir de levantamento bibliográfico, fundamentalmente em Bodart (2018), Bodar e Silva (2017), Souza, Marinho e Gaudencio (2015), Oliveira, Ferreira e Silva (2014) e pesquisa documental que se amparou no Projeto e no Relatório Final do Curso de Extensão de Formação Continuada de Professores de Sociologia da UFAL.

Objetivamos compreender, de modo mais geral, a importância da formação docente continuada para os professores de sociologia da educação básica. De modo específico, o processo de implementação, desenvolvimento e os resultados do Curso de Extensão de Formação de Professores de Sociologia da UFAL.

A problemática em que esse trabalho está inserido nos levará discussões sobre a história do ensino de sociologia escolar no Brasil, perpassando pela legislação educacional, criação e desenvolvimento dos cursos de formação em Ciências Sociais, desenvolvimento da formação inicial do cientista social, instabilidade da sociologia escolar, perfil profissional do professor do Sociologia no Brasil etc.

Também nos debruçaremos sobre uma breve história da formação continuada no Brasil com vista à conceituação de formação continuada, modelos de formação continuada, com

especial destaque para análises relativas à formação docente continuada e sobre a Importância da formação continuada para o professor de Sociologia.

Discutiremos história das Ciências Sociais em Alagoas buscando compreender os processos ligados à criação do Curso de Ciências Sociais da UFAL e os desdobramentos decorrentes dessa criação, especialmente aqueles sobre a formação inicial em Ciências Sociais. Já a incursão na história do ensino escolar de sociologia em Alagoas tem por objetivo o entendimento do desenvolvimento da Sociologia escolar em Alagoas perpassando pela sociologia no vestibular, concursos para professor contratado e professor efetivo de Sociologia e o perfil do professor de Sociologia da rede Estadual de Alagoas.

# 1. A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

## 1.1. O ensino escolar das Ciências Sociais: um percurso intermitente

As primeiras tentativas de inserção da sociologia na educação básica brasileira se deram no apagar das luzes do século XIX, através dos projetos de lei para a reforma do ensino propostos por Rui Barbosa em 1882. Conforme Machado (1987), tais projetos de lei propuseram as disciplinas “Elementos de sociologia e direito constitucional” e “Instrução moral e cívica”, para a escola secundária, e “Sociologia”, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política, para as escolas normais, não ficando claro o que se objetava para o ensino de Sociologia nesse nível de ensino. De toda forma, tais projetos de lei não avançaram na câmara legislativa. Em 1890, através da Reforma Benjamin Constant, tentou-se novamente introduzir a sociologia no currículo da educação básica, mas essa reforma não chegou a se concretizar na prática.

Acerca desse período, Cigales e Arriada (2013) sustentam que o sistema educacional brasileiro ainda não possuía uma estrutura capaz de sustentar a implantação da Sociologia, fazendo com que as primeiras iniciativas nesse sentido, a partir dos projetos de lei de Rui Barbosa e da reforma educacional proposta por Benjamin Constant, não lograssem êxito.

Para Bodart e Cigales (2019), mesmo que tais iniciativas não tenham sido exitosas, elas foram importantes, pois colocaram a Sociologia nas discussões sobre educação do período, dando-lhe visibilidade. Além do mais, nessa época podem ser constatadas algumas experiências com o ensino escolar das Ciências Sociais: na década de 1890 verificou-se a inserção da Sociologia nos currículos do Instituto Normal Superior, em Manaus-AM, do Ginásio Paranaense, em Curitiba-PR, e do Atheneu Sergipense, em Aracajú-SE.

Conforme Machado (1987), a Sociologia só veio a ser realmente introduzida na escola secundária brasileira por meio da Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz, estabelecida com o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Essa reforma definia que a Sociologia fosse lecionada no sexto ano do curso secundário. No texto da lei, encontra-se o seguinte:

Art. 47. O ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultura média geral do paiz, compreenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos, pela forma seguinte:

[...]

6º anno

1) Literatura brasileira;

- 2) Literatura das linguas latinas;
- 3) Historia da Philosophia;
- 4) Sociologia.

Art. 48. O conjuncto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: portuguez, francez e latim, obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia. (BRASIL, 1925)

Vale ressaltar que, segundo Neuhold (2019), as reformas educacionais, até o final da década de 1920, atingiam apenas o sistema de ensino do Distrito Federal, em especial o Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II. De toda forma, tais reformas se consolidavam como modelo para outras instituições educacionais da federação.

Com a Reforma Francisco Campos, ensejada pelo Decretos n. 19.890, de 18 de abril de 1931, e pelo Decreto n. 21.241, de 04 de abril de 1932, dividiu-se o ensino secundário em dois ciclos: o curso fundamental, com duração de cinco anos; e o curso complementar, com duração de dois anos. Esse último ciclo contava com três modalidades de formação: 1) para os candidatos ao curso jurídico; 2) para os candidatos voltados para os cursos de medicina, farmácia e odontologia; e 3) para os candidatos voltados aos cursos de engenharia e arquitetura. A disciplina de sociologia foi mantida, de modo obrigatório, no segundo ano dessas três modalidades (MACHADO, 1987).

Neuhold (2019) nos traz uma informação muito interessante, acerca desse período, no que se refere à carga horária dessa disciplina: para os cursos jurídicos, a Sociologia tinha uma carga horária de quatro horas semanais; já para os demais cursos, a carga horária semanal era de três horas. Para aquela autora, nesse período, a sociologia era associada à formação profissional, especialmente à formação de professores, tendo um viés mais “pragmático”, firmando-se como um campo de conhecimento que estava voltado ao desenvolvimento da capacidade de investigar e promover soluções aos problemas brasileiros.

Ainda segundo Neuhold (2019), a Reforma Francisco Campos consagrava ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que foram sistematizadas por um grupo de educadores, dentre os quais encontrava-se Fernando de Azevedo, professor de sociologia da Universidade de São Paulo e presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia. Tais ideias defenderam a criação de instituições de ensino superior estruturadas a partir do tripé pesquisa, ensino e voltadas à popularização das ciências e das artes, de modo que essas instituições não estivessem centradas nas profissões liberais, mas nas ciências modernas. Essa compreensão



acerca do ensino superior teve implicações sobre a educação básica, decorrendo daí o sentido especial da inclusão da sociologia no currículo escolar. Vale mencionar ainda que o Manifesto dos Pioneiros da Educação também era contrário à formação de professores da forma como estava organizada até então, em que não havia uma preocupação com especificidade dessa formação profissional e, conseqüentemente, não atendia efetivamente as necessidades da prática docente.

Apesar de seu tom renovador, a Reforma Francisco Campos não cumpriu o prometido em relação ao ensino de sociologia, pois o desenvolvimento de seus programas foi entregue a pessoas sem vínculo com as ciências sociais. Outras contradições podem ser constatadas, como por exemplo o fato de Francisco Campos, o idealizador da reforma, mesmo ancorado nas ideias escalonovistas, inseriu o ensino religioso nas escolas oficiais, através do decreto n. 19.941/1931, e redigiu a Constituição Federal que estabeleceu o Estado Novo (NEUHOLD, 2019).

A Sociologia voltou a perder seu status de componente curricular obrigatório no ensino secundário com a Reforma Capanema de 1942. Tal reforma teve início com o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, e reestruturou todo esse nível de ensino. Vê-se o seguinte no texto legal:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

O currículo, estabelecido através desse decreto, excluiu a disciplina sociologia dos ciclos que compõe o ensino secundário. Essa disciplina foi mantida apenas no currículo das Escolas Normais, reguladas pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), sendo intitulada “Sociologia Educacional” (MACHADO, 1987).

Neuhold (2019) destaca que a maior parte da legislação que estabeleceu a Reforma Capanema visava a educação profissional, seja estruturando o ensino industrial (Decreto-Lei n. 4.073/1942), seja reformulando o ensino comercial (Decreto-Lei n. 6.141/1943), seja implantando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) (Decreto-Lei n.

4.048/1942). O viés profissionalizante que a referida reforma deu ao Ensino Secundário, também pode ser percebido nas interseções estabelecidas entre esse nível de ensino e o ensino técnico: o ensino o técnico passou a se definir a partir da união entre o nível básico, voltado à formação mais elementar do trabalhador manual, e o ensino profissional de nível médio, o qual, por meio do Decreto-Lei 4.127/1942, foi equiparado ao ensino secundário (NEUHOLD, 2019).

É importante ressaltar que as humanidades não foram completamente suprimidas do Ensino Secundário com a Reforma Capanema. Na verdade, como nos diz Neuhold (2019), o que se percebe é a retomada de uma concepção humanística clássica, mais voltada à religião e à educação moral e cívica, que, junto com a educação física e militar, alinha-se ao regime político em vigência.

Podemos dizer que o período que vai de 1925 a 1942 constitui, para utilizar as palavras de Meksenas (*apud* SILVA, 2010), os “anos dourados da sociologia”, período esse que foi interrompido pela Reforma Capanema. De fato, depois de quase 20 anos, a disciplina sociologia perde sua obrigatoriedade na educação básica, não aparecendo nem no currículo do curso clássico, nem no currículo do curso científico. Ela se fez presente apenas na grande curricular das escolas normais enquanto “sociologia educacional” (MORAES, 2003). Em todo caso, adverte-nos Moraes (2011) que a exclusão da sociologia do currículo da escola secundária se deu mais como consequência do estabelecimento de uma burocracia tecnicista no setor educacional do que por motivos ideológicos.

Com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manteve o ensino médio estruturado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e definiu ainda que, em cada ciclo, haveria disciplinas obrigatória e optativas, sendo competência do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas de ensino médio, de até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o número de disciplinas obrigatórias e relacionar as optativas a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino a eles vinculados (BRASIL, 1961). Segundo Machado (1987), o Conselho Federal de Educação estabeleceu as seguintes disciplinas obrigatórias para todas as escolas médias do país: Matemática, Português, Geografia, História e Ciências. Além dessas, houve a indicação das disciplinas obrigatórias complementares e também das optativas para as escolas do sistema federal de ensino. Observando todas essas definições e indicações disciplinares, vê-se que a Sociologia não constava em nenhuma delas. Já no que diz respeito às definições curriculares próprias de cada sistema estadual de ensino, percebe-se que a disciplina sociologia aparece nas indicações disciplinares de alguns conselhos estaduais de educação, seja como disciplina obrigatória complementar seja como optativa.

Para Neuhold (2019), a Lei 4.024/61, ao possibilitar que os conselhos estaduais de educação indicassem as disciplinas obrigatórias complementares e as optativas para as escolas vinculadas aos sistemas estaduais de ensino, abriu espaço para que, gradativamente, a disciplina sociologia retornasse ao currículo do ensino médio. Contudo, ela ressalta, citando Santos, que “a decisão de ofertar as disciplinas optativas era das escolas”. Além disso, “não havendo recursos humanos, [as escolas] disponibilizavam apenas as disciplinas obrigatórias e complementares”, fazendo com que a oferta da disciplina sociologia fosse mais uma possibilidade do que uma realidade nesse período (NEUHOLD, 2019, p. 40-41)

Em síntese, conforme Florêncio e Plancherel (2009), as transformações geradas pela Reforma Capanema (1942) e pela LDB (1961) tinham por intuito, basicamente, o fortalecimento do espírito cívico e patriota dos indivíduos, visando possibilitar uma maior unidade nacional e culto às leis. Além disso, a educação do indivíduo deveria estar pautada pela ciência e voltada para o domínio de técnicas que melhorassem o processo de trabalho. Essa orientação se ampliaria com LDB de 1971, aprovada em pleno regime ditatorial no país, que institucionaliza as disciplinas “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) e “Educação Moral e Cívica” nos currículos das escolas.

Seguindo as tendências educacionais das reformas anteriores e em estreito alinhamento com as demandas do setor produtivo, a Lei 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu a profissionalização compulsória do ensino secundário. Basicamente, a educação profissional, que vinha sendo assumida pelas escolas técnicas, foi estendida para todas as escolas que ofertassem o ensino secundário (NEUHOLD, 2019). Obviamente que essa mudança teve impacto no status da Sociologia no currículo escolar. Se com a LDB de 1961, havia margem para que, a partir dos sistemas estaduais de ensino, a Sociologia pudesse vir a ocupar o status de disciplina obrigatória, com a LDB de 1971, não havia mais possibilidade de isso acontecer. Segundo Bodart e Silva (2017), essa nova lei de diretrizes e bases da educação relegou a sociologia, junto com outras 104 disciplinas, unicamente à condição de optativa.

Apenas no início dos anos oitenta, através da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que pôs fim a profissionalização compulsória do segundo grau, houve uma abertura curricular propícia às disciplinas das ciências humanas. Esse contexto acabou ensejando diversos movimentos em prol do retorno da sociologia escolar em diversos estados da federação, o que resultou na inclusão dessa disciplina, de forma obrigatória, em boa parte dos currículos estaduais, tais como: São Paulo, em 1983; Pará e Rio Grande do Sul, em 1983; Pernambuco; em 1986; Distrito Federal, em 1987; e no Rio de Janeiro, em 1989 (OLIVEIRA, 2013b).

Na década de 1990, ainda no clima da redemocratização do país, processo iniciado na década anterior, tem-se a aprovação, em 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96). Por meio desse novo aparato legal, a Sociologia e também a Filosofia recebem um novo status na estrutura curricular do Ensino Médio, figurando agora como campos do conhecimento cujos conhecimentos são necessários ao educando para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Segundo Meucci (2015), com a publicação dessa LDB, o então Deputado Padre Roque apontou que, mesmo fazendo alusão à necessidade do domínio dos conteúdos de filosofia e sociologia por parte do educando, a referida lei ignorou seu caráter obrigatório. Essa constatação motivou aquele deputado a encaminhar um projeto de lei que tinha por objetivo estabelecer a obrigatoriedade dessas disciplinas, tendo em vista serem indispensáveis “para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando” (BRASIL, 1997). Sobre esse projeto de lei, Moraes (2011) assinala que, apesar de manobras do governo, ele é aprovado na Câmara e no Senado em 18 de setembro de 2001. No entanto, menos de um mês depois, alegando não dispor de recursos financeiros e humanos, o presidente da República à época, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), veta o projeto integralmente.

Segundo Neuhold (2019), apesar desse (não)lugar ao qual a sociologia estaria destinada, houve uma preocupação, no âmbito do Ministério da Educação, desde fins da década de 1990, em reservar uma seção para a sociologia nos documentos curriculares norteadores – PCNEM (1999), PCNEM+ (2002) e OCEM (2006) – que foram sendo produzidos com a finalidade de orientar a seleção de conteúdos de ensino, os aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos dos diferentes componentes curriculares que compunham o ensino médio.

Conforme Moraes (2011), depois do veto presidencial ao projeto de lei do Deputado Padre Roque, a campanha em prol da obrigatoriedade da sociologia enquanto componente curricular do ensino médio se deslocou para o Conselho Nacional de Educação tendo em vista as dificuldades de tramitação dos projetos no congresso. Inclusive, nesse momento, já havia um outro Projeto de Lei o Projeto de Lei n. 1.641/03, do deputado Ribamar Alves (PSB-MA), que também tinha como objetivo tornar obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Após idas e vindas desse projeto em diversas instâncias que constitui as casas legislativas, finalmente, em 2008, o Congresso o aprovou, transformando-o na Lei Ordinária n. 11.684/2008, sendo em seguida sancionado pelo presidente em exercício José de Alencar, tornando obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio.

No entanto, antes de completar uma década de efetiva permanência na educação básica, a sociologia novamente enfrenta o risco de ser excluída da grade curricular do Ensino Médio. Isso porque a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera diversos artigos da LDB (1996), dentre os quais está justamente o art. 36, que em seu inciso IV estabelecia que “serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Esse texto foi excluído, passando a constar, agora no art. 35A, § 2º, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Como é possível se concluir, a alteração na condição disciplinar da Sociologia, colocando-o agora na categoria de estudos e práticas, torna imprecisa a maneira como os conhecimentos desse campo científico chegará ao educando, não havendo qualquer garantia de que as escolas reservarão espaço, tempo e profissionais habilitados para o seu ensino. Sobre isso, nos diz Neuhold (2019, p. 48) que essa mudança “desobriga as escolas de garantirem a autonomia científica da Sociologia, na forma de um componente curricular, para abrir a possibilidade de seus conteúdos serem, abordados, novamente, de forma dispersa por outras disciplinas”

## **1.2. O desenvolvimento e o atual cenário da formação inicial de professores em Ciências Sociais**

Apesar das primeiras experiências com o ensino da sociologia no âmbito da educação básica remontarem ao final do século XIX, é somente no início da década de 1930 que vemos surgirem os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil. Conforme Bodart e Tavares (2019), o primeiro curso de Ciências Sociais foi criado em 1933 junto à Escola Livre de Sociologia e Política, mas voltava-se unicamente à formação de bacharéis. No ano seguinte, em 1934, vê-se a criação de outro curso de Ciências Sociais, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), mas esse curso, diferentemente do primeiro, apresentava as habilitações bacharelado e licenciatura. Essa dupla habilitação foi verificada em todos os demais cursos de Ciências Sociais criados durante as décadas de 1930 e 1940 nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade do Distrito Federal (1935), Universidade Federal do Paraná (1940), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1940), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941), Universidade Federal da Bahia (1941), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1941), Universidade Federal de Minas Gerais (1941), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1942) e Universidade Federal de Juiz de Fora (1948).

O surgimento dos primeiros cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil se deu num momento em que o nosso sistema educacional havia passado por um conjunto de reformas. Além das já mencionadas reformas Rocha Vaz, de 1925, e Francisco Campos, de 1931, circunscritos à Educação Básica, tivemos também uma reforma da educação em nível superior, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, fundamental ao desenvolvimento e ampliação do ensino superior no país. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), foi com essa reforma que tivemos os primeiros delineamentos no que diz respeito à necessidade de uma formação específica para a atuação docente no ensino secundário. Com isso, começaram a ser instituídas as primeiras licenciaturas no país, as quais estavam vinculadas às Faculdades de Filosofia.

Com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, as licenciaturas foram melhor regulamentadas, sendo estabelecido o conhecido “modelo 3+1”. Tratava-se aí, basicamente, de uma formação que se estruturava com base em três anos de estudo em quaisquer dos cursos de bacharelado ofertados pelas Faculdades de Filosofia seguidos de mais um ano de estudo no curso de Didática. Em suma, para o ensino escolar da Sociologia, bastava que o bacharel em Ciências Sociais realizasse uma espécie de complementação pedagógica, pois isso o tornaria licenciado nessa área e, com isso, apto a lecionar aquela disciplina. No quadro abaixo, podemos ver a matriz curricular definida para o Curso de Ciências Sociais e a matriz do Curso de Didática, tomado como complemento didático-pedagógico obrigatório para o Licenciado em Ciências Sociais:

**Quadro 1 – Matrizes curriculares dos cursos de Ciências Sociais e Didática no Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939.**

<i>Matriz curricular do Curso de Ciências Sociais</i>	<i>Matriz curricular do Curso de Didática</i>
Art. 15. O curso de ciências sociais será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:	Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:
Primeira série 1. Complementos de matemática. 2. Sociologia. 3. Economia política. 4. História da filosofia.	1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.
Segunda série 1. Estatística geral. 2. Sociologia. 3. Economia política. 4. Ética.	
Terceira série 1. Sociologia.	

2. História das doutrinas econômicas. 3. Política. 4. Antropologia e etnografia. 5. Estatística aplicada.	
--	--

Fonte: BRASIL. Diário Oficial da União. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em jan. 2020.

O que se pode perceber a partir desta legislação é que, mesmo quando se objetiva a formação docente em Ciências Sociais, predomina um viés bacharelesco, expresso nesse modelo de formação “3+1”. Na verdade, como bem enfatiza Santos e Mororó (2019, p. 5), o direcionamento inicial dos estudantes que ingressavam no curso de Ciências Sociais era sua formação enquanto bacharéis. “Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *a posteriori*”. Vê-se, assim, que a formação docente é algo secundário frente ao bacharelado, sendo marcada por um currículo diminuto no que diz respeito à preparação para o ensino, sem uma maior preocupação com os saberes próprios da ação pedagógica.

Esse aspecto, característico num dos momentos mais promissores do ensino escolar das Ciências Sociais, entre 1925 e 1942, quando a disciplina de Sociologia estava inserida de modo obrigatório no currículo da educação básica, fomentará a formação do cientista social por décadas.

É importante não olvidar que partir da Reforma Capanema (1942), ficou mais evidente que até aquele momento o foco das Ciências Sociais não estava na formação docente, uma vez que isso reverberou na orientação dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, os quais se voltaram prioritariamente à formação para pesquisa, já que o campo de atuação na educação básica havia praticamente se extinguido, uma vez que o ensino obrigatório da Sociologia se restringia, nesse momento, às Escolas Normais (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013).

Essa orientação para a pesquisa dos cursos de Ciências Sociais se fortaleceu ainda mais a partir de 1964 devido a diversos fatores, dentre os quais podemos destacar: políticas de financiamento a pesquisa por organismos públicos e privados, multiplicação dos programas de pós-graduação, criação de associações científicas e profissionais, treinamento de pesquisadores no exterior (SEGATTO; BARIANI, 2010).

Esse contexto nos permite perceber que realmente existe uma relação causal entre a obrigatoriedade da sociologia na educação básica e o desenvolvimento dos cursos de formação docente em ciências sociais (OLIVEIRA, 2015). Isso fica ainda mais patente quando atentamos para o fato de que, com a ausência da obrigatoriedade da sociologia na educação básica, vê-se

enfraquecer a preocupação com a formação docente em ciências sociais em favor do crescimento do interesse no campo da pesquisa, inclusive com o incremento no número de cursos de bacharelado (BODART; TAVARES, 2019).

Todavia, vale se ressaltar que o fortalecimento da formação para a pesquisa não levou à extinção das licenciaturas. Na realidade essas continuaram sendo criadas tendo em vista atender a demanda por professores de sociologia tanto para as Escolas Normais, nas quais o currículo contava de modo obrigatório com a disciplina “Sociologia da Educação”, quanto para o ensino superior. Além disso, como bem nos lembra Plancherel,

A reforma educacional, levada a efeito pelo governo militar a partir de 1969, introduz e determina a obrigatoriedade, em todos os níveis de ensino, de duas disciplinas: uma – estudos sociais – torna-se concebida para os antigos níveis primário e secundário, os atuais ensino fundamental e ensino médio, enquanto a outra – estudo dos problemas brasileiros – destinava-se indistintamente aos cursos de nível superior. Uma e outra, ampliando o mercado de trabalho à docência no campo das ciências humanas, em geral, e das ciências sociais, em particular, quer seja nos níveis fundamental e médio, quer seja, no superior. (PLANCHEREL, 2006, p. 129)

A partir de 1980, com o fim da profissionalização compulsória do segundo grau e, conseqüentemente, a revalorização das ciências humanas e sociais na educação básica, vê-se a reintrodução gradativa da disciplina sociologia no currículo escolar. Obviamente, que essa nova conjuntura gerou uma demanda por profissionais habilitados o que resultou na abertura de novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, principalmente a partir da década de 1990, com a nova LDB (1996) e seus indicativos quanto à necessidade de acesso dos estudantes de nível médio aos conhecimentos da sociologia. Segundo dados apresentados por Bodart e Tavares (2019), foram criados 10 cursos de Licenciatura em Ciências Sociais ao longo da década de 1990, aproximadamente 67% a mais que na década anterior.

No entanto, o marco mais substancial para a expansão dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, dando seguimento à tendência de expansão do período anterior, é a Lei n. 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino de sociologia em todas as séries do Ensino Médio: foram 41 novos cursos de Licenciatura em Ciências que surgiram entre 2000 e 2009, o que significa um aumento de 310% em relação à década anterior (BODART; TAVARES, 2019). Isso representa uma evidente valorização dos cursos superiores de formação docente em Ciências Sociais no âmbito da educação, que, inclusive, em termos numéricos ultrapassa significativamente os cursos de bacharelado na área. Sobre isso, vejamos os seguintes dados trazidos por Bodart e Tavares:



No ano de 2008 existiam 68 (50%) cursos de licenciatura e 68 (50%) cursos de bacharelado em Ciências Sociais. No ano seguinte eram, respectivamente, 82 (52,6%) e 74 (47,4%) cursos. Em 2017 essa diferença era, respectivamente, de 112 (58%) para 81 (42%) [...]. Nesse intervalo, de 2008 a 2017, o incremento de novos cursos de licenciatura foi de 64,7%, enquanto que de bacharelados foi de 19,1%. (BODART; TAVARES, 2019, p. 11)

Oliveira (2015) definiu como “expansão tardia” o processo de criação de novos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais ocorrido nesse período, associando-o à tendência de expansão observada, de um modo mais geral, no Ensino Superior brasileiro e chamando a atenção para a pluralidade institucional dessas novas ofertas, que passou a envolver não apenas o setor público, como também o privado, e se apresentar não apenas na modalidade presencial, mas também na modalidade de Educação à Distância (EAD) (OLIVEIRA, 2015).

Bodart e Tavares (2019) chamam a atenção para os desafios presentes no cenário atual dos cursos de formação de professores em ciências sociais, os quais, além de enfrentarem os dilemas que, de um modo geral, são vivenciados por todas as licenciaturas, tais como a desvalorização da profissão docente e os baixos salários, que ajudam a explicar a pouca atratividade desses cursos perante os jovens, ainda sofrem com as incertezas quanto à estabilidade da sociologia enquanto disciplina obrigatória no currículo da educação básica. Acrescentaríamos a esses desafios, a busca pela superação de uma cultura bacharelesca que ainda persiste nos cursos de formação docente, o que só poderá ser alcançado através do reconhecimento das especificidades da profissão docente e, conseqüentemente, a necessidade que isso gera quando a constituição de uma formação específica.

Sintetizando alguns pontos tratados aqui, podemos dizer que a expansão dos cursos de formação docente em ciências sociais está diretamente relacionada a presença da disciplina Sociologia, de modo obrigatório, no currículo da educação básica. Isso nos permite compreender o porquê do tardio e precário desenvolvimento das Licenciaturas em Ciências Sociais que nada mais é do que o reflexo da condição instável da sociologia na educação básica. Ademais, percebe-se ainda a predominância de uma cultura bacharelesca nos cursos de formação docente, como se o fundamental à prática de ensino fosse o simples domínio acadêmico de conteúdos teórico-conceituais. Ou seja, ainda não se chegou a plena compreensão das necessidades profissionais específicas demandas pela docência que só poderão ser plenamente atendidas a partir de uma reformulação dos currículos dos cursos de formação docente.

### 1.3. O atual perfil dos profissionais docentes que atuam no ensino escolar das Ciências Sociais

A histórica instabilidade da Sociologia na Educação Básica está relacionada, dentre outros aspectos, ao atual perfil dos profissionais docentes que lecionam esse componente curricular no Ensino Médio, de acordo com Bodart e Silva (2019), a partir de dados extraídos do censo escolar de 2017, apenas 11,4% dos professores brasileiros que ministravam a disciplina Sociologia nesse nível educacional possuíam formação específica, ou seja, licenciatura em Ciências Sociais. Em comparação com os demais componentes curriculares do Ensino Médio, a sociologia é a disciplina com o maior déficit de professores sem habilitação específica no exercício da atividade docente. Como sugerido, isso se explica, em certa medida, pelo fato de que, até 2008, não tínhamos a obrigatoriedade do ensino escolar da sociologia, o que resultou em um diminuto número de profissionais habilitados nessa área compondo o quadro docente das escolas em todo país. Somado a isso, é importante se dizer que, mesmo depois de alcançada tal obrigatoriedade, a Sociologia não ficou em pé de igualdade em relação às demais disciplinas escolares, sendo sua carga horária 50% inferior, e essa situação também teve impacto na definição do perfil docente que lhe é predominante. Dada a baixa carga horária da Sociologia no currículo escolar, professores de outras disciplinas normalmente lhe são direcionados, o que, conseqüentemente, fecha as portas à contratação de professores devidamente habilitados.

A partir de uma perspectiva histórica, é possível se perceber que a definição de um perfil docente adequado ao ensino escolar das Ciências Sociais nem sempre foi uma preocupação dos gestores da educação. Se considerarmos o período em que a disciplina Sociologia foi, pela primeira vez, componente obrigatório do currículo escolar, entre 1925 e 1942, verifica-se que o autodidatismo e a improvisação marcaram a docência nesse período. Sobre isso, Machado nos traz os relatos de Fernando de Azevedo e Guerreiro Ramos, os quais nos ajudam a traçar o perfil do professor de sociologia que predominava até então:

Diversas indicações sugerem grandes deficiências na formação dos primeiros professores brasileiros de Sociologia. Fernando de Azevedo, por exemplo, afirma que nas escolas normais “o ensino da sociologia, entregue, nos começos, a professores em geral improvisados e autodidatas, e, portanto, a divagações mais ou menos literárias sobre doutrinas duvidosas ou já ultrapassadas e a disputações escolásticas, se ressentiu profundamente por largo tempo da falta de especialistas devidamente preparados para esse magistério” [...]. Guerreiro Ramos, por sua vez, considera que no Brasil as cátedras de Sociologia “apareceram de modo intempestivo e foram providas,

inicialmente, mais ou menos, por pessoas que, no momento, ou eram diletantes, quando muito, ou desconheciam completamente os estudos da sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram, nos seus postos, verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam” (MACHADO, 1987, p. 128-129)

Como vimos no tópico anterior, foi a partir dos desdobramentos da Reforma Francisco Campos que tivemos as primeiras definições institucionais quanto à formação docente adequada para o ensino da Sociologia em nível escolar. De acordo com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que foi parte da referida reforma, o professor de sociologia deveria ser licenciado em Ciências Sociais, título obtido ao final de, no mínimo, quatro anos de formação, sendo três no curso de Ciências Sociais e mais um ano no curso de Didática. No entanto, apesar desse reconhecimento legal quanto à necessidade de uma formação específica para a docência em Ciências Sociais, o modelo formativo proposto, que ficou conhecido como “3+1”, terminou por fazer preponderar um viés bacharelesco no perfil do professor de sociologia, o que se tornou um dos principais empecilhos ao adequado desempenho das atividades específicas que constituem a atuação docente nessa área.

De toda forma, todas essas definições para a formação docente em Ciências Sociais não chegaram a surtir grande efeito na prática, tendo em vista que dois anos depois, a disciplina sociologia viria a perder seu status de componente curricular obrigatório na educação básica, através da Reforma Capanema. Com isso, de 1941 até 1982, período marcado pela desvalorização das humanidades no âmbito escolar, arrefece a demanda por professores de sociologia e, conseqüentemente, diminuiu-se a preocupação com a formação docente nessa área. Nesse contexto, o delineamento da identidade docente do Licenciado em Ciências Sociais ficou circunscrito, no âmbito da educação básica, ao ensino de disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, apesar de se verificar também sua atuação junto às disciplinas de Sociologia, presentes nas Escolas Normais. Isso acabou impedido a constituição de uma identidade docente sólida e o desenvolvimento de uma prática de ensino em ciências sociais com suas especificidades teórico-metodológicas e didático-pedagógicas bem demarcadas.

Ao logo da década de 1980, quando gradativamente a disciplina Sociologia foi retornando ao currículo obrigatório da educação básica por meio de legislações estaduais, fazendo crescer a demanda profissional nessa área, vê-se alterar, mesmo que de forma muito lenta, o perfil docente relacionado àquela disciplina, que até então estava marcado por profissionais com formação heterogênea. Isso pode ser percebido, por exemplo, no âmbito do

estado de São Paulo, que, conforme nos informa Moraes (2011), assumiu a vanguarda desse processo ao “recomendar”, através da Resolução SEE/SP n. 236/83, a inclusão da Sociologia no currículo de uma das séries do ensino secundário, chegando a realizar concurso público específico para professor de sociologia, contribuindo, assim, para uma maior definição do perfil docente adequado a essa disciplina.

Em linhas gerais, vê-se que o retorno da Sociologia para o currículo escolar fez ressurgir as discussões sobre a formação docente adequada ao ensino dessa disciplina, o que se intensificou a partir da LDB (1996), já que de acordo com essa nova legislação o acesso do estudante do Ensino Médio aos conteúdos da sociologia se tornou obrigatório. Tais discussões culminam com o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, o qual, conforme nos informa Bodart e Silva (2019), aponta que o licenciado em Ciências Sociais é o profissional habilitado a lecionar Sociologia no ensino fundamental e médio. Além desse profissional, tais autores também chamam atenção para o fato de que, segundo as Resoluções CNE/CP nº 2/97 e nº 2/15 e o Decreto nº 8.752/16, também encontra-se habilitado à docência em sociologia em tais níveis de ensino o portador de segunda licenciatura, desde que essa seja em Ciências Sociais, e o bacharel portador da certificação de “complementação pedagógica em ciências sociais ou sociologia”.

Com a Lei 11.684/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio em nível nacional, o número de professores de sociologia nas escolas cresceu sobremaneira. Em termos comparativos, tínhamos, no ano de 2008, conforme dados do INEP/MEC, cerca de 20.339 professores de sociologia no Ensino Médio. Já em 2017, após quase 10 anos de presença constante da sociologia no currículo escolar, o quantitativo de professores direcionados à essa disciplina alcançou a marca de 55.752 (BODART; SILVA, 2019). Na tabela abaixo, podemos ver como esse quantitativo está distribuído por rede de ensino, sobressaindo o número de professores de sociologia nas redes estaduais tendo em vista ser o contexto em que se dá prioritariamente, em âmbito público, a oferta de vagas no ensino médio e, em comparação com o setor privado, ainda detém o maior número de vagas.

**Tabela 1** – Distribuição nos professores de Sociologia por rede de ensino, Brasil, 2017

<b>Rede de ensino</b>	<b>Número</b>	<b>Percentual</b>
Federal	921	1,7
Estadual	44.914	80,6
Municipal	1.543	2,8
Privada	8.374	15,0
<b>Total</b>	<b>55.752</b>	<b>100</b>

Fonte: Bodart e Silva (2019)

Embora seja muito representativo o crescimento no número de professores de sociologia no que diz respeito à legitimação dessa disciplina em nível escolar, isso não significou, necessariamente, uma mudança significativa no perfil docente aí predominante, que ainda é marcado por formações heterogêneas: em 2008, apenas 12,3% dos professores de sociologia eram licenciados em ciências sociais; em 2017, esse percentual oscilou negativamente ficando na casa dos 11,4%. Na tabela abaixo, vemos o detalhamento desses dados referentes ao censo escolar de 2017:

**Tabela 2** - Habilitação do professor que leciona Sociologia no Ensino

<b>Habilitação/área de formação profissional</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Licenciatura Ciências Sociais / Sociologia	6.385	11,4%
Bacharelado em Ciências Sociais	1.291	2,3%
Graduado + complementação pedagógica*	494	1%
Outros	47.582	85,3%
<b>Total</b>	<b>55.752</b>	<b>100%</b>

Fonte: Bodart e Silva (2019)

Como se vê, o campo “Outros” assinala que 47.582 professores que lecionam sociologia no Brasil, cerca de 85,3% do total, não têm formação adequada para atuação junto a essa disciplina. Dentre esses professores, verifica-se que as formações mais frequentes são em pedagogia 13,9% e em história 19,7% (BODART; SILVA, 2019). Levando em conta que apenas 11,45% dos professores que lecionam sociologia na educação básica são licenciados em ciências sociais e 1% tem complementação pedagógica, há mais professores de sociologia com formação em pedagogia e história do que licenciados em Ciências Sociais/Sociologia.

Além desse alto percentual de professores de sociologia com formação inadequada lecionando nas escolas brasileiras, ainda é possível se perceber outros problemas mesmo

quando atentamos especificamente para a formação dos docentes com licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia: segundo Bodart e Silva (2016a, p. 200-201), mesmo quando os professores têm licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, seu processo formativo acaba sendo muito truncado em decorrência do fato de que, historicamente, eles nem sempre foram direcionados prioritariamente às cadeiras de sociologia nas escolas. Isso tornou-se um fator impeditivo ao amadurecimento de sua prática de ensino nessa disciplina, dificultando consequentemente a constituição de uma tradição escolar no ensino de sociologia fundamentada na sala de aula, que apesar de ser também um espaço de formação *sui generis* aos licenciados, tem se mostrado um tanto eventual ao licenciado em Ciências Sociais/Sociologia.

Essa situação é gerada por diversos fatores, dentre os quais se sobressaem a diminuta carga horária reservada ao ensino da sociologia no nível médio e os baixos salários dos docentes. Em geral, a disciplina de sociologia tem uma hora semanal, o que impele o professor, que ministra esse componente curricular, a assumir outras disciplinas visando complementar sua carga horária, assumindo, por vezes, dois ou até três turnos diários, seja na mesma escola ou em escolas diferentes. Essa situação traz desgastes físicos e psicológicos que afetam negativamente o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, seu desempenho em sala de aula. Detalhando essa problemática, Bodart e Silva, nos dizem que

Quanto maior o número de escolas ou de turno, maior será a diversidade de tarefas, sobretudo as tarefas elásticas e invisíveis, se se estende para casa e para os fins de semana. A situação é ainda mais difícil quando precisa lecionar outras disciplinas, além da Sociologia; lhe gerando sobrecarga e “crise identitária”; não sendo reconhecido pelos alunos ou demais profissionais da escola como professor de Sociologia. Para a disciplina, a falta de uma “identidade de professor de Sociologia” é ainda mais problemática se considerarmos que maior parte dos professores não são formados em Ciências Sociais ou em Sociologia. (BODART; SILVA, 2019, p. 40)

É importante destacar que essa precarização das condições de trabalho dos professores de sociologia está relacionada ao tipo de vínculo que eles mantêm com as escolas em que atuam. Especificamente no que diz respeito aos professores da rede pública de ensino, os quais compõem, como já informamos, 85,1% do universo de professores de sociologia da educação básica do país, há um quantitativo enorme de professores que não alcançaram a estabilidade profissional através de concurso público para composição de quadros efetivos. Bodart e Silva nos trazem alguns dados sobre essa realidade:

Dentre os professores de Sociologia, habilitados ou não, que atuam nas redes públicas, 55,9% são concursados. Esse percentual está abaixo da média dos

professores de todas as disciplinas do Ensino Médio, que é de 68,1%. [...] A falta de estabilidade na carreira docente dos professores contratados certamente tem impactos negativos sobre sua atuação e sua saúde psíquica. [...] Disciplinas com carga horária reduzida, acabam tornando-se o *locus* de professores contratados; o caso da Sociologia. (BODART; SILVA, 2019, p. 51)

Pelo que foi exposto até aqui, podemos dizer, de modo sintético, que o atual perfil docente vinculado a disciplina de sociologia no ensino médio brasileiro é marcado por profissionais com formação inicial heterogênea, sendo diminuto o quantitativo de professores com formação adequada – ou seja, licenciatura em Ciências Sociais ou bacharelado nessa área com complementação pedagógica –, que normalmente assumem outras disciplinas do currículo escolar e sem possibilidades de uma efetiva formação continuada no ensino escolar da sociologia. Sendo esse perfil produto de um contexto marcado: 1) pela instabilidade da presença obrigatória da sociologia no currículo da educação básica brasileira, o que freou a emergência efetiva de um mercado de trabalho específico para o licenciado em Ciências Sociais; 2) pela baixa carga horária semanal dessa disciplina, o que leva os docentes, a ela vinculados, a assumirem outros componentes curriculares que lhes impedem de dedicar-se plenamente a sociologia escolar e, assim, melhorar a sua prática de ensino nessa área; e 3) pela dificuldade de constituição de uma identidade profissional do professor de sociologia, justamente devido a sua vinculação a outras disciplinas do currículo escolar.

Essa realidade só será mudada se diversas frentes de luta forem assumidas. Ao menos três delas podem aqui ser sinalizadas: 1) a luta pela garantia, legitimação e ampliação do espaço ocupado pela sociologia no currículo escolar; 2) a luta pelo investimento na formação profissional inicial adequada, ou seja, pela ampliação e melhoria dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia; e 3) a luta pelo investimento na formação continuada, que é fundamental para a atuação e aprimoramento profissional dos docentes.

Nosso objeto de estudo localiza-se justamente nessa terceira frente de luta e é sobre ele que nos debruçaremos nos capítulos subsequentes.





## **2. OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

### **2.1. Conceituando a formação continuada**

A exposição que se segue tem por objetivo conceituar formação continuada e apresentar algumas tipologias de formação continuada, com destaque para as tipologias que fundamentam o modelo universitário, modelo escolar, modelo contratual e o modelo interativo-reflexivo, sobretudo os modelos clássico, prático reflexivo e emancipatório político. Para tal desenvolveremos conceitos como educação, instrução, formação inicial, formação continuada e didática à luz de autores do campo da Pedagogia, especialmente com Amador (2019), Cunha (2003), Cunha (2013), Ferreira e Henrique (2016), Libâneo (2002) e Libâneo (2004).

Antes de adentrarmos ao tema da formação continuada, cabe alguns parágrafos sobre a educação. Para Libâneo (2002), a educação diz respeito a toda modalidade de influência e interrelações que possibilitam a constituição de personalidade e caráter que culmina em concepções de mundo. Para ele, a instrução se relaciona à formação intelectual e desenvolvimento das capacidades cognitivas a partir do domínio de certos conhecimentos sistematizados, e o ensino diz respeito a atitudes, mecanismos e condições para a realização da instrução. (LIBÂNEO, 2002, p. 23)

Sobre esse prisma, o próprio Libâneo (2002) sustenta ser papel do professor: planejar, fazer a seleção, organização e programação das tarefas, sendo necessário que o professor crie condições de estudo no interior da sala de aula, incentive e dirija as atividades de aprendizagem dos alunos a ponto desses se tornarem sujeitos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p.6) A resposta a essas questões dialoga com densa formação inicial, sobretudo a continuidade dessa formação a partir de cursos de formação continuada.

Libâneo (2004) corrobora com nosso argumento ao sustentar que o conceito de formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. Para ele, se a formação inicial se refere ao ensino de conhecimentos práticos e teóricos voltados para a formação profissional; já a formação continuada é aquela que dá continuidade à formação inicial, com objetivos também relacionados tanto há uma cultura geral mais ampla, sobretudo ao aperfeiçoamento do profissional docente. (LIBÂNEO, 2004)

No entanto, se faz necessário aclarar como a formação continuada vem ocorrendo no Brasil e como o docente/formando nela se insere. A esse respeito, conforme Cunha, a formação continuada que vem sendo realizada no Brasil,

Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p.368).

A conceituação de formação continuada apresenta por Libâneo (2004), sustenta a centralidade da formação continuada e sua relação com a formação inicial. A crítica ao desenvolvimento da formação continuada, no entanto, não se encerra em Cunha (2003). Autores como Marin (1995) *apud* Amador (2019), adensam essa crítica ao ratificar que conceitos como treinamento, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, educação continuada, educação permanente e formação continuada, delimitam o campo da formação continuada de professores, por vezes, ao contexto, finalidade e concepção de quem oferece o curso de formação continuada.

A miscelânea tipológica atribuída à formação continuada segue sendo criticada por Prada (1997) *apud* Amador (2019), para quem os conceitos de qualificação, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, formação continuada, atualização, formação permanente, especialização, aprofundamento, retreinamento, treinamento, desenvolvimento profissional, superação, compensação e profissionalização, são tipos que podem até se relacionar de modo pontual, mas são concepções e termos que se estranham na prática.

Em caminho semelhante, mas agora em busca da caracterização de tipos ou modelos de formação continuada, Demailly (1992) e Nóvoa (1991) *apud* Ferreira e Henrique (2016), mesmo não arrematando esses tipos enquanto tipos puros, entendem que eles capazes de responder aos dilemas atuais da formação continuada, são eles: o modelo universitário, modelo escolar, modelo contratual e o modelo interativo-reflexivo, refletem o contexto atual do desenvolvimento da formação continuada de professores. O quadro abaixo pormenoriza cada um desses modelos:

**Quadro 2 - Modelos atuais de formação continuada**

<b>Modelo universitário</b>	Caracterizado pelas relações recíprocas entre formador e formando; competências pessoais e profissionais do formador são valorizadas pelo formando.
<b>Modelo escolar</b>	Estruturado e organizado por grupos exteriores à escola; a atenção dada transferência de conhecimento tende a limitar as expectativas dos professores.
<b>Modelo contratual</b>	Caracterizado pela relação entre formador e formando através do contrato entre eles com outros grupos. O modelo se concretiza por ofertar diversas modalidades conforme negociação entre as partes.
<b>Modelo interativo-reflexivo</b>	Ocorre em sistema de aprendizagem recíproca entre os profissionais;

	O objetivo é a resolução de problemas ligados ao contexto escolar e à prática docente; o formador se apresenta como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.
--	--

Fonte: Ferreira e Henrique (2016)

Em sentido análogo, Candau (2008) *apud* Amador (2019) sistematiza formação continuada a partir do modelo clássico, prático reflexivo e emancipatório político. Ainda reconhecem que, dada a complexidade da realidade educacional, tais princípios representam uma tentativa de categorização. O quadro abaixo delinea essa categorização.

**Quadro 3 - Modelos de Formação Continuada de Professores: Clássico, Prático Reflexivo e Emancipatório Político**

<b>Modelo de formação clássico</b>	Característico dos convênios entre entes municipais, estaduais e federal e as universidades; oferta de diversos cursos para professores em exercício profissional, dentre eles cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, oferecidos presencial ou à distância; nesse modelo a universidade é entendida como o locus privilegiado de formação continuada.
<b>O modelo prático reflexivo</b>	Baseada na auto formação, o formando (protagonista) pelo sucesso da mesma; esse modelo referência a prática pedagógica como capaz de gerar conhecimentos a partir da reflexão de si mesma durante o ato educativo. O locus privilegiado deste modelo formativo é a escola.
<b>O modelo emancipatório político</b>	O modelo emancipatório-político tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores. Nela, o homem é visto como um ser social e histórico capaz de transformar, na prática, a realidade. Essa perspectiva privilegia a prática, contudo sem separá-la da teoria: a práxis.

Fonte: Amador (2019)

A essa altura, mesmo que não queiramos esgotar nossos esforços em busca de conceitos e/ou tipologias sobre formação continuada de professores, os modelos clássico, prático reflexivo e emancipatório político, com destaque para o modelo clássico, têm potencial de arrematar e aclarar a concepção ou as concepções de formação continuada que seguirão o desenvolvimento do texto

Em paralelo e não menos importante, fica evidenciado que modelos predefinidos tendem a desvirtuar a real função da formação continuada, uma vez que descaracterizam-na ao envolvê-la em nomenclaturas como reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação permanente, especialização e aprofundamento, entendidas aqui como conceituações incapazes de estabelecer ações teóricas e práticas que respondam aos anseios dos formandos e/ou necessidades da comunidade escolar.

## 2.2. Observações sobre a formação docente continuada no Brasil

A necessidade de constante aperfeiçoamento, devido às mudanças na sociedade em geral e no campo educacional em específico, e, por vezes, a inexistência de uma formação docente inicial adequada são questões sempre presentes quando se pensa a profissionalização docente, motivando pesquisas e políticas educacionais preocupadas em compreender o processo de capacitação dos professores e suas demandas com vistas à nortear as diversas práticas circunscritas à formação docente continuada, que deve estar voltada à superação das defasagens e/ou dos déficits formativos dos docentes frente aos velhos e novos desafios de sua atividade. Para que possamos entender bem os princípios que têm orientado a formação docente continuada no Brasil é importante atentarmos, mesmo que brevemente, para seu desenvolvimento em território nacional.

Saviani (2009) enfatiza que a formação de professores demandou uma resposta institucional somente no século XIX, mais precisamente após a Revolução Francesa, quando foi colocada a questão da instrução popular, sendo criadas as Escolas Normais como instituições responsáveis pelo preparo de professores. A partir desse momento se deu a diferenciação entre Escola Normal Primária, voltadas à formação de professores para o ensino primário, e Escola Normal Superior, destinada a formar professores para o nível secundário.

No Brasil, conforme se vê em Saviani (2009) e Bastos (2012), a preocupação com a formação docente só veio aparecer em 1827, com o Decreto da Escolas de Primeiras Letras, o qual determina a adoção do método lancasteriano<sup>1</sup> em todas essas escolas. Quanto à formação docente, o referido decreto, estabelece que os professores que não tivessem a necessária preparação neste método, deveriam buscar instrução a curto prazo e à custa do seu ordenado junto às escolas das capitais.

Somente em 1834, quando a instrução primária foi posta sob a responsabilidade das províncias, a formação de professores começou a ser pensada segundo o modelo europeu das Escolas Normais. Assim, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil na Província do Rio de Janeiro, não demorando a se difundir pelo restante do país. Apesar das diversas contestações que sofreram ao longo do século XIX, sendo consideradas, dentre outras coisas,

---

<sup>1</sup> O método Lancaster ou Método Mútuo foi o método de ensino criado pelo pedagogo inglês Lancaster no final do século XVIII. Inglaterra, Portugal, Itália, França, Alemanha e o Brasil estão entre os países que adotaram o referido método que consistia em apelo à memorização, repetição e ensino oral encabeçado por monitores, alunos mais amadurecidos que os colegas. (FREIRE; PAULA, 2013)

muito onerosas e ineficientes, as escolas normais conseguiram se estabilizar após 1870 (SAVIANI, 2005, 2009).

Antes da emergência das escolas normais, enquanto espaços de formação inicial de professores, não há como se falar em formação docente continuada, pelo menos não nos termos em que essa é compreendida hoje enquanto momento de atualização e aperfeiçoamento profissional. Com a valorização da docência, decorrentes das diversas transformações no campo do ensino ocorridas a partir de meados do século XIX, não apenas a formação inicial de professores começa a se estruturar, como também emerge gradativamente a preocupação com a constante atualização profissional dos docentes. Sobre isso, por exemplo, vale trazer a fala emblemática do inspetor geral do ensino João Lourenço Rodrigues, presente no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908*, sobre a necessidade do aperfeiçoamento constante para o profissional docente:

Nos estados Unidos da América do Norte também existem cursos livres, frequentados pelos professores no período de férias, e, mediante eles, os professores podem acompanhar de perto os aperfeiçoamentos graduais da arte de ensinar. Entre nós, nada de semelhante existe. O professorado, ao deixar a Escola Normal para entrar na vida prática, está arriscado a cair no empirismo ou na rotina, pela carência de instituições onde possa reforçar e ampliar seu preparo técnico e profissional. (RODRIGUES apud SOUZA, 1998, p. 206)

Apesar de preocupações como essa com a formação docente continuada já existirem desde início do século XX, as pesquisas realizadas até o presente momento, de acordo com Almeida e Martins (2018), indicam que as políticas voltadas à formação continuada de professores só começam, de fato, a despontar no país entre os anos 1960 e início da década de 1980, sendo gestadas em um contexto de subordinação e dependência dos governos nacionais em relação às orientações de organismos internacionais – especialmente a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), seguindo um receituário para a formação do trabalhador baseados em modelos tecnicistas.

Ainda segundo os autores supracitados, a lei federal n. 5.692/1971 foi a primeira a indicar a necessidade de formação continuada para a atividade docente. De fato, em seu artigo 38, essa lei estabelece que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971, on-line). Em termos práticos, a formação docente continuada, promovida por esse marco legal, se resumiu durante as décadas de 1970 e 1980, conforme Soares e Vasconcelos (2020), a cursos de reciclagem ou capacitação dos professores nos moldes do que Schön denominou como modelo da racionalidade técnica, o qual está assentado no

pressuposto de que, com o passar do tempo, os conhecimentos dos professores tendiam a se mostrar defasados em relação a conteúdos e metodologias necessários à sua prática docente, sendo tais profissionais incapazes de produzir novos conhecimentos e práticas por si, o que levava a necessidade de especialistas voltados a lhes ensinar novos saberes e novas práticas.

A partir da década de 1990, conforme Magalhães e Azevedo (2015), foram projetados novos olhares sobre a formação continuada de professores, alinhados a uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização. Nesse contexto, a lógica produtivista invade o campo da educação, agora marcado por parcerias público-privado, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços. Todas essas mudanças que impactaram o campo da educação em geral e a formação de professores em específico estão materializadas nos documentos que legitimam a educação nacional, dentre eles, LDB de 1996, a qual dedica os artigos 61 a 67, aos profissionais da educação. Destaquemos alguns desses artigos que versam diretamente sobre a formação docente continuada:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, on-line)

Interessante observar que, em seu artigo 63, a LDB (1996) destaca o papel dos institutos superiores de educação enquanto *locus* privilegiado para a formação docente continuada. Isso amplia a responsabilidade dessas instituições quanto à formação docente, já que agora, além da formação inicial, também deverá possibilitar a formação continuada dos professores. Tal conformação é corroborada pelo Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que regulamenta a formação de professores em nível superior:

Art. 2. Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

[...]

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1999, on-line)

No atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), estabelecido a partir da Lei 13.005/14, especificamente em sua Meta 16, dá diversos encaminhamentos em relação à formação docente continuada:

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

Estratégias:

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

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

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

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

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

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, on-line)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), pode ser considerada uma das principais instituições de fomento da formação docente continuada do país. Conforme estabelece a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007:

Art. 2. A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

[...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de

ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

Todo esse processo de constituição de um aparato legal voltado à definição, estabelecimento e regulação da formação docente continuada no Brasil amparou o desenvolvimento de um conjunto de planos e programas muito importantes promovidos pelo MEC, tais como, Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>2</sup>.

De um modo geral, um dos principais problemas, a nosso ver, em relação aos diversos projetos e programas voltados à formação docente continuada tem a ver com o seu desvio quanto aos objetivos primordiais desse tipo de formação que se configuram no sentido de dar seguimento aos processos formativos iniciados nas licenciaturas. Tal desvio é explicitado por Gatti nos seguintes termos:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram [...] a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

De toda forma, mesmo permeadas por uma série de contradições, são notórios os avanços tanto em termos legislativos, principalmente a partir da LDB de 1996, quanto em relação a elaboração de políticas educacionais voltadas à formação docente continuada. Além disso, o debate sobre essa questão tem se intensificado cada vez mais e a pesquisa na área também tem se ampliado substancialmente, o que vem impactando no desenvolvimento e circulação de propostas formativas e mobilizando investimentos (GATTI; BARRETO, 2009; TANURI, 2000; MARQUES; ABREU, 2017).

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre esses projetos e programas, ver FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em 22 nov. 2020.



### **2.3. A importância da formação continuada para o professor de sociologia do ensino escolar**

É sabido que as primeiras iniciativas de inserção da sociologia escolar no Brasil se deram com os pareceres de Rui Barbosa de 1882-83 não lograram êxito, de modo que a sociologia escolar começou a ser ministrada nos cursos complementares ou preparatórios voltados para professores primários, com a Reforma de 1925, envolta em conteúdos e práticas de caráter cientificista, numa expectativa cívico-redentorista. A difusão da sociologia no período não ocorreu junto a cursos de formação de professores de sociologia, esses cursos surgiram, ainda de modo tímido, a partir do Decreto n. 19.851, de 11/04/1931, conhecido como Estatuto da Universidade Brasileira, mais especificamente a partir da Universidade de São Paulo (USP) e o Curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), ambos de caráter técnico/bacharelesco, atendendo à formação de quadros da administração pública, ou seja, não se voltavam à docência. (MORAES, 2011)

Para Silva e Fiorelli (2010), as ciências sociais do período de 1925 a década de 1980, observam a conexão entre dois problemas, o problema da formação de professores e o problema da constituição das ciências sociais/sociologia como disciplinas escolares, entendendo que o problema do ensino das ciências sociais/sociologia nas escolas de ensino Fundamental e escolas de Ensino Médio, não se afirmou como uma preocupação nos cursos de ciências sociais. (SILVA; FIORELLI, 2010)

O preâmbulo apresentado acima resume o período em que a sociologia escolar presenciou sua primeira institucionalização, de 1925, com a Reforma Rocha-Vaz, que a tornava obrigatória no sexto ano do curso secundário, Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, até a Reforma Capanema (1940), quando a sociologia perde sua obrigatoriedade. As quatro décadas seguintes se caracterizaram por um estado de limbo, sendo apenas a partir da década de 1980 que se observam algumas iniciativas de reinserção - a partir do Estado de São Paulo - quando o debate se volta para o currículo da sociologia, propostas pioneiras de concursos públicos e a gradativa incorporação da sociologia nos sistemas de ensino de em alguns Estados, sempre na ausência de diretrizes claras para o ensino de sociologia, ou seja, pensado de modo mecânico/tecnicista, sem o devido debate sobre a formação de professores de sociologia. (MACHADO, 1987; MORAES, 2011)

Daí que o percurso da sociologia na escola média brasileira teve/tem algumas peculiaridades que as demais disciplinas escolares não presenciaram ou presenciaram, destacando-se a ausência da disciplina nos currículos escolares e tradição bacharelesca

fundamentada no modelo 3 + 1, cuja superação passou a ser implementada apenas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, conjuntamente à expansão tardia dos cursos de licenciatura em ciências sociais decorrente da Lei N. 11.684/08, de 2008 e o consequente surgimento de vários cursos de formação de professores de ciências sociais, donde se desenvolvem os debates em torno da formação inicial e continuada de professores de sociologia (BRASIL, 2002; BODART; TAVARES, n/p; CICALES, 2014)

À época da reintrodução da sociologia no ensino médio, a atenção de pesquisadores, professores, Universidades, e até do Estado, voltavam-se para o déficit dos professores de sociologia escolar no ensino médio, pois apenas 12,3 % desses professores possuía formação adequada. (BODART, et. al, 2018) De olho no retrovisor, a atenção não dada à formação inicial de professores quando dá primeira institucionalização da sociologia foi pensada e executada quando da reinserção da sociologia escolar, mas um aspecto da formação de professores de sociologia inicialmente “deixada de lado”, se apresenta na ordem do dia, os cursos formação continuada.

Sem impedimento, Bodart e Silva (2016b), analisavam a formação do professor de sociologia com base nos dados do censo escolar MEC/INEP de 2016 que apresentou por volta de 41,1% com alguma especialização, 4,8 % de mestres e 0,6% de doutores. (BODART; SILVA, 2016a) Por outro lado, segundo Bodart e Silva (2019) 85,3% dos 55.752 ao analisar a formação dos professores que lecionavam sociologia dez anos após sua presença no ensino médio brasileiro, se depararam com dados do MEC/INEP para quem 85,3% dos professores de sociologia não possuíam formação específica, as formações predominantes dos professores de sociologia é pedagogia com 13,9%, e os licenciados em história contando 19,7%. Salta aos olhos que que 9,6% desses professores sequer possuem ensino superior completo, número próximo aos 12,45% que possuem formação adequada para lecionar sociologia, os licenciados em ciências sociais e graduados com complementação pedagógica em sociologia. (BODART; SILVA, 2019)

Analisando a formação em ciências sociais à época do estágio supervisionado, Barbosa e Oliveira (2013) apresentaram as dificuldades do formando num campo que carecia de conhecimentos práticos e científicos referentes à formação de professores na educação básica no período de sua reinserção. Essa etapa formativa foi problematizada a partir da compreensão da experiência docente no campo da sociologia, interesse dos alunos, dificuldade na elaboração do material didático, sobretudo a análise de um dos maiores desafios da sociologia escolar, a

pequena quantidade de professores com formação específica lecionando sociologia. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2013)

O desenvolvimento escolar tardio da disciplina, a tradição bacharelesca, a baixa carga-horária, em média uma hora-aula semanal e, obviamente, o imprevisto de um trabalho docente sem habilitação para tal, tornam dificultoso o diálogo entre os pares e o desenvolvimento do respectivo campo de ensino, acarretando em implicações até para os professores de sociologia que possuem formação adequada.

Visando contribuir com o trabalho docente do professor de sociologia escolar e a formação inicial dos licenciados em ciências sociais, Barbosa e Oliveira (2013, p.155) concluíram que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), possibilita o exercício da pesquisa bem como a proximidade dos estudantes com estratégias metodológicas do campo das ciências sociais e da educação, além de oportunizar ao estudante de ciências sociais a realização atividades que colocam em prática as teorias ensinadas ao longo do curso, possibilitar a identificação de possíveis lacunas do curso, bem como alimenta diálogos formativos, conhecimentos, experiências, partilhas e trocas fundamentais à formação inicial do estudante de ciências sociais e a formação continuada do professor regente. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2013)

No que diz respeito aos cursos de formação continuada de sociologia em nível de pós-graduação, houve ampliação em vários estados, com destaque para Região Nordeste, através de instituições privadas e instituições públicas federais e estaduais, com ênfase ao curso de especialização em ensino de sociologia para o ensino médio na Bahia, Sergipe, Paraíba e Piauí na oferta desse curso e o mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, em Pernambuco, através da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). (MELO, 2015)

Para além da ampliação da formação em nível de pós-graduação, a formação nesse nível formativo, mesmo sendo importante, atenua, mas não resolve o contexto deficitário da formação inicial dos professores de sociologia da escola brasileira, haja visto que tal contexto evidencia a necessidade de programas de formação continuada de professores de sociologia.

O histórico deficitário na formação desses professores decorre de processos que culminaram com a falta de linearidade da sociologia escolar, em consequência disso, a instabilidade na oferta no número de cursos de formação de professores, bem como na tradição bacharelesca nas ciências sociais. Esses aspectos incidem conjuntamente sobre a procura da licenciatura em ciências sociais pelos jovens, produção de material didático e consequente presença de professores leigos lecionando a disciplina nos períodos de obrigatoriedade,

contextos que arrematam a formação continuada enquanto um mecanismo capaz de fomentar teorias e práticas proponentes qualificação dos professores de sociologia escolar.

### **3. PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

#### **3.1.A realidade alagoana quanto ao ensino escolar das Ciências Sociais**

Em esfera nacional o ensino escolar de sociologia desponta no final do século XIX, passando a figurar ora de modo obrigatório, ora em função dos sistemas de ensino, ou até de professores entusiastas, caracterizando a instabilidade da sociologia na escola brasileira. Amplamente abordada no texto em tela, a história do ensino escolar de sociologia em nível nacional dialoga com a realidade do campo do ensino de ciências sociais/sociologia em Alagoas.

Conforme Florêncio e Plancharel (2009) a política educacional arcaica que o estado de Alagoas apresentou até 1942 fomentou uma educação limitada a poucos, de modo que as Reformas Educacionais empreendidas no período, como a Rocha Vaz (1925) e seus desdobramentos, Reforma Francis Campos (1931), que apresentavam a sociologia como componente curricular obrigatório, não possibilitou abrangência do ensino de sociologia escolar em Alagoas no período até 1942, no entanto, mesmo que sejam poucos, advertem as autoras, há registros históricos que identificam práticas de ensino escolar de sociologia em Alagoas em 1928.

A partir das reformas empreendidas entre os anos de 1942 e 1981, quando a sociologia deixou de fazer parte dos quadros educacionais do ensino secundário em nível nacional, fora observada a mesma repercussão no cenário alagoano. Não obstante, quando da observância de um momento de reintrodução da sociologia nacionalmente a partir de 1982, foi tardia a discussão sobre a reintrodução da sociologia escolar em Alagoas. (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2015)

Não obstante, a adequação da Universidade Federal de Alagoas a uma nova política educacional culmina na extinção do curso de Estudos Sociais, existente desde 1985, e a institucionalização do Curso de Ciências Sociais em Alagoas iniciada em 1994. A partir daí, e em decorrência dos debates sobre o currículo necessário ao ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), se dá a inclusão da sociologia no quadro de disciplinas obrigatórias para esse pleito, bem como a concretização da sociologia nas grades

curriculares do ensino médio da escola Alagoana, iniciada em 1999<sup>3</sup>, concretizada em 2001. (SOUZA; MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015, p. 71; FLORÊNCIO; PLANCHAREL, 2009)

A obrigatoriedade de conhecimentos em sociologia para ingresso nos cursos da UFAL teve seu início com o Processo Seletivo Seriado (PSS), forma de acesso adotada pela UFAL entre 2002 e 2010. Sendo constituído por 28 questões, dessas 4 eram de Estudos Sociais, onde se apresentavam conteúdos de história, geografia, filosofia e sociologia; de 2005 em diante o PSS1 passou a ser composto por 40 questões de múltipla escolha onde 10 questões eram de Estudos sociais, cinco de história e cinco de geografia, o PSS2 era composto por 28 questões, sendo 10 de estudos sociais, cinco de história e cinco de geografia, e o PSS3 tinha 32 questões, sendo 8 de estudos sociais; a partir de 2009, o modelo de seleção da UFAL se unifica de modo que cada etapa do PSS passa a contar com 40 questões de múltipla escolha, sendo 10 de estudos sociais, já no PSS3 a prova de estudos sociais contava com 5 questões de múltipla escolha de história, geografia, filosofia e sociologia. As questões relativas aos estudos sociais traziam conceitos como estratificação social, divisão internacional do trabalho, socialização e cidadania, demonstrando a matriz teórica da sociologia demandada pelo currículo, presente no PSS, culminando no primeiro concurso para professor de sociologia na rede estadual de ensino, consolidando o ensino de sociologia em Alagoas em 2005 e posterior reinserção da sociologia em nível nacional. (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014)

Em decorrência da institucionalização da sociologia em nível nacional e local, uma série de ações foram empreendidas âmbito do campo de ensino das ciências sociais em Alagoas, com destaque para um currículo próprio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, sendo este separado do curso de bacharelado em 2005, (separação presente até a atualidade), a reformulação do Projeto do Curso de Ciências sociais em 2012, a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, em nova reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais em razão da Resolução COSUNI-UFAL nº 59, de 6 de outubro de 2014, a participação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2011, realização de um concurso no Instituto de Ciências Sociais para professor com perfil voltado ao ensino de Ciências Sociais em 2014, em 2015, a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – Xingó, vinculado ao CNPQ e a aprovação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais à distância em 2012. (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2015)

---

<sup>3</sup> Resolução CEPE/UFAL nº 20, de 24 de fevereiro de 1999, que estabelece que nos cursos de graduação os alunos demonstrem nas áreas do conhecimento que constituem a base comum nacional dos currículos do ensino médio, dentre esses o conhecimento de sociologia e filosofia.

Alguns aspectos merecem um pouco mais de nossa atenção, sendo abordados em seguida. Inicialmente temos a oferta do curso de Ciências Sociais à Distância da UFAL em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ofertou 125 vagas através do edital N.º 03/2013, e através do edital nº 14/2013, ofertou 135 novas vagas de modo que somados, os editais somaram 260 novas vagas para licenciandos em ciências sociais em Alagoas. Por fim, a presença da sociologia no ensino alagoano, a partir de 1999, é ratificada com Referencial Curricular da Educação do Estado de Alagoas de 2014.

Com a LDB de 1996 é reestabelecida a autonomia dos sistemas de ensino estaduais que passam a desenvolver seus currículos a partir de uma base nacional. Não foi o caso da sociologia, que diferentemente de outras disciplinas que tiveram esse indicativo, teve as primeiras palavras oficiais sobre seu ensino com os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentavam conhecimentos de sociologia, ciência política e antropologia, seguido das Orientações Curriculares Nacionais da Sociologia (OCN) em 2009. O Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas teve sua elaboração iniciada apenas em 2011, seguido de publicação do documento referente à Organização da Educação Básica em Alagoas. (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014)

Imersos no processo de desenvolvimento do Referencial Curricular de Alagoas, Ferreira e Oliveira (2016, p. 455), salientam que a Reforma Curricular da Educação Básica de Alagoas ainda não fora finalizada, tendo sido finalizada a construção dos referenciais em 2014, sendo que sua aplicação vem sendo desenvolvida.

A análise do referencial também aponta para uma carga horária diminuta da sociologia que se desenvolve, de maneira geral, uma hora aula semanal, a partir de 40 horas anuais em cada uma das séries do ensino médio, e em 80 horas anuais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuída em 4 semestre, ou seja, dois anos onde a sociologia é ministrada em hora aula semanal. Não obstante, a importância do Referencial Curricular de Alagoas contemplando o ensino de sociologia fortalece o campo de ensino, podendo e devendo ser um guia para o planejamento didático do professor de sociologia. (ALAGOAS, 2014)

O percurso do ensino escolar de ciências sociais/sociologia em Alagoas, acrescentam Oliveira, Ferreira e Silva (2014, p.28) passa pela oferta de vagas para professor efetivo de sociologia na Rede Estadual de Ensino que realizou o primeiro concurso para o cargo em 2005, cujo edital preliminar discriminava 66 vagas para diversas coordenadorias de ensino do Estado, com carga horária de 20 horas semanais e excluía o licenciado em ciências sociais do pleito à vaga, fato modificado a partir da mobilização dos cientistas sociais alagoanos, no entanto, o edital se manteve para pedagogos e cientistas sociais.

Não podemos olvidar que a luta empreendida pelos cientistas sociais em prol de sua legitimidade enquanto postulantes ao cargo de professor de sociologia, além de estar em conformidade com a legislação atual<sup>4</sup>, contribuiu para que a oferta de vagas para professor efetivo de sociologia na Rede Estadual de Ensino, nos editais subsequentes, Edital nº 1 – SEGESP, de 2 de outubro de 2013, que ofertou 98 vagas, e edital Nº 1 – Seduc/al, de 28 de dezembro de 2017 ofertando 26 vagas, em ambos editais a exigência para o pleito foi “diploma devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Ciências Sociais, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.”

Não obstante aos avanços apresentados no campo das Ciências Sociais em Alagoas, seguimos caminho semelhante à Bodart (2018), para quem a precarização do trabalho docente em Alagoas, com a figura do monitor, o professor de contrato temporário não efetivo, que não exige necessariamente formação adequada, acaba sendo, por mais contraditório que pareça, atrativa, que, somadas às deficiências na formação e a intermitência da disciplina, infere sobre o número elevado de professores monitores ministrando aulas de sociologia e acentua as dificuldades cotidianas do processo de sociologia em Alagoas. (BODART, 2018)

### **3.2. Perfil acadêmico dos professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.**

A compreensão sobre o perfil acadêmico do professor de sociologia escolar do Estado de Alagoas se liga diretamente aos já abordados aspectos históricos sobre o ensino de sociologia no Brasil e no Estado, especialmente sobre os requisitos para o preenchimento dos quadros de professores efetivos e temporários de sociologia no Estado. Ao longo desse tópico, com o auxílio dos trabalhos de Oliveira, Ferreira e Silva (2014), sobretudo com as análises de Bodart (2018), discorreremos sobre a forma de contratação e a formação desse profissional e aspectos fundamentais ao seu perfil.

O ensino de ciências sociais/sociologia em Alagoas, como é sabido, foi iniciado oficialmente apenas em 1999, no entanto, a exigência da licenciatura em ciências sociais em concurso público para provimento de cargos efetivos de professores de sociologia não aconteceu com o edital Nº 002/2005/SEARHP/SEE, de 20 horas semanais, cujo requisito para o cargo de professor efetivo de sociologia era Licenciatura Plena em Pedagogia, com prática

---

<sup>4</sup> Resoluções CNE/CP nº 2/97 e nº 2/15 e Decreto nº 8.752/16.



de ensino na disciplina correspondente ou em Fundamentos da Educação (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014)

Mais vagas para professor efetivo de sociologia foram ofertadas com o EDITAL Nº 1 – SEGESP, de 2 de outubro de 2013, concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nos cargos de professor e de secretário escolar, onde foram ofertadas 53 vagas para o cargo de professor de sociologia, sendo requisito para ingresso o diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Ciências Sociais, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC. (ALAGOAS, 2013)

Algumas inferências sobre o intervalo entre o certame de 2005 e o certame de 2013 são relevantes, especialmente as questões que envolvem a luta pela afirmação do campo da licenciatura em ciências sociais por parte da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que trabalhou junto à Secretaria de Educação do Estado de Alagoas – Seduc – AL, no sentido de afirmar a formação do licenciado em ciências sociais como detentor da habilitação para o cargo de professor de sociologia.

É tanto que no edital nº 1 – Seduc/AL, DE 28 de dezembro de 2017, que ofertou 26 vagas para professor efetivo de sociologia da Rede Estadual de Alagoas, sendo mantido como requisito para a investidura no cargo a licenciatura plena em ciências sociais. De modo que foi possível perceber a compreensão, ainda que parcial por parte do poder público estadual, em relação à legislação nacional sobre o ensino de sociologia, pois o Estado de Alagoas passou a adotar o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, segundo o qual a exigência para se lecionar sociologia no ensino médio é a licenciatura plena em ciências sociais (ou licenciatura em sociologia); no entanto, o poder público alagoano desconsiderou a Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que tratam da complementação pedagógica que legitima a atuação docente junto ao componente curricular sociologia.

A esse respeito, Oliveira, Ferreira e Silva (2014) sustentam que o edital de 2013, contemplou inicialmente apenas professores licenciados em Pedagogia, excluindo a licenciatura em Ciências Sociais, sendo somente a partir da mobilização dos cientistas sociais alagoanos que ocorreu a inclusão da licenciatura Ciências Sociais no edital, mas a pedagogia, com prática de ensino corresponde ou em fundamentos da educação, foi mantida, fato ocorrido até 2012. (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014) se levarmos em conta que o primeiro concurso ofertou 66 vagas em 2005 e o segundo concurso, o de 2013, ofertou 53, a oferta de 26 vagas representou uma diminuição de mais de 40% do total de vagas para professor de Sociologia na Rede Estadual.

Somadas, as 66 vagas do editais N° 002/2005/SEARHP/SEE, as 53 vagas do EDITAL N° 1 – SEGESP, de 2 de outubro de 2013, e as 26 vagas do edital n° 1 – SEDUC/AL, de 28 de dezembro de 2017, chegamos ao número de 145 vagas para professores efetivos que passaram por concurso público para professor de sociologia na Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Se prosseguirmos a análise desses números de forma ideal e levarmos em conta que todas as vagas foram preenchidas, bem como a efetivação de 66 professores pedagogos como professores de sociologia no edital de 2005, 66, dos 145 professores efetivos de sociologia escolar em Alagoas que prestaram concurso público para o cargo, não possui formação específica em ciências sociais.

Quanto ao regime de contratação, os critérios para o exercício da atividade de professor de ciências sociais/sociologia na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, apresentam outras peculiaridades que incidem sobre o perfil do professor de sociologia, como apresenta Bodart (2018) para quem os dois concursos por ele analisados, o de 2005 e o de 2013, foram efetivados 92 profissionais, mas o Censo Escolar do INEP de 2016 apresentou 168 professores efetivos lecionando sociologia na Rede Estadual, concluindo-se que 45,23% dos professores efetivos, ou seja, 72 professores efetivos de sociologia foram efetivados para atuar em outra disciplina. Ainda segundo Bodart (2018), e em conformidade com os dados do INEP, no ano de 2016, se 352 professores lecionavam a disciplina, os 184 professores restantes foram contratados temporariamente, os chamados monitores. (BODART, 2018)

O edital de 002/2005/SEARHP/SEE, por exemplo, possibilitou ao pedagogo concorrer para os cargos efetivos de professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio / Ensino Religioso, Professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio / Filosofia, Professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio/Sociologia, Professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio/Didática e Professor de Estrutura. (ALAGOAS, 2005)

Isso posto, não é surpresa que a formação em pedagogia seja a formação majoritária entre os professores de sociologia escolar do estado de Alagoas, pois pelo menos duas categorias de cargos presentes no edital de 2005, reduziram drasticamente suas atividades com a quase que extinção dos cursos de formação em nível médio de Magistério, são elas as de Professor de Didática, e Professor de Estrutura, disciplinas consideradas pela Seduc -AL, ao lado da filosofia e da sociologia, como disciplinas pedagógicas, de modo que os professores (pedagogos) efetivos das disciplinas de Estrutura e Didática, possivelmente se dividiram entre o ensino de filosofia e sociologia escolar.

Nesse sentido, concordamos com Bodart (2018) que reconhece que o cursar uma graduação não garante que essa formação tenha sido de qualidade, no entanto, o contato com

os conteúdos sociológicos cursados ao longo de quatro anos é bastante significativo para a apropriação dos conteúdos da disciplina. (BODART, 2018) Ademais, não podemos perder de vista que cada campo de ensino possui suas especificidades, daí a formação dos professores do ensino de sociologia escolar, quando inadequada, dificultar a compreensão de questões didáticas, metodológicas e teóricas próprias das ciências sociais.

A solidez em relação ao ensino dos clássicos da sociologia, por exemplo, é um indicativo de um bom desenvolvimento didático nas aulas de sociologia, mas, é possível que o professor de sociologia escolar possa realizar essa tarefa sem ter estudado tais autores ao longo de sua formação inicial? Mesmo que não seja um processo linear, como o docente habilitado em ciências sociais terá melhor desenvoltura para lecionar sociologia escolar que o docente não habilitado, esse profissional buscou complementar essa formação?

A esse respeito, Bodart (2018) afere, conforme pesquisa realizada com professores de sociologia da rede estadual de ensino, que a falta de formação adequada é um empecilho no acesso, compreensão e operacionalização dos recursos didáticos da sociologia. (BODART, 2018) De certo, mesmo não havendo garantias que o professor licenciado em ciências sociais seja um bom profissional, sua formação se realizou a partir do estudo de conceitos, métodos, práticas e estágios voltados para o campo de atuação em sala de aula, diferentemente do professor que não possui a formação específica em ciências sociais e leciona sociologia escolar.

Sobre esse aspecto, acrescenta Bodart (2018), com base nos dados do MEC/INEP em 2016, que 79,7% dos professores de sociologia da Rede Estadual de Ensino, além de não serem licenciados em ciências sociais (licenciatura ou bacharelado), não fizeram nenhum tipo de complementação pedagógica para lecionar sociologia que se enquadre na resolução CNE/CP 02/979. Ademais, especializações *latu sensu e stricto sensu* mais recorrente entre esse profissional é na área de Educação e Pedagogia em detrimento às especializações em ciências sociais. (BODART, 2018)

Ainda merece destaque que a Educação Estadual de Alagoas, até a efetivação tardia da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida por Lei do piso, que estabelece o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária do professor em sala de aula, atribuía ao professor a ministração de sua carga horária integral em sala de aula. Dito de outro modo, o professor que possuía carga horária de 40 horas, trabalhava as 40 horas em sala de aula<sup>5</sup>, desconsiderando o tempo de trabalho burocrático realizado fora da sala de aula com diários de classe, planos de aula, correção de provas, que em decorrência da pequena carga hora em sala, uma hora aula semanal

---

em média, também sinaliza negativamente sobre o perfil profissional do professor de sociologia em Alagoas.

Adensamos essa análise com a apresentando o recorte da Matriz Curricular de Alagoas com a carga horária da sociologia nas modalidades de ensino em que ela é ministrada.

**Quadro 4 - A distribuição da sociologia na Matriz curricular de Alagoas - 2020**

<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Turno</b>	<b>Carga horária/ Período Letivo</b>
Ensino médio	Diurno	40 horas / anual
Ensino médio em tempo integral	Diurno	80 horas / anual
Ensino médio em tempo integral integrado à educação profissional <sup>67</sup>	Diurno	80 horas / anual
Ensino médio em tempo integral integrado à educação profissional	Noturno	40 horas / anual
EJA médio regular	Diurno	20 horas / semestral
EJA regular médio	Noturno	22 horas / semestral

Fonte: Alagoas, Matriz Curricular 2020. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/matrices\\_curriculares\\_2020.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/matrices_curriculares_2020.pdf). Acesso em nov. 2020

Todavia, vale ressaltar que a carga horária semanal da sociologia apresentada na Matriz Escolar do Estado de Alagoas, é composta por hora aula e hora atividade. A hora aula é entendida como o tempo de trabalho direto com os estudantes, a hora atividade, por seu turno, é composta por HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual; e II. HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, conforme PORTARIA/SEDUC Nº 2.993/2020, apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 5 - Carga horária semanal do professor de Sociologia**

<b>Jornada de Trabalho</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Hora Atividade</b>
20h	13h	07h = 04h (HTPC) + 03h (HTPI)
25h	17h	08h = 04h (HTPC) + 04h (HTPI)
30h	20h	10h = 06h (HTPC) + 04h (HTPI)
40h	27h	13h = 08h (HTPC) + 05h (HTPI)
45h	30h	15h = 09h (HTPC) + 06h (HTPI)
50h	33h	17h = 10h (HTPC) + 07h (HTPI)
55h	37h	18h = 11h (HTPC) + 07h (HTPI)
60h	40h	20h = 12h (HTPC) + 08h (HTPI)

A distribuição da carga horária do professor de sociologia com jornada de trabalho de 30 horas semanais, exercendo sua atividade na modalidade “ensino médio”, com uma hora aula

<sup>6</sup> A modalidade Ensino Médio em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional oferta seguintes cursos técnicos de nível médio: Marketing; Recursos humanos; Cooperativismo; Manutenção e suporte em informática; Eventos; Hospedagem; e o curso em Secretaria escolar, todos no turno diurno. No turno diurno são ofertados Técnico de Secretaria Escolar; e o curso técnico em Ludoteca

<sup>7</sup> A carga horária anual de sociologia nessa modalidade é de 80 horas para os cursos diurnos e 40 horas para os cursos noturnos,

semanal por turma, presente no quadro 4, a distribuição da sociologia na Matriz curricular de Alagoas – 2020, demandará ao professor ministrar vinte (20) aulas semanais em vinte (20) turmas, a correção de centenas de trabalhos<sup>8</sup>, e o preenchimento de vinte (20) diários. Esse contexto, quando aliado ao rendimento de 2.195,13 para uma carga horária de 30 horas semanais, conduz o professor, em busca de maior renda, a trabalhar em mais escolas, condição precarização que implica diretamente sobre o perfil do professor de sociologia em Alagoas.

Sinalizamos que todos aspectos tratados aqui, além de implicarem sobre o perfil profissional do professor de sociologia escolar, são ainda mais agudizados quando somados ao fato desse perfil ser composto por formações distintas da formação em ciências sociais, em especial a formação em pedagogia, que aliado ao baixo percentual desses professores que possuem formação com complementação pedagógica em ciências sociais, impõe ao campo de ensino de ciências sociais, ações no sentido de atenuar tais *déficits*.

Essa empreitada sugere uma gama de possibilidades de formação continuada em ciências sociais, como as já citadas complementação pedagógica legitimada pelo Parecer CNE/CP 02/979, especializações *latu sensu* e especializações *stricto sensu*, as mais adensadas, que demandam mais tempo; e os cursos aqui caracterizados no modelo clássico de formação continuada, são ofertados pela ação da Universidade em conjunto com Poder Público. A vantagem da modalidade clássica é o menor tempo de duração, se comparada às especializações *latu sensu*, por exemplo. Outro fator interessante é enquadramento da formação continuada no modelo clássico poder focar em aspectos específicos de formação prática, teórica e metodológica específicas da área de atuação do professor de sociologia escolar de Alagoas.

Arrematamos com entendimento de que a formação continuada voltada para professores de sociologia escolar, mesmo que tenham por objeto atenuar os *déficits* ligados à ausência de formação inicial em ciências sociais, com potencial ação sobre o perfil majoritariamente leigo do professor de sociologia escolar de Alagoas, não inviabilizam que essas formações tenham sua oferta estendida a profissionais que possuem formação em ciências sociais. Isso é justificado por ambos profissionais terem sua atividade marcada por deficiências formativas no interior de um contexto mais amplo, no sentido de adequação ao que atualmente vem sendo discutido em termos teóricos, didáticos e metodológicos. O contexto onde o professor de sociologia escolar de Alagoas está enquadrado, salienta Bodart (2018), se repete em toda realidade brasileira, sendo caracterizado pela reintrodução recente da sociologia, precárias

---

<sup>8</sup> RESOLUÇÃO Nº 51/ 2002-CEE/ALIII –máximo de 50 (cinquenta) alunos/as por turma no Ensino Médio Regular; esse limite também é observado no ensino médio da educação de Jovens e Adultos.

condições de trabalho e desvalorização da profissão (BODART, 2018; BODART; SILVA, 2016).

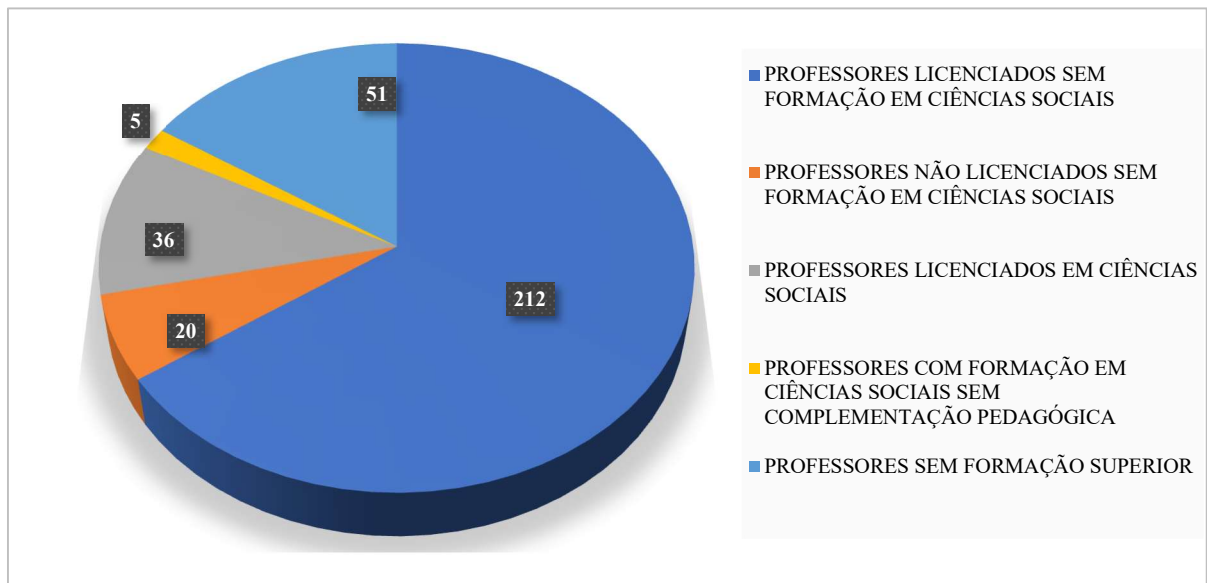
### **3.3. Concepção, desenvolvimento e resultados do curso de extensão “Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio”**

O campo de ensino da sociologia em Alagoas, se destacou a partir de um conjunto de medidas realizadas pelo poder público a partir dos anos 1990, com destaque a já mencionada criação do Curso de Ciências Sociais em 1994, criação de um currículo próprio para a licenciatura em busca de melhor adequação às necessidades da Licenciatura em Ciências sociais em 2006, reformulação do projeto pedagógico do curso em 2012 e 2014, participação no (PIBID) 2011, oferta da Licenciatura em Ciências Sociais à Distância, por parte da Universidade Federal de Alagoas em 2013 e 2014; bem como a realização de concursos públicos com cargos para professor de sociologia em 2005, 2014 e 2018, indicam fortalecimento do ensino das ciências sociais em Alagoas. (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO, 2015, p. 71; OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014, p.19-21; FLORÊNCIO; PLANCHAREL, 2009)

É categórico que os eventos acima listados, quando analisados junto à obrigatoriedade da sociologia em ensino médio com a Lei 11.684/08, culminaram, ainda em 2014, em cerca de 324 docentes lecionando sociologia em nível médio da Rede Estadual de ensino de Alagoas. No entanto, quanto à formação profissional, tal universo refletia as seguintes características: 232 docentes não tinham graduação em Ciências Sociais, 20 desses não tinham formação pedagógica, 41 professores com graduação em Ciências Sociais, mesmo que cinco desses não tinha licenciatura em Ciências Sociais, nem tinha complementação pedagógica em Ciências Sociais; 51 professores de sociologia não tinham formação superior. (PIRES; BODART, 2018c)

Com base nos dados supracitados, o gráfico abaixo apresenta os percentuais das formações dos professores de sociologia dos professores de sociologia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, em 2014, a partir das categorias, professores licenciados sem formação em ciências sociais, professores não licenciados sem formação em ciências sociais, professores licenciados em ciências sociais, professores com formação em ciências sociais sem complementação pedagógica e professores sem formação superior:

**Gráfico 1 - A Formação dos Professores de Sociologia da Rede Estadual de Alagoas em 2014**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos de; PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. *PROJETO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO*. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018c.

Como já dissemos, o perfil do professor de sociologia escolar em Alagoas, tanto é marcado pela instabilidade do componente curricular em esfera nacional, quanto em esfera regional, fatores que influenciaram, cada uma a seu modo, a ocupação das salas de aula de sociologia por professores com formações docentes distintas da licenciatura em ciências sociais e a consequente baixa “adequação formação docente”<sup>9</sup> da sociologia no ensino médio em Alagoas. De certo, o caminho que consideramos potencialmente capaz de atingir uma parcela significativa desses docentes, mesmo sem detalhamento, foi aventado por Oliveira, Ferreira e Silva (2014), que nas considerações finais do texto *Percurso e Singularidades do Ensino de Sociologia em Alagoas*, sinalizara a adoção de um modelo formativo capaz de atenuar as dificuldades decorrentes da ausência de formação inicial em Ciências Sociais. (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014)

Pensada em função da mudança desse panorama, a realização dessa empreitada se deu entre 2017 e 2018, com a concretização da primeira oferta do Curso de Formação Docente Continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio, em parceria com a Rede Estadual de Ensino<sup>10</sup>, desenvolvido pelo Instituto de Ciências Sociais – ICS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

<sup>9</sup> Variável adotada pelo MEC/INEP para a adequação da formação dos professores em relação à disciplina que eles ministram

<sup>10</sup> Realizou a seleção dos cursistas

Por ser desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior e voltado para o público docente, o curso em questão se filia aos cursos de formação continuada no modelo universitário, ou seja, aquele em que formador e formando estabelecem relações de reciprocidade e são respeitadas as competências pessoais e profissionais do formador por parte do formando. Outrossim, também se aliando a cursos do modelo de formação clássico, uma vez que privilegia a Universidade como local privilegiado de formação continuada e foi ofertado para professores em exercício profissional, na modalidade à distância. (HENRIQUE, 2016, P.291; AMADOR, 2019, p.159-162)

Salienta-se que o Curso de Extensão Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio, desenvolvido pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) Universidade Federal de Alagoas (UFAL), se deu em consonância com a legislação para a formação continuada de professores, uma vez que a LDB 9394/96 no art.62-A também atribuí às Universidades o trabalho com formação continuada de professores, e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, estabelece no Art. 2 § 2º, II que na formação continuada de profissionais do magistério deve-se usar especialmente recursos e tecnologias de educação à distância.

A equipe do curso foi coordenada pelo docente coordenador Prof. Dr. Welkson Pires e o docente coordenador adjunto Prof. Dr. Cristiano Bodart, contando com os docentes ministrantes internos Prof. Dr. Amaro Xavier, Prof. Dr. Jordânia de Araújo Souza, Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, Prof. Dr. Luciana da Conceição Farias Santana, Prof. Dr. Marina Félix de Melo, Prof. Dr. Sílvia Aguiar Carneiro Martins e Prof. Dr. Fabson Calixto da Silva como docente ministrante externo.

Para além de estar situado no público que atende, ou seja, com vistas a “Contribuir com o processo de formação continuada dos professores de sociologia do ensino médio da rede pública de educação do Estado de Alagoas”, também contribui ao sistema educacional ao auxiliar no processo de formação dos discentes colaboradores envolvidos no projeto, haja vista que esse curso foi pensado no caminho da operacionalização de um conjunto de conhecimentos didáticos e didáticos pedagógicos estudados ao longo de suas formações em bacharelado e/ou licenciatura em Ciências Sociais, futuros professores de sociologia. (PIRES; BODART, 2018a)

Acrescentemos a isso a contribuição para o campo das ciências sociais em Alagoas, tendo em vista que a seleção dos discentes colaboradores do referido curso, Caio dos Santos Tavares, Edluzia Maria Soares de Oliveira, Helder Santos Pereira, José Nilton Ezequiel de Lima, Vanessa Matchki Souza e Vidna Augusta Leite Vasco, contemplou todas as formações e modalidades ofertadas pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, a saber,



Bacharelado em Ciências Sociais, na modalidade presencial e, as modalidades presencial e à distância da Licenciatura em Ciências Sociais.

Ademais, o cerne do curso possibilitou ao discente/colaborador a imersão empírica nas dificuldades teórico, didáticas e metodológicas das aulas ministradas pelos docentes de sociologia no ensino médio em Alagoas, realidade que lhes é próxima e apresenta conforme Pires e Bodart (2018a), com base nos dados disponibilizados pelo MEC/INEP de 2014, que 87,34% dos professores que ministravam o componente curricular sociologia na escola pública de Alagoano não tinham a formação na área das Ciências Sociais.

Nesse momento ressaltamos que cada uma das disciplinas ofertadas pelo curso de formação docente continuada de sociologia, elencadas aqui em três grupos conforme os objetivos que lhes são correspondentes, visou diminuir as deficiências mais específicas apresentadas pelo professor de sociologia. O grupo 1, “Reduzir o déficit formacional de professores de sociologia do ensino médio que não tenham formação inicial nessa área do conhecimento”; grupo 2 “Atualizar professores de sociologia do ensino médio em relação ao conjunto de conhecimentos recentemente acumulados acerca do ensino escolar das Ciências Sociais”; e o grupo 3, “Buscar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas dos professores de sociologia do ensino médio”, (PIRES; BODART, 2018c) dispostas no quadro a seguir:

**Quadro 6 - Grupos de disciplinas conforme deficiências mais específicas**

<b>GRUPOS/ OBJETIVO</b>	<b>META – Mês/ano</b>
1: Reduzir o déficit formacional de professores de sociologia do ensino médio que não tenham formação inicial nessa área do conhecimento.	Objetivo a ser atingido ao longo de seis meses, de 09/2016 a 02/2017.
2: Atualizar professores de sociologia do ensino médio em relação ao conjunto de conhecimentos recentemente acumulados acerca do ensino escolar das Ciências Sociais.	Objetivo a ser atingido ao longo de três meses, de 03/2017 a 05/2017.
3: Buscar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas dos professores de sociologia do ensino médio.	Objetivo a ser atingido ao longo de quatro meses, de 03/2017 a 06/2017.

Fonte: PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Relatório Final. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018b.

O grupo 1, “Reduzir o déficit formacional de professores de sociologia do ensino médio que não tenham formação inicial nessa área do conhecimento”, composto por Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Sociologia, Introdução à Antropologia, Introdução à Ciência Política e Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, visou proporcionar aos cursistas, levando em conta que não foi observado em suas formações iniciais, o estudo de teorias, métodos e técnicas específicos das ciências sociais; o grupo 2, “Atualizar professores de

sociologia do ensino médio em relação ao conjunto de conhecimentos recentemente acumulados acerca do ensino escolar das Ciências Sociais.” composto pela disciplina “Ensino das Ciências Sociais”, se voltou aos estudo da instabilidade da sociologia escolar no Brasil e suas consequências para o referido campo de ensino; já o grupo 3, “Buscar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas dos professores de sociologia do ensino médio”, composto pelas disciplinas Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, e Oficina de Ciências Sociais; como o objetivo sugere, foi pensado visando contribuir para a o trabalho docente dos cursistas, com atenção especial ao desenvolvimento conhecimentos, competências e habilidades que auxiliam o ensino de sociologia. (PIRES; BODART, 2018a)

Repisamos , no que tange à estruturação do curso, que além das informações dadas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC-AL, a respeito da baixa adesão e até inviabilidade da realização de cursos de formação docente continuada de média e/ou longa duração, que o curso em questão se deu em conformidade à CAPES/MEC, que orientam, na oferta de cursos de formação continuada voltada a profissionais do magistério, a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância, Lei n. 11.502/2007, sobretudo sem perder de vista que, por se tratar um curso voltado à formação docente continuada de professores de sociologia, componente curricular cuja realidade já ponderada nesse trabalho, carrega a especificidade de diminuta carga horária semanal, em média uma hora por turma, o que acaba por ampliar a quantidade de trabalho burocrático, das oito disciplinas ofertadas pelo curso, sete ofertas se deram na modalidade EAD, totalizando carga horária de 210h, e uma ofertada presencialmente, com carga horária de 10h, conforme detalha o quadro a seguir:

**Quadro 7 - Estrutura do Curso de Formação Continuada**

<b>Grupo/Objetivo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Período</b>
Objetivo/Grupo 1	Introdução às Ciências Sociais	EAD	30h	03/04/2017 a 12/05/2017
	Introdução à Sociologia	EAD	30h	15/05/2017 a 18/06/2017
	Introdução à Ciência Política	EAD	30h	20/06/2017 a 28/07/2017
	Introdução à Antropologia	EAD	30h	31/07/2017 a 30/08/2017
	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	EAD	30h	07/09/2017 a 08/10/2017
Objetivo/Grupo 2	Ensino das Ciências Sociais	EAD	30h	10/10/2017 a 07/11/2017

Objetivo/Grupo 3	Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	EAD	30h	10/10/2017 a 07/11/2017
	Oficina de Ciências Sociais	Presencial	10h	08/11/2017 a 29/11/2017
--	Carga Horária Total:		220h	---

Fonte: PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Relatório Final. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018b.

Por se tratar de um curso de formação docente continuada voltado aos professores do ensino médio lotados na Secretaria de Educação de Alagoas – SEDUC-AL, a seleção dos alunos cursos ficou à cargo desta, que deveria contatar cada uma das Gerências Regionais de Educação – GERES, que entrariam contato com as escolas sob sua gerência no intuito de identificar e selecionar os professores em conformidade ao perfil do público alvo do curso, professores de sociologia no ensino médio que não têm formação em Ciências sociais. (PIRES; BODART, 2018b)

A metodologia das disciplinas ofertadas na modalidade EAD se fundamentou na estrutura do ensino à distância, que possibilitou para o aluno a disponibilização de material textual, pictórico e audiovisual. A fim de dirimir possíveis dúvidas em relação aos conteúdos e demandas de cada disciplina, os responsáveis por essas, professor e tutor, se disponibilizaram, através dos variados meios de contato (e-mails, chats e fóruns). Seguindo o mesmo percurso da metodologia, a avaliação das disciplinas ofertadas na modalidade EAD se deu inicialmente na resolução bem sucedida de atividades presentes no final de cada unidade, que possibilitavam a promoção dos discentes cursistas às unidades seguintes da disciplina. Adiante, na última avaliação de cada disciplina foram aplicadas questões objetivas e/ou dissertativas valendo 10 (dez). (PIRES; BODART, 2018b)

Figura 3. Modelo de questão objetiva que possibilita avanço às unidades seguintes.

### Atividades





#### 1. Quais os fatores sócio-históricos que estão na base do surgimento da Sociologia?

- Capitalismo pós-industrial, Revolução Francesa e a emergência do Iluminismo.
- Ascensão dos regimes totalitários, desenvolvimento do Feudalismo e a Inquisição.
- Revolução Industrial, Revolução Francesa e a emergência do Iluminismo.

Fonte: Introdução às Ciências Sociais. Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio. Plataforma Moodle. Disponível em: <https://ava.ufal.br/mod/lesson/view.php?id=103929>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

De modo geral foi baixo o uso da plataforma moodle, em especial a interação através dos fóruns, o que denota certa limitação em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), conforme exemplifica a figura 4.

Figura 4. Baixo uso dos fóruns.

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Unidade I - O Surgimento das Ciências Sociais	 VIDNA AUGUSTA LEITE VASCO		3	CRISTINEIDE FÉLIX DA SILVA SANTOS qua, 17 mai 2017, 21:27
Unidades IV e V - Teoria e conceitos fundamentais	 VIDNA AUGUSTA LEITE VASCO		0	VIDNA AUGUSTA LEITE VASCO seg, 1 mai 2017, 21:12
UNIDADE II - Principais Abordagens das Ciências Sociais	 VIDNA AUGUSTA LEITE VASCO		6	Cristiano das Neves Bodart sáb, 22 abr 2017, 03:18
Unidade III - As Metodologias das Ciências Sociais	 VIDNA AUGUSTA LEITE VASCO		0	WELKSON PIRES qua, 19 abr 2017, 22:49

Fonte: Introdução às Ciências Sociais. Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio. Plataforma Moodle. Disponível em: <https://ava.ufal.br/mod/forum/view.php?id=105586>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

Na realização das atividades propostas, considerando apenas os cursistas que permaneceram no curso, as disciplinas do Grupo 1, cujo principal indicador da etapa foi o processo avaliativo caracterizado pela realização de provas discursivas e de múltipla escolha, apresentaram média geral de 7,5 (sete inteiros e cinco décimos). Não podemos esquecer que os cursistas mostraram bastante dificuldade em relação a apreensão de conteúdos da disciplina “Introdução à Ciência Política”, evidenciando grande *déficit* em relação à matéria, uma vez que a média geral da turma nessa disciplina 6,2 (seis inteiros e dois décimos), foi menor se comparadas às demais disciplinas do Grupo 1: dados que apontam para a necessidade de oferta de um curso de formação docente continuada específico em Ciência Política, subárea das Ciências Sociais. (PIRES; BODART, 2018b)

A disciplina do Grupo 2, “Ensino das Ciências Sociais”, pensada no sentido de atualizar os docentes cursistas sobre os conhecimentos sobre o ensino escolar da sociologia, teve seu objetivo cumprido, uma vez que a avaliação da disciplina, baseada em uma breve pesquisa nas escolas em que os docentes atuam, tendo em vista a percepção da realidade local onde estão inseridos, bem como o estabelecimento pontos de contato entre seu contexto e o contexto nacional, levando em conta apenas os docentes que concluíram o curso, apresentou desempenho satisfatório e nota 8,8 (oito inteiros e oito décimos). (PIRES; BODART, 2018b)

As disciplinas do Grupo 3, “Metodologia de Ensino em Ciências Sociais” e “Oficina de Ciências Sociais”, buscaram discutir metodologias, recursos didáticos, a transposição da sociologia acadêmica para a sociologia escolar, estratégias de avaliação e demais ponderações que culminassem na compreensão de como se realiza o processo de ensino-aprendizagem das ciências sociais. Levando em consideração apenas os cursistas que finalizaram todas as disciplinas do curso, o desempenho dos docentes/cursistas foi eficiente, apresentando uma média geral de 8,8 (oito inteiros e oito décimos). (PIRES; BODART, 2018b)

Não obstante, a realização da disciplina “Oficina de Ciências Sociais” apresentou alguns contratempos no desenvolvimento das atividades avaliativas. Estruturadas em duas etapas, 1) a confecção de planos de aula; 2) a aplicação dos planos de aula confeccionados nas turmas regidas pelos cursistas, nas respectivas escolas que lecionam. Essa etapa foi prejudicada por força do encerramento do ano letivo nessas escolas. Esse fato, no entanto, não foi empecilho para a realização de debates em torno dos planos de aula que foram implementados, possibilitando o compartilhamento de experiências, ciência das ações exitosas e a problematização das que não alcançaram seus objetivos. (PIRES; BODART, 2018b)

Problemas de comunicação entre a coordenação do Curso de Formação Docente Continuada de Professores de Sociologia e a SEDUC-AL, possivelmente inviabilizam o acesso de todos os matriculados no curso, uma vez que esse foi iniciado com 26, dos 44 discentes esperados, 18 cursistas a menos, o que sugere que esses discentes sequer tiveram ciência de suas seleções para o referido curso. Ademais, foram observados alguns entraves para o desenvolvimento do curso, especialmente relativos à participação dos professores nas atividades propostas, ausências na plataforma e evasão. É tanto que dos 26 professores que iniciaram o curso, apenas 14 conseguiram concluí-lo. Foi possível, no entanto, observar empenho dos cursistas ao longo do desenvolvimento das disciplinas do curso, que se deu paralelamente ao desenvolvimento das atividades docentes dos cursistas, fato que pode ter levado parte deles a abandonar o curso. (BODART; PIRES, 2018b)

Visando sanar a baixa participação dos professores, para além da plataforma *moodle*, onde o curso foi ofertado, foram disponibilizados vários canais de comunicação, especialmente através de e-mails e até mensagens via *WhatsApp*. Havendo indicativos de que evasão registrada no curso se relacionou, dentre outros fatores, as dificuldades dos discentes em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação (TICs), associada a ausência de capacitação presencial sobre o uso dessas tecnologias, presença insipiente da Secretaria Estadual de Educação ao longo do curso, e a não realização de encontros presenciais; (BODART; PIRES, 2018b)

Concorrem para essa evasão, não se pode olvidar, a já mencionada realidade específica da prática docente do professor de sociologia de Alagoas, uma vez que o docente que participou do curso de formação, ministra mais de uma dezena de aulas semanais, corrige centenas de trabalhos, participa de diversas reuniões, além de preencher uma porção de diários escolares.

Arremata-se, a partir de uma das questões colocadas na caracterização da Região onde seria desenvolvida a formação, se ela foi exitosa: “[...] contribuir com a formação continuada de professores de Sociologia do ensino médio da rede pública de educação do Estado de Alagoas”. (PIRES; BODART, 2018c) Esse papel foi cumprido, uma vez que os 14 docentes que concluíram o curso tiveram a oportunidade de aprender sobre o ensino de sociologia no Brasil e em Alagoas, estudar os clássicos da sociologia dialogando com desenvolvimento de técnicas que lhes possibilitem a adaptação desses conteúdos para a realidade escolar, sobretudo no contato com metodologias específicas das ciências sociais. (PIRES; BODART, 2018b)

Outrossim, as dificuldades diagnosticadas na realização desse curso de formação continuada devem apontar para estratégias capazes de suscitar medidas que tente minimizar as dificuldades apresentadas acima. 1) acompanhar mais de perto a atuação da SEDUC-AL nos momentos de seleção e encaminhamento dos candidatos a cursistas, buscando eliminar

situações que dificultem as matrículas no curso; 2) entregar material adicional que ajude os cursistas a entender a modalidade do ensino à distância (EAD), focando no uso da plataforma *moodle*, para preparar melhor, e assim incluir os cursistas no ambiente virtual. 3) além do encontro presencial da disciplina “Oficina de Ciências Sociais”, localizada no Grupo 3, realizar a promoção de ao menos 1 (um) encontro presencial por disciplina estruturada na modalidade à distância. Ocorre que essa orientação inicial, além de possibilitar um contato interativo mais direto no futuro, facilitará a identificação e possibilitará a superação de uma série de dificuldades teóricas, técnicas e práticas que por ventura os cursistas venham a apresentar. (PIRES; BODART, 2018b)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão analisou o Curso de Extensão Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio, desenvolvido pelo Instituto de Ciências Sociais – ICS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC- AL.

Evidenciou-se que o curso conseguiu garantir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fundamentado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, uma vez, *grosso modo* que se fundamentou em pesquisa em função da realização de ações fora da Universidade guiadas pelo ensino, especificamente pelo ensino de conteúdos métodos e técnicas das Ciências Sociais.

Situamos que o curso, por ter sido executado por Coordenadores/Docentes, Docentes/Ministrantes, e Alunos/Colaboradores, mesmo com objetivo inicial estava centrado capacitação dos professores da rede pública de Alagoas, também implicou sobre o desenvolvimento da formação inicial dos discentes ligados ao curso.

Nesse sentido podemos considerar enquanto um dos pontos altos do curso, o envolvimento dos discentes colaboradores, uma vez que lhes possibilitou a imersão no cenário que envolve sua atuação futura, o trabalho docente, especialmente ao confrontá-los com as dificuldades do trabalho docente do professor de sociologia sem formação em Ciências Sociais.

Também foi possível compreender que o curso, mesmo tendo como público esperado 40 docentes/alunos, atingindo 26 docentes e 14 docentes concluintes, que o curso de formação cumpriu com o propósito de contribuir com a formação docente continuada do professor de sociologia do ensino médio da rede pública Estadual de ensino, uma vez que, levando em conta apenas os docentes que permaneceram até o final do curso, a média geral das disciplinas do grupo 1<sup>11</sup> foi 7,5, a média geral da disciplina do Grupo 2 foi 8,8, e a média geral das disciplinas do grupo 3 foi 8,8.

Não menos importante é nossa reflexão, tendo em vista uma eventual nova oferta do curso de formação, de algumas questões que envolveram seu planejamento, execução e desenvolvimento do curso. Mesmo que parte dessas questões estão detalhadas no relatório final do curso, outras merecem atenção.

---

<sup>11</sup> Disciplinas do grupo 1: Introdução às Ciências Sociais; Introdução à Sociologia; Introdução à Ciência Política; Introdução à Antropologia; Introdução à Metodologia das Ciências Sociais; Disciplina do grupo 2: Ensino das Ciências Sociais; Disciplinas do grupo 3: Metodologia de Ensino em Ciências Sociais; Oficina de Ciências Sociais.



Compreendemos as dificuldades em relação ao contato entre os coordenadores/docentes e alunos/colaboradores e os professores/cursistas com a evasão apresentada pelo curso. Fazemos isso a partir de três variáveis, em primeiro lugar o interesse dos professores/cursistas, em segundo lugar, fundamentalmente, a falta de tempo/cansaço/desmotivação por fim em terceiro lugar, as dificuldades dos professores cursistas.

O interesse dos professores/cursistas, mesmo sendo fundamental, não nos parece a variável mais determinante para a falta de comunicação/evasão, uma vez que de modo geral a média apresentada pelos cursistas que concluíram o curso foi bastante satisfatória. A nosso ver, a variável mais determinante na falta de comunicação/evasão é a falta de tempo/cansaço/desmotivação que decorre da reificada rotina de trabalho docente desse profissional, uma vez que além de lecionar numa em dezenas de turmas, também realiza muito trabalho burocrático, e por não dominar conteúdos de sua atividade, não consegue se reconhecer nela; por fim, as dificuldades apresentadas pelos cursistas concorre no sentido da dificuldade teórico-conceitual dos conteúdos das Ciências Sociais, como nas dificuldades com operacionalização das TDICs, variável determinante para a falta de comunicação/evasão

Dadas as dificuldades do professores cursistas em relação ao uso das TDICs, em havendo novas ofertas, compreendemos que o curso de formação continuada possa adotar como modelo, salve a distinção dos público alvo, a experiência da Licenciatura em Ciências Sociais à Distância da UFAL, que oferta antes das atividades à distância de cada disciplina do curso, uma aula presencial; e tem como primeira disciplina da matriz a do curso a disciplina “Introdução à Ead”.

O processo de seleção e encaminhamento dos cursistas, obviamente, competência da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC-AL, se acompanhado mais de perto por parte do Instituto de Ciências Sociais – ICS, além de dirimir problemas de comunicação, pode servir como estratégia que amplie os canais de comunicação entre o ICS e a SEDUC-AL.

Ademais, dado o bom relacionamento da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, por meio do Instituto de Ciências Sociais – ICS, com a Rede Estadual de Ensino, a oferta de novos cursos de formação continuada tende a ser ampliada a partir da criação recente, através da PORTARIA/SEDUC Nº 1.500/2018, do Núcleo Estratégico de Formação Continuada de Profissionais de Educação que atuam na Educação Básica, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

Por fim, entendemos que as melhorias sugeridas no presente trabalho, juntas às melhorias no relatório final do Curso de Extensão de Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio, são indicativos a serem observados numa nova oferta do curso,

que além de ter sido exitoso, simboliza mais uma ação do Instituto de Ciências Sociais – ICS, da UFAL, em prol do fortalecimento do ensino das ciências sociais.

## REFERÊNCIAS

### Referências

ALAGOAS. **EDITAL Nº 002/2005/SEARHP/SEE**. Concurso Público para Provimento de Cargos Efetivos do Serviço Civil do Poder Executivo Estadual e do Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual. SECRETARIA COORDENADORA DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E FINANÇAS SECRETARIA COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SECRETARIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, RECURSOS HUMANOS E PATRIMÔNIO SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57817675-Edital-no-002-2005-searhp-see.html>. Acesso em nov. 2020.

ALAGOAS. **EDITAL Nº 1 – SEDUC/AL, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2017**. CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS NO CARGO DE PROFESSOR DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. Secretaria do Planejamento, Gestão e Patrimônio do Estado de Alagoas. 2017. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC\\_AL\\_17/arquivos/ED\\_1\\_2017\\_SEDUC\\_AL\\_17\\_\\_ABERTURA\\_FINAL.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_AL_17/arquivos/ED_1_2017_SEDUC_AL_17__ABERTURA_FINAL.PDF). Acesso em fev. 2020.

ALAGOAS. **EDITAL Nº 1 – SEGESP, DE 2 DE OUTUBRO DE 2013**. Concurso Público para Provimento de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva nos Cargos de Professor e de Secretário Escolar. Secretaria de Estado e da Educação e do Esporte de Alagoas. 2013. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE\\_AL\\_13/arquivos/EDITAL\\_DE\\_ABERTURA\\_SEGESP.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_AL_13/arquivos/EDITAL_DE_ABERTURA_SEGESP.PDF). Acesso em fev. 2020.

ALAGOAS. **MATRIZ CURRICULAR 2020**. 2020a. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/matrizes\\_curriculares\\_2020.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/matrizes_curriculares_2020.pdf). Acesso em nov. 2020

ALAGOAS. PORTARIA/SEDUC Nº 2.993/2020b. **ALTERA A PORTARIA/SEDUC Nº 3.636/2019, PARA DAR NOVA REDAÇÃO AOS INCISOS I E II DO ART. 9º, E QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DESTINADA AO HTPC, COM BASE NA JORNADA DE TRABALHO DO ART. 14**. 2020b.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: Ciências Humanas**. 1ª Edição. Maceió – AL, 2014.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José. **A formação continuada do professor no desenvolvimento brasileiro e sua relação com as diretrizes cepalinas nas décadas de 1960-1970**. Acta Scientiarum. Education, v. 40(4), e32791, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6776080>. Acesso em agosto de 2020.

ALTARUGIO, Maisa Helena. Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente. Em: Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato. (Org.). 20 anos sem Donald Schon: **o que aconteceu com o professor reflexivo?**. 1a.ed. São Paulo: Edições Hipótese. 2017.v. 1, p. 33-53.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **CONCEPÇÕES E MODELOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO TEÓRICO**. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 6, p. 150-167, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/862/834.pdf>. Acesso em nov. 2020

AMORIM, R. M. de A.; MAGALHAES, L. K. C. de. **Formação continuada e práticas formadoras**. Cad. CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, Abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00009.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

BARBOSA, Vilma Soares Lima; OLIVEIRA, Amurabi. **Formação dos Professores de Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID**. Inter-Legere, n. 13, 2013, p. 140-162

BODART, Cristiano das Neves. **Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos**. MEDIAÇÕES – REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 23, p. 455-491, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. SILVA, Roniel Sampaio. **O perfil do professor brasileiro de Sociologia do Ensino Médio e sua percepção da condição docente**. Revista Inter-legere. V.1, n.18. 2016b.

BODART, Cristiano das Neves. SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO OBJETO DE PESQUISA: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: Cristiano das Neves Bodart. (Org.). **O ensino de Humanidades: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1ed.Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 11-32.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo; TAVARES, Caio dos Santos. **O processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais (1984-2008)**. Anais do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro (ENSOC), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação**. Revista de Ciências Sociais (UFC), v. 48, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas (1890-1900). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, no prelo.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?**. In: Cristiano das Neves Bodart; Wenderson Luan dos Santos Lima. (Org.). O ensino de Sociologia no Brasil. 1ed.Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um “Raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções**. ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (UFPE), v. 2, p. 197-233, 2016a.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio Santos. **Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações**. Ciências Sociais Unisinos, v.55, n2, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio Santos. **Os cursos Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações**. No Prelo

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 42, p. 94-112, 11.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Reforma do Ensino Secundário e Superior – **Parecer e Projecto: “Relativo ao Decreto 7247 de 19 de ABRIL de 1879”**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em jan. 2020

BRASIL. **Decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em jan. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 330, DE 12 DE ABRIL DE 1890**. Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exercito. Rio de Janeiro, abr. 1890. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D330.htmimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D330.htmimpressao.htm). Acesso em jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em jan. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3178 de 1997 (do Sr. Deputado Padre Roque).** Altera dispositivos do artigo 36 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CAMARA BASTOS, María Helena. **EDUCAÇÃO PÚBLICA E INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA E BRASIL: EXPERIÊNCIAS LANCASTERIANAS NO SÉCULO XIX.** Rev. hist. educ. latinoam, Tunja, v. 14, n. 18, p. 75-92, junho de 2012. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em agosto de 2020

CANDIDO, Antonio. **“A sociologia no Brasil”.** In: Tempo Social. Revista de sociologia da USP, v. 18, no 1, 2006.

CHANON, Maria Querido de Oliveira. **Um modelo de formação e sua aplicação em formação continuada.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. dez. 2006.

CIGALES, M. P. **O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares.** Dossiê Ensino de Sociologia. Revista Café com Sociologia, v. 3, p. 49-67, 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100/pdf>. Acesso em 12 de jun. 2019

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. **Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942.** Perspectivas Sociais, v. 1, p. 86-100, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, Set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em agosto de 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto de 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em agosto de 2020.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. **Contributos para uma sociologia crítica da formação**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FERREIRA, Janaina Silva; HENRIQUE, José. **MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas**. Cadernos de Pesquisa, v. 23, p. 1-15, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795>. Acesso em nov. 2020

FERREIRA, Vanessa Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. **A Reforma Curricular em Alagoas e o Ensino de Sociologia**. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 8, p. 453-470, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n3.453470/14753/>. Acesso em novembro de 2020

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. A Sociologia no Ensino Médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de (orgs.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. **O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Alagoas.

FLORENCIO, Maria Amélia; PLANCHEREL, Alice Anabuki. **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O percurso histórico no Brasil e em Alagoas**. (s/n, 12 p.) Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2669&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=170). Acesso em jan. 2020.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUELF, Wanirley Pedroso. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2007.

GUELFI, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)**. 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HYPOLITO, ÁLVARO LUIZ Moreira. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cadernos CEDES, v. 35, p. 517-534, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. DIDÁTICA. **Velhos e novos temas**. Edição do Autor. Maio de 2002. Disponível em: <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>. Acesso em nov. 2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. CUNHA, M. Formação continuada. In Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. **A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios**. Sociologias (UFRGS), Porto Alegre, v. 7, n.14, p. 376-436, 2005.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. **Sociologia brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas**. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 216-245, jan./jun. 2003.

MACHADO, Celso de Souza. **O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MAGALHÃES, LÍGIA KARAM CORRÊA DE; AZEVEDO, LENY CRISTINA SOARES SOUZA. **Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso, v. 35, p. 15-36, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. **Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Hellen Jaqueline; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reflexão ou inflexão? **A formação de professores no Brasil (2000-2010)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, p. 334, 2017.

MELO, Valci. **Configurações e desafios do ensino de Sociologia no Sertão Alagoano**. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 14, p. 44-66, 2015.

MEUCCI, Simone. **Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil**. In: I Congresso de Humanidades, 2000, Curitiba. Anais do I Congresso de Humanidades -UFPR, 2000. v. 1.

MEUCCI, Simone. **Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente**. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 51, p. 251-260, 2015.

MICELI, Sérgio (Org.). **A história das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de; RIBEIRO, A. M. M. et alii (Orgs.). **A sociologia vai à escola**. História, ensino e docência, Rio de Janeiro: Quartet; Faperj 2009. 19-29 pp.



MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo - SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

MORAES, Amaury César. *Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato*. Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882**. Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso), v. 12, p. 277-294, 2013.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. (orgs.). **O ensino de sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.3, n. 2, pp. 132-152, dez. 2013a

OLIVEIRA, Amurabi. **Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil**. Política & Sociedade, Florianópolis, vol. 14, n. 31, Set./Dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39/31520>>. Acesso maio de 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica**. Acta Scientiarum Education, vol. 35, n. 2, jul.-dez., pp. 179-189, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Vanessa do Rêgo; SILVA, Claudovan Freire. **Percursos e Singularidades do Ensino de Sociologia em Alagoas**. Saberes em Perspectiva, v. 4, p. 11-34, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/6891634/Percursos\\_e\\_Singularidades\\_do\\_Ensino\\_de\\_Sociologia\\_em\\_Alagoas](https://www.academia.edu/6891634/Percursos_e_Singularidades_do_Ensino_de_Sociologia_em_Alagoas). Acesso em jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID**. Revista Eletrônica Inter-Legere, n. 13, julho a dezembro de 2013. 140-162 pp.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. **CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, Fev. 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em set. 2020.

PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. **Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Dados do Curso de Extensão**. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018a.

PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. **Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Relatório Final**. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018b.

PIRES, Welkson; BODART, Cristiano das Neves. **PROJETO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO**. Instituto de Ciências Sociais / UFAL, 2018c.

PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Intelectuais precursores das ciências sociais em Alagoas**. In: PORTO, Maria Stela Grossi; DWYER, Tom (Orgs.) *Sociologia em transformação: pesquisa social no século XXI*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006. p. 111-131.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. **O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente**. Rev. HISTEDBR Online, v.19, 2019, p. 1-19. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841>>. Acesso em 06 de maio de 2020.

SAVIANI, D. **Doutoramento em educação: significado e perspectivas**. *Diálogo Educ.*, Curitiba: v. 7, n. 21, p.181-197, maio/ago. 2007.

FREIRE, Vitória Chérída Costa; PAULA, Karolynne Barrozo. **A institucionalização do Método Lancasteriano durante o Império brasileiro**. In: XII Encontro Cearense de História da Educação (ECHE) e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME), 2013, Fortaleza. *50 anos de Educação: História, Memória e Formação Docente*. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013. p. 671-680. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013\\_eve\\_kbpaula.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013_eve_kbpaula.pdf). Acesso em dezembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. *Educação*. Centro de Educação, Universidade de Santa Maria. V. 30, n.2, p. 11-26, 2005.

SEGATTO, José; BARIANI, Edison. **As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização**. *Revista em Pauta*, v.7, n. 25, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2922/2086>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31. (Coleção Explorando o Ensino; vol. 15)

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: Amaury Cesar de Moraes. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. 1ed.Brasília: MEC, 2010, v. 1, p. 23-31.

SILVA, R. A; ALMEIDA, R. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico**. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2015.

SOARES, Maria das Dores de Freitas; VASCONCELOS, Kyrleys Pereira. Um Estudo sobre a Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica. In: **Formação de professores [recurso eletrônico]: perspectivas teóricas e práticas na ação docente**. Organizador Marcos Aurélio Alves e Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Júlio Cezar. **Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de sociologia/ciências sociais**. Política & Sociedade (Impresso), v. 14, p. 63-86, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai.-jun.-jul.-ago./2000.

TANURI, Leonor. Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representação em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAGOAS. **EDITAL Nº 09/2012, de 18 de julho de 2012**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. 2012. Disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Monitor%20-%20Secretaria%20de%20Educacao%20de%20Alagoas%20-%202012/Edital%20Retificado%20-%2024%20de%20Julho%20de%202012.pdf>. Acesso em fev. 2020.