RAFAEL FERNANDO DA COSTA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2009.

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

RAFAEL FERNANDO DA COSTA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Heloisa Helena de Oliveira Azevedo.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: COSTA, Rafael Fernando.
Título: Formação inicial de professores de sociologia: uma análise de suas necessidades formativas
Orientadora: Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.
Data: 18/02/2009.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora – Profª.Drª. Heloísa Helena de Oliveira Azevedo

1º Membro Titular Interno – Profª.Drª. Graziela Giusti Pachane – PUC-Campinas

1º Membro Titular Externo – Profª.Drª. Roseli Pacheco Schnetzler – UNIMEP

Membro Suplente Interno – Profª.Drª. Doraci Alves Lopes – PUC-Campinas

Membro Suplente Externo – Profª.Drª. Dulce Maria Pompêo de Camargo - UNESCO

Dedico este trabalho a Conceição Aparecida Ribeiro da Costa minha mãe e alicerce de Vida, por sua compreensão e incentivo permanente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus pelo dom da vida que nos deu.
Agradeço a minha família tanto ao meu pai e a minha mãe quanto aos meus dois irmãos pelo apoio e exemplo.
Agradeço a Juliana Gomes Santos minha companheira e cúmplice nesta trajetória de estudos e crescimento pessoal.
Agradeço aos amigos que encontrei nesta jornada do mestrado em educação da PUC-Campinas e aos professores, principalmente a minha orientadora.
Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro sem o qual não conseguiríamos realizar esta pesquisa.
Agradeço, por fim, e, em especial aos sujeitos pesquisados que contribuíram com todo o processo de pesquisa se mostrando sempre interessados e envolvidos no debate proposto.

“É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”.

Karl Marx

RESUMO

A pesquisa, “Formação inicial de professores de sociologia: uma análise das necessidades formativas” trata-se de um estudo sobre a formação do professor de Sociologia. Nosso problema de pesquisa centra-se em conhecer quais as necessidades formativas de licenciandos do curso de Ciências Sociais de uma instituição particular de Campinas, pressupondo que a discussão sobre a violência na escola seja uma destas necessidades. Através de uma abordagem qualitativa, problematizamos o conceito de formação de professores e analisamos as perspectivas e desafios para o futuro professor de sociologia. Adotamos como técnica de coleta de dados a observação participante, um questionário quantitativo e também realizamos uma entrevista semi-estruturada, com uma docente do curso, e o grupo focal, com os alunos, tendo sempre um olhar qualitativo sobre os dados coletados e o diálogo permanente com a teoria. Na análise dos dados construímos três categorias: violência na escola; formação de professores de sociologia; relação teoria e prática. Com estas categorias ressaltamos os pontos que nos chamaram atenção na fala dos sujeitos e que estavam ligados aos nossos objetivos. Expomos como resultados da pesquisa que a discussão sobre a violência na escola é uma preocupação dos licenciandos e, portanto, uma necessidade formativa, assim como verificamos que ainda é muito presente, na realidade estudada, o dualismo teoria e prática, sendo necessária uma formação que possibilite aos licenciandos a superação deste dualismo que tanto prejudica a relação ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Ensino de Sociologia. Relação teoria e prática. Licenciatura.

ABSTRACT

The study, "The initial formation of Sociology teachers: a study of qualification needs" is a research about the constitution of Sociology teacher. This study aims to understand the students qualification needs for bachelor degree on Social Sciences in a private institution of Campinas, presuming that violence on school it is one of this needs. Using qualitative data method to render the problematic concept of teachers formation and analyses the perspectives and challengers for the future Sociology teachers.

Adopted as techniques of data gathering, the participant observation, quantitative questionnaire, interview with a professor of the area and the main group, with the students, always with a qualitative look above the data colleted and permanent dialogue with theory. Above the data analysis we construct three categories: violence in school; Sociology teachers formation; theory and practice relation. Within these categories was emphasize the points that most called our attention on the subjects speech and was connected with our objectives. As a result, the study indicates that the discussion about violence in school is a concern for the bachelor degree students and, therefore a formation need, as well as was verify at the present time, in the reality studied, the dualism among practice and theory, been necessary a formation that allow the students surpass these dualism that damage the learning-teaching relation.

MEMORIAL

Nasci em 1984, período em que o Brasil estava sofrendo uma mudança política, um movimento para a volta da democracia após 20 anos de ditadura. Sou o terceiro dos filhos e o caçula de dois outros homens (James e Paulo), de uma família de classe média, cujo pai trabalhou a maior parte da sua vida como autônomo e possui certa independência financeira, porém por ser conservador demais não permitiu que sua esposa trabalhasse fora de casa e essa ficou fadada a exercer o trabalho doméstico. A política do país não é muito conhecida pelos meus pais, os mesmos só sofrem os impactos de mandos e desmandos do governo, mas nunca se envolveram diretamente com a militância.

No entanto, tive uma educação esplêndida, não necessariamente a escolar, mas a educação passada por meu pai e minha mãe, assim como, por toda minha família que me ensinou a ser um homem de bem, tendo por princípios a honestidade e a alegria. Em 1993, aos 09 anos de idade, aconteceu uma reviravolta em minha vida. Meu pai faleceu devido a um câncer e minha mãe se viu com três filhos para criar e longe do mercado de trabalho há anos. Por ser autônomo meu pai não deixa um seguro de vida ou o fundo de garantia, se preocupou apenas em pagar o mínimo na previdência. A situação fica difícil e de classe média a família passa a ser de classe baixa, passando por muitas dificuldades. Entretanto, ocorre uma transformação sensacional em minha mãe que de dona de casa frágil passa a ser mulher guerreira que assume sua família e sem medo do destino consegue criar os seus filhos e acertar a situação.

Não possuí muitos luxos, mas também não tenho do que me queixar, sempre com muito carinho por parte da mãe e com o grande exemplo de trabalho e luta, cresci. Estudei sempre em escola pública e nas escolas onde passei vivi uma situação de incertezas, o modelo era sempre o tradicional e não havia a ponte para a realidade empírica tão desejada pelos alunos do ensino fundamental e médio. Não conseguia ainda ver uma função na Educação que não fosse prática, minha formação humana é mais trabalhada na igreja católica do que na própria escola.

Meus irmãos são grandes exemplos, ambos estudam e trabalham e sempre tentam ajudar em casa e encaminhar o caçula para uma vida melhor. O mais velho trabalha no banco e é exigido que faça faculdade, o mesmo vai e obtém sucesso. O restante é conseqüência. A

minha mãe sempre incentiva seus filhos a estudarem e tentarem tudo na vida, o conseguir aí não era o mais importante, mas não poderíamos desistir antes de começar. Com o exemplo do meu irmão mais velho o irmão do meio entra na faculdade, também é indicação da mãe seguir os passos dos mais velhos. Não que seja necessário uma cópia, a individualidade de cada um é respeitada. Inclusive eles cursam faculdades completamente diferentes, um faz Administração e o outro Ciências Sociais.

Eu tinha um grande envolvimento na igreja através da pastoral da juventude e das Comunidades Eclesiais de Base, decidi por fazer também Ciências Sociais, pois meu irmão contava sobre as discussões e o como o curso facilitava para entendermos a militância que exercíamos dentro da ótica da teologia da libertação, a favor dos excluídos. Sou também apoiado por Juliana, menina que havia conhecido em 1998 e tinha escolhido para ser minha companheira a partir de 2001.

Na faculdade sou apresentado à Sociologia, à Antropologia e às Ciências Políticas, até então, áreas do conhecimento desconhecidas por mim. É verdade que a sociologia eu já tinha visto no ensino médio, mas fora de forma tão superficial e até mesmo "chata" que digo que a conheci mesmo foi na Universidade. Encantei-me pela a discussão das disciplinas, conseguia enxergar o quanto era importante pensar na sociedade enquanto um fenômeno vivo, ou seja, desvendar as determinações políticas, sociais, culturais e econômicas me fascinava. Estudar assume outro patamar, já não é mais apenas obrigação ou o necessário para conseguir um bom trabalho. Agora estudar significa assumir um compromisso com a realidade, compreender a própria existência e as relações sociais que permeiam minha realidade.

O curso, que a princípio caí do céu, passa a ter significado para além da militância, não é mais só uma forma de melhor compreender para intervir no real, mas sim a forma de se reinventar e resignificar todo o mundo real. Terminei o primeiro ano em dezembro de 2002 e ganhei com a faculdade não só o conhecimento como vários amigos.

Em 2003 mais um ano começa e esse seria especial para mim, pois é neste ano que conheci a professora Dulce Maria Pompêo de Camargo, pesquisadora que me daria a oportunidade de conhecer, me envolver e me apaixonar pela pesquisa e pela Educação. No segundo ano da faculdade já tinha a oportunidade da pesquisa de iniciação científica e fui atrás desta oportunidade e me apresentei à professora Dulce. Após carta de intenção e plano de pesquisa, tive uma entrevista com a professora e nesta fui muito sincero. Disse que não tinha experiência com pesquisa, não sabia se no meio do ano seria dispensado do exército, dentre outras coisas negativas. Mas, falei também que tinha muita força de vontade e me propunha a trabalhar para suprir todas essas dificuldades. A professora me dá a oportunidade. Aí

começa uma história que duraria até o final de 2005, já no último ano da faculdade e com a pesquisa IC (Iniciação Científica) concluída e com uma amizade construída.

Sempre admirei minha orientadora e pesquisava com paixão a temática proposta: Currículo e Violência na Escola. Ali conseguia resignificar a importância da sociologia para os alunos do ensino médio, a realidade das escolas e da educação no Brasil e também a necessidade da pesquisa, sendo esta de forte compromisso científico e político. Aprendi muito com a iniciação científica, participei de seminários apresentando meu trabalho e fui para Cuiabá – MT como um dos trabalhos selecionados para apresentação na Jornada de Iniciação Científica da 56ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Encontro este que possibilita a troca com outros pesquisadores e o sabor de viajar pela primeira vez para longe com intuito da apresentação de trabalho científico realizado.

Em dezembro de 2005 encerrei minhas atividades letivas enquanto discente da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mas guardei bons momentos e grandes amigos. Jamais esquecerei das aulas, dos professores, dos amigos, da pesquisa e do grande universo que se abriu para mim a partir dos estudos.

Não satisfeito somente com a graduação, busquei após conclusão do curso, ingressar em um mestrado, pois havia definido que a pesquisa faria parte de minha vida. Na iniciação científica o foco de estudo eram os alunos do ensino médio e as visões destes quanto à violência. Notei que na fala dos alunos a violência era mais por falta de uma identidade formada, sendo assim, entendi que o professor poderia desenvolver um papel primordial e fazer com que os alunos entendessem que as nossas diferenças não indicam que somos desiguais, mas apenas diferentes. Então, parti para o mestrado, cujo projeto de pesquisa inicialmente apresentado objetivava analisar a temática da violência com o foco agora nos professores, na formação destes professores e a sua relação com a temática proposta.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....p. 13

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO.....p.17

1.1 – O Modelo da Racionalidade Técnica.....p.21

1.2 – A Racionalidade Prática.....p.23

1.3 – A Práxis Reflexiva.....p.27

1.4 – A Profissionalização Docente.....p.36

CAPÍTULO II

CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

2.1 – Um panorama histórico.....p.49

2.2 – O ensino de Sociologia.....p.55

2.2.1 – A disciplina de "sociologia" no ensino médio.....p.57

2.2.2 – A sociologia no Ensino Superior.....p.62

2.2.3 – O professor de sociologia e sua formação.....p.66

CAPÍTULO III

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

3.1 – A construção metodológica da pesquisa.....p.75

3.2 – Apresentação e Análise dos dados.....p.85

3.2.1 – A violência na escola.....p.88

3.2.2 – A formação de professores de sociologia.....p.96

3.2.3 – A relação teoria e prática.....p.104

Considerações Finais.....p.109

Referências Bibliográficas.....p.114

Anexos

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma reflexão sobre formação de professores de sociologia e a identificação de suas necessidades formativas enfocando a formação oferecida na licenciatura em ciências sociais. Temos como principal objetivo identificar tais necessidades, através das falas de licenciandos sobre a formação recebida na graduação em Ciências Sociais e a experiência com o estágio supervisionado (oficinas), articulando-as à teoria da área.

> Por necessidades formativas entendemos "o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino" (MONTERO, 1987 apud MARCELO, 1992, p.66-67). Ou seja, são os problemas e lacunas que os professores têm frente ao que está posto pela literatura da área como mais adequado para a formação e atuação docente.

Acreditamos que se faz necessário conhecer as necessidades formativas dos licenciandos para se desenvolver uma formação de qualidade e, por conseguinte, uma educação, também de qualidade. As necessidades formativas não podem estar desvinculadas das necessidades da escola e da sociedade.

Uma das motivações para elaboração e desenvolvimento desta pesquisa foi o fato de, na graduação, termos tido contato com a problemática da violência na escola através da realização da pesquisa de iniciação científica "Currículo e violência na escola: contribuições do ensino de sociologia no ensino médio" que foi realizada de 2003 a 2005[1]. Em nossa pesquisa de iniciação científica, além de debatermos sobre as várias situações de violência e suas faces frente a cada realidade, discutimos a importância do currículo e da formação do professor. O tema "violência na escola" surgiu da preocupante situação vivenciada na escola e também pela falta de preparo e sentimento de impotência apresentada por professores diante do problema. No decorrer da pesquisa surgiu o questionamento: por que os professores não se sentem preparados e não sabem a postura a ser adotada frente

[1] Bolsa PIBIC/CNPq sob orientação da Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

à violência na escola? Qualquer resposta que não fosse embasada em uma pesquisa científica seria um grande equívoco. Diante disso, verificamos se os licenciandos vêem a discussão sobre a violência na escola como uma necessidade formativa e se o curso, mas especificamente a disciplina de licenciatura ministrada no último ano por uma professora, aborda esta temática como importante na formação de professores de sociologia.

Assim sendo, temos por hipótese que a discussão sobre a violência na escola seja também uma das necessidades formativas, pois infelizmente o fenômeno da violência na escola cada vez se faz mais presente. Portanto, buscaremos identificar as necessidades formativas e verificar se a discussão da violência é reconhecida como necessidade pelos licenciandos de ciências sociais.

Entendemos a formação de professores como algo complexo, onde a formação acadêmica é um dos aspectos importantes. A história de vida e a própria prática docente faz com que os professores ganhem experiência e melhorem sua atuação docente. Ou seja, a formação se dá no processo e em movimento. O binarismo teoria e prática é também uma de nossas preocupações, pois, apesar de um extenso debate já existir em relação a essa problemática, ela ainda se faz presente.

Então, temos por objetivos nesta pesquisa:

- Identificar quais são as necessidades formativas dos licenciandos em ciências sociais;
- Verificar se a temática da violência na escola é uma dessas necessidades;
- Conhecer a concepção de formação de professores dos licenciandos e de uma professora do ensino superior;
- Analisar a importância dada à licenciatura em um curso de dupla formação (bacharelado e licenciatura), tendo em vista a articulação teórico-prática.

Selecionamos como campo de pesquisa um curso de Ciências Sociais de uma instituição de ensino superior privada na cidade de Campinas. Este curso foi escolhido uma vez que trabalhamos na pesquisa de iniciação científica somente com docentes de sociologia e foram estes professores que demonstraram o sentimento de impotência, na referida pesquisa de IC, e também pelo próprio fato deste curso oferecer dupla formação (bacharelado e licenciatura).

Nossa metodologia é pautada em uma abordagem qualitativa, e utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a técnica do grupo focal, assim como a observação participante e o questionário. Após coleta e análise dos dados, buscamos elaborar uma reflexão pertinente para a formação de professores de sociologia enquanto subsídio de análise teórico-prática para a reflexão sobre as necessidades formativas e, logo, para a melhoria da educação, ressaltando como a formação acadêmica influencia na formação do professor e também em sua postura frente às situações de violência na escola.

Desenvolvemos a pesquisa buscando embasamento teórico satisfatório para que os dados coletados em campo, assim como a análise destes sempre estivesse permeada por um compromisso científico e político que visasse, em última instância, a transformar a realidade. Mantivemos também o compromisso ético de retorno das informações para os sujeitos investigados.

É nosso anseio que a pesquisa tenha, além da relevância científica necessária, também uma relevância social e que influencie as propostas de formação de professores interligando-as ao debate das necessidades formativas dos seus licenciandos e à realidade de um cotidiano escolar violento, fornecendo aos nossos futuros professores não somente a formação técnica, mas a formação cultural, política e humana.

O texto aqui apresentado foi organizado com intuito de expor a teoria levantada a partir de um estado da arte sobre bibliografias que tratam de formação de professores, ressaltando as três principais perspectivas (racionalidade técnica; racionalidade prática; práxis reflexiva) que permeiam o debate da formação, assim como as bibliografias sobre o ensino de sociologia, seus objetivos e desafios. Abordamos, ainda, a teoria sobre necessidades formativas e violência na escola.

O primeiro capítulo trata do conceito de formação de professores e as perspectivas da racionalidade técnica, racionalidade prática e práxis reflexiva, assim como versa sobre a problemática da profissionalização do professor e suas necessidades formativas, em especial a discussão da violência na escola mostrando suas várias formas de manifestações e sua multicausalidade.

No segundo capítulo, nos aproximamos mais do nosso recorte que é a formação do professor de sociologia. Então, fazemos um levantamento histórico da disciplina de sociologia e debatemos sobre sua importância no ensino médio com vistas a uma atuação diferenciada dos professores de sociologia.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa opção metodológica, nosso processo de pesquisa e também expomos e analisamos os dados coletados organizados em três categorias: formação do professor de sociologia; violência na escola; relação teoria e prática.

Encerramos o trabalho com as considerações finais explicitando nossas percepções sobre o real e nossas inferências a partir dele e da teoria pesquisada.

CAPÍTULO I

A Formação de Professores e sua profissionalização

Antes de entrar no campo específico da formação do licenciado em sociologia, consideramos importante abordar o tema central deste estudo, a saber, a Formação de Professores. Após identificar o terreno, faremos o recorte quanto à formação do professor de sociologia e posteriormente sua articulação com a realidade vivenciada pelos licenciandos em Ciências Sociais por nós investigados, a fim de elaborar uma reflexão sobre as necessidades formativas destes sujeitos. A temática Formação de Professores está fortemente presente no campo da educação, por ser considerada de fundamental importância para a compreensão da relação de ensino-aprendizagem e por entendermos que o professor desempenha um papel importantíssimo na educação.

O conceito "formação" indica movimento. Veiga e Araújo (2007) tratam, em seu texto "O projeto político-pedagógico, um guia para a formação humana", sobre os conceitos de projeto político-pedagógico e formação humana e a sua importância em relação a uma democracia educacional que vise à garantia dos direitos humanos. Interessa-nos salientar o levantamento etimológico e genealógico feito pelos autores sobre o conceito de formação. A palavra portuguesa "formação" deriva do latim *formatio-onis,* significando ação de formar, que exprime movimento; genealogicamente é destacada a derivação conceitual do termo alemão *bildung* que significa "configuração" e nos remete também à noção de movimento/ processo.

Veiga e Araújo (2007), ao enfocarem o conceito de formação, querem nos demonstrar o quanto este é um processo interativo, no qual os homens influenciam-se mutuamente em determinados cenários.

Portanto, mais especificamente quanto ao conceito de formação "de professores", devemos entender o mesmo, ou seja, a formação do professor se dá através de um processo, não pode ser algo fechado e tanto o indivíduo quanto o seu

coletivo são de extrema importância para a configuração de sua formação enquanto professor.

No Brasil, a discussão sobre a formação docente decorre de longa data. A partir da década de 1990, encontramos – de maneira mais concreta – diversos trabalhos abordando este tema com preocupação quanto à qualidade da educação. Destacamos dois trabalhos coordenados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[1] que trazem relatos a respeito do estado da arte de produções científicas ligadas a temática de Formação de Professores.

O primeiro trabalho tem o recorte das produções de 1990 a 1998 e é intitulado: Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Entre os trabalhos pesquisados, temos 284 dissertações e teses defendidas de 1990-1996 em programas de pós-graduação em educação, 115 artigos publicados em 10 periódicos de alta credibilidade e circulação de 1990-1997, e 70 trabalhos apresentados de 1990-1998 no Grupo de Trabalho da ANPEd sobre Formação de Professores (GT 08).

A produção de dissertações e teses com a temática formação de professores equivale a praticamente 7% das pesquisas realizadas na área de educação e aborda fundamentalmente a formação inicial (76%), formação continuada (14,8%) e identidade e profissionalização docente (9,2%). Em sua maioria, são pesquisas que focalizam aspectos bastantes particulares de cada realidade, através do estudo de um caso específico, e deixam em aberto muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente. Já nos 115 artigos publicados em dez dos periódicos mais procurados por expressividade e acessibilidade (Revista Brasileira de Educação; Em Aberto; Educação & Sociedade; Educação & Realidade; Cadernos Cedes; Teoria & Educação; Revista da Faculdade de Educação da USP; Tecnologia Educacional; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Fundação Carlos Chagas), ocorre uma inversão dos temas mais pesquisados, sendo enfatizados, em 28,6% destes, a temática da identidade e Profissionalização Docente, enquanto a formação continuada aparece em 26% e a formação inicial em 23,4% dos artigos. Estes, por sua vez, têm maior propriedade em seus discursos, possuindo forte caráter político e superando as lacunas presentes nas dissertações e teses, sendo que nestes artigos

[1] A ANPEd é o fórum mais importante de discussão da educação no Brasil, tendo reconhecimento internacional. Reúne-se há 33 anos para divulgação e socialização da pesquisa científica na área da Educação.

os conceitos são bem definidos e aparecem de forma clara as concepções, práticas e políticas de formação docente.

Quanto ao que foi encontrado nos trabalhos do GT 08 da ANPEd, retoma-se a ordem das dissertações, sendo o tema mais freqüente o da formação inicial (41,4%), enquanto a formação continuada (21,4%) e a identidade e profissionalização (17,1%). A estes temas foram acrescidos mais dois: práticas pedagógicas (14,2%) e revisão da literatura (5,7%).

Nota-se que a preocupação com a formação do educador está presente na década de 1990 e são variados os temas conseguintes dela. Segundo os pesquisadores participantes e a organizadora, Marli André, as pesquisas na área de formação de professores, neste período, revelam o excesso de discurso sobre a formação docente e a escassez de dados empíricos para referenciar as práticas e políticas educacionais.

O segundo trabalho segue o mesmo padrão, tendo como recorte o período de 1997 a 2002 e orientação e coordenação de Iria Brzezinski, trazendo o título: Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Este, por sua vez, vem dar continuidade à pesquisa anterior, no que cabe à análise das teses e dissertações de mestrado, e se caracteriza por um maior aprofundamento teórico no campo da pesquisa em Educação.

Em um panorama de 50 Programas de pós-graduação em Educação nos anos de 1997-2000, foram identificadas 8085 Teses e Dissertações, sendo que 12% destas tratavam da formação dos profissionais da educação (1769). O termo utilizado “formação de profissionais da educação” faz menção à ampliação do campo investigado abordando todos os sujeitos que possuem ligação com a atividade docente e vem dar conta da resolução Conselho Nacional de Educação-CNE nº3, de 08/10/1997, que fixa diretrizes para novos planos de carreira e incluem na relação com a docência, os professores e também todo o corpo pedagógico-administrativo. Os pesquisadores alertam que o crescimento foi tanto quantitativo, de 7% de todos os trabalhos para 12%, quanto qualitativo onde novos temas aparecem: concepção de docência e de formação de professores; políticas e propostas de formação de professores; formação inicial; formação continuada; trabalho docente; identidade e profissionalização docente; revisão da literatura.

Foram selecionadas para análise 742 pesquisas, do universo de 1769 que abordavam a temática formação de professores, e estes trabalhos foram lidos na

íntegra e as categorias de análise supracitadas decorreram de um trabalho árduo de cruzamentos e são permeadas de subcategorias. Os autores/pesquisadores, sob orientação de Brzezinski, tinham como objetivo trabalhar com este material riquíssimo e contribuir para o campo de conhecimento, explicitando os conteúdos mais investigados e apontar para a necessidade de aprofundamento em temas significativos para área.

Em dados percentuais temos o destaque para a categoria trabalho docente que está presente em 36% dos trabalhos, a formação inicial aparece em 22% dos trabalhos, a formação continuada em 15%, identidade e profissionalização docente em 9,5%, políticas e propostas de formação de professores em 8,5%, concepção de docência e formação de professores em 6,5% e a revisão da literatura em 2% dos trabalhos consultados.

As categorias levantadas são de extrema importância para entendermos a situação atual da temática e compreendermos o estado da arte, assim como a continuação do trabalho nos possibilita a ligação e contraposição com o trabalho de pesquisa anterior referente à produção científica de 1990-1998. Notamos que as lacunas expressas no trabalho anterior, de uma escassez de dados empíricos e da busca por intervenções que possibilitassem maior compreensão e quem sabe elucidassem o caminho para a transformação, foram trabalhadas com mais ênfase neste segundo levantamento. As categorias de trabalho docente e políticas e proposta para a formação docente vêm nos imergir no campo da realidade empírica e através da teoria nos fornecer o caminho da superação.

Precisamos também ressaltar que o período de 1997 – 2002 é um período de forte efervescência no campo educacional, principalmente devido à Nova LDB/96. Acreditamos que, apesar da ampliação quanti-qualitativa da pesquisa em formação de professores, este ainda é um campo a ser investigado e a concepção dos que estão exercendo a função docente, dos futuros docentes e de quem forma estes formadores é de extrema importância para entendermos o que ocorre com a educação e o porquê vivemos em uma situação de sucateamento do ensino público.

Para melhor compreender como vem sendo pensada a formação de professores, abordaremos as três principais perspectivas que, historicamente, vêm servindo de fundamento para tal formação: racionalidade técnica; professor reflexivo; professor reflexivo crítico.

1.1 – O modelo da racionalidade técnica

A racionalidade técnica é inspirada no positivismo e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla e que esta lhe dará condição para atuar na prática.

O positivismo é uma corrente de pensamento sobre a realidade criada por Auguste Comte (1798-1857) e vem para se opor à explicação do mundo pela teologia e metafísica. A teologia explicava os acontecimentos e as coisas se valendo da crença em seres e forças sobrenaturais e, por sua vez, a metafísica utilizava-se das idéias abstratas para a explicação da realidade. Já o positivismo, em oposição a essas duas correntes filosóficas, afirma que só é possível conhecer através da observação e raciocínio, assim como, conhecendo, se torna possível controlar a realidade. O autor atribui ao positivismo o progresso do pensamento humano expondo e defendendo a lei dos três estados (teológico, metafísico e positivo). O positivismo tem por características três idéias principais: a sociedade humana é regulada por leis naturais; a epistemologia das ciências sociais deve ser a mesma das ciências naturais; a ciência é neutra e objetiva.

> É tarefa do positivista explicar aos estudantes que os fenômenos psíquicos e sociais são fatos como os outros, como os fatos naturais, são submetidos a leis que a vontade humana não pode perturbar. Como os fatos sociais não dependem da vontade humana, por conseqüência, as revoluções, no sentido próprio da palavra, são tão impossíveis quanto os milagres (COMTE apud LÖWY, 2006, p.45).

Por ser a sociedade regida por leis naturais é possível, a partir do conhecimento destas leis, prever as situações futuras e também generalizar, sendo que são princípios do pensamento positivista o primado do todo sobre as partes, o progresso dos conhecimentos e o princípio do homem ser o mesmo por toda a parte e em todos os tempos. Esta noção de invariabilidade faz com que possamos, através de um único método, explicar a realidade, assim como agir sobre ela, pois, independentemente do lugar e espaço em que estivermos, as leis serão as mesmas e tudo dará certo ou errado tal como ocorreria em qualquer outra situação. Essa lógica fundamenta a racionalidade técnica que também pressupõe esta invariabilidade e, portanto, previsão. “Ver para prever” é o lema do positivismo e a previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica.

Assim sendo, a racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e sustenta que é possível aplicar aos problemas práticos do cotidiano soluções adquiridas na teoria através de pesquisas.

> A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Carr e Kemmis (1988) abordam a discussão sobre a teoria do ensino expondo criticamente a visão positivista sobre a relação teoria e prática, segundo a qual acredita-se ser possível produzir explicações científicas para as situações educacionais, assim como ser possível utilizar essas explicações para tomar decisões objetivas no cotidiano. Os autores, utilizando da exposição de O'Connor (1957), explicam como é defendida a racionalidade técnica: como sendo o melhor método para a reflexão e solução dos problemas educacionais. Tal autor é um defensor da lógica positivista na educação, afirma ser a educação, assim como a medicina e as engenharias, atividades práticas e que temos de conhecer as leis naturais para melhor trabalhar tais atividades. Logo, o conhecimento teórico sobre tais leis é fundamental para um bom trabalho na prática. Segundo O'Connor (1957), as técnicas mais eficazes para o exercício da docência são conhecidas através da metodologia das ciências positivas, ou seja, através de observação e valendo-se de ferramentas estatísticas que busquem provas objetivas.

Todas as questões educacionais podem ser solucionadas cientificamente e os temas como aprendizagem, motivação, natureza da inteligência e o desenvolvimento das crianças devem possuir uma técnica educativa concreta. A capacidade de explicação e previsão do positivismo possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, por conseguinte, o aprendizado na teoria basta para a atividade prática. O problema educacional é também um problema técnico e, por isso, pode ser resolvido de maneira objetiva (O'CONNOR, 1957 apud CARR e KEMMIS, 1988).

Esta concepção, apesar de questionada, é ainda muito presente nas universidades que possuem um currículo normativo onde há uma hierarquia de conhecimento: Ciência básica; Ciência Aplicada; Habilidades técnicas e prática

cotidiana. O rigor científico, a objetividade, a verdade absoluta e a imparcialidade da filosofia positivista podem ser vistas nesta lógica da racionalidade técnica.

Essa visão, contudo, é altamente questionada e criticada:

> Todavia, ao vivenciarem ataques externos e autoquestionamentos internos, as escolas profissionais, dentro das universidades, estão cada vez mais conscientes dos problemas de alguns pressupostos sobre os quais elas têm estado tradicionalmente assentadas para ter legitimidade e credibilidade. Elas partem da idéia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática. Esses dois pressupostos estão cada vez mais questionados (SCHÖN, 2000, p.20).

Donald Schön é um expoente da crítica à racionalidade técnica. Seus estudos ressaltam os pontos falhos desta perspectiva e propõem uma formação que valorize a prática, pois na prática também se constrói conhecimento.

1.2 – A Racionalidade Prática

Schön (1992; 2000) defende a necessidade de se pensar na formação e na própria atividade profissional dando ênfase à prática exercida, concebendo que o aprendizado e, por conseguinte, o conhecimento são oriundos da prática. Propõe, portanto, uma prática reflexiva, na qual os profissionais serão capazes de descobrir o conhecimento produzido ao fazer e refletir sobre o que foi feito. No que se refere à formação do professor, o autor traz a idéia da necessidade do professor reflexivo que, através da reflexão sobre sua prática, construa conhecimentos. Afirma que vivemos na América uma crise na educação e que são muitas vezes considerados como culpados as vítimas, ou seja, os professores e os alunos.

Schön (1992; 2000) expõe a existência de uma crise de confiança no conhecimento profissional, e, na educação, esta crise centra-se no conflito entre saber escolar e reflexão na ação de professores e alunos. Portanto, é necessária a busca por uma nova epistemologia da prática.

O conhecimento privilegiado é o do saber escolar

> Existe, primeiro de tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas (SCHÖN, 1992, p. 81).

Contudo, afirma existir o saber escolar e o conhecimento na prática, sendo duas formas diferentes de se considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. A forma do saber escolar é legitimada cientificamente, mas também existe um conhecimento que é produzido através da prática, na própria realidade. O autor alerta para a importância deste conhecimento tácito, pois afirma que o conhecimento do saber escolar é molecular, certo, fatual e categorial e, isso o torna também fechado e limitado. As situações do real superam as previsões da teoria, e as situações cotidianas, em sua multiplicidade, acabam por negar este poder direcionado à teoria e ao saber escolar. Como muitas vezes é imposta uma categoria (ou várias são), o aluno ou professor que não se adaptar é visto como o culpado pelo fracasso escolar. O problema é que estas categorias nem sempre são contextualizadas e isso foge à realidade dos alunos. Schön (1992) nos mostra através de um exemplo de reflexão sobre a prática que é possível dar razão ao aluno, uma vez que se leve em conta sua realidade e se aceite que o conhecimento pode vir também da prática.

Para isso, no entanto, é preciso dedicação dos professores e a capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção em cada aluno. Segundo Schön (1992), “Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (p. 82).

O conhecimento na prática valoriza o processo de conhecimento do próprio aluno, situação em que o professor ajuda o aluno a associar o conhecimento na ação ao saber escolar através da reflexão na ação. O professor reflexivo precisa criar um método particular para cada eventualidade apresentada pela prática, fazendo de seu método uma arte. O processo de reflexão na ação implica em quatro momentos: a capacidade de surpresa para com o aluno; reflexão sobre o fato; reformulação do problema da situação; elaboração de nova hipótese a partir de experiência.

O autor defende que a reflexão na ação, ou seja, a prática reflexiva supera a teoria por possibilitar aos professores a capacidade de trabalhar no incerto, no imprevisto, onde estes estarão preparados para inventar um novo método caso seja necessário. Citando o Conde Leon Tolstoi, o autor ressalta que o melhor método é aquele que responde melhor às dificuldades dos alunos.

A prática reflexiva exige além da reflexão na ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Este processo, segundo o autor, é o mais viável para se suprir esta crise de confiança nas profissões. A teoria não faz com que os alunos tenham o real conhecimento do conteúdo prático, as representações da teoria são formais enquanto as da prática são figurativas. O autor usa o exemplo da música para explicitar o quanto a prática pode ensinar, uma vez que muitas pessoas tocam um instrumento sem nunca terem sidos ensinados para tal, e nem sempre conseguem reconhecer as escritas musicais em uma partitura, encontrando-se aqui uma atividade aprendida na prática. É importante ressaltar, ainda, que estas representações (prática e teórica) devem ser trabalhas conjuntamente, não fazendo com que se busque um progresso da figurativa para a formal.

Nessa perspectiva, é valorizada a confusão e a incerteza, pois é através da confusão que aprendemos, buscando um novo olhar sobre o nosso suposto problema. Esta perspectiva vai contra a idéia de uma verdade única e essa verdade, em nossa sociedade, por vezes indica certa sensação de segurança. A resposta é a lógica do saber escolar que supõe a existência de uma única resposta e é tarefa do professor transmitir ao aluno tal resposta/verdade. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar, o sistema é muitas vezes a resposta e continuamos reproduzindo esta lógica mesmo que pouco ela traga para nossa formação. Segundo o autor, não devemos nos encaixar neste sistema, mas sim procurar compreendê-lo para melhor explorá-lo, a precedência histórica não significa um modelo futuro, ou seja, podemos mudar nossa ação.

A reflexão na ação fere o saber escolar e, logo, vai contra a burocracia da escola

> A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em

> unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula (SCHÖN, 1992, p.87).

Vemos, a partir das idéias do referido autor, que a educação, nestes moldes, se preocupa mais com a quantidade do que com a qualidade na medida em que fragmenta o conhecimento e o divide em tempo e espaços diferentes. Vale mais atender as metas proposta do que aprender de fato os conteúdos através de um processo de reflexão. A educação deve se dar, segundo Schön (1992), por um *praticum* reflexivo, aprender fazendo em um mundo da prática.

Para a formação deste profissional reflexivo, o autor dá exemplo da educação artística, onde um tutor acompanha os alunos os envolvendo em um diálogo de palavras e desempenhos. No mundo da prática, os alunos aprendem com o erro e no começo é uma confusão, mas esta gera o conhecimento a partir da orientação e até mesmo da imitação do trabalho do tutor. O autor defende a imitação desde que esta seja uma imitação reflexiva, ou seja, ao tentar copiar notamos o que há de essencial e de trivial na obra e o quanto estes aspectos estão misturados e essa percepção é aprendizagem. De fato, não conseguiremos copiar de forma idêntica e não é esse nosso objetivo, mas sim compreender o caminho percorrido através da reflexão e, aí sim, construir o conhecimento.

Esta abordagem da aprendizagem pela prática, como é defendida por Schön (1992), nos traz a necessidade de uma mudança epistemológica e paradigmática. O autor entende a dificuldade existente para a “implementação” de sua proposta e ressalta que, ao mesmo tempo em que existe um movimento crescente para a prática reflexiva, nas Universidades a racionalidade técnica está a ressurgir. Levanta alguns problemas para a atividade e para a formação dos professores através da ótica do profissional reflexivo.

> Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *praticum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *praticum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *praticum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar (SCHÖN, 1992, p.87).

Este conflito entre a racionalidade técnica e a prática reflexiva pode, segundo o autor, gerar riscos à nossa capacidade de usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.

A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada e hoje assume importante papel na pesquisa em educação, em especial, sobre formação de professores, pois nos possibilitou um olhar diferenciado e a crítica à racionalidade técnica. Contudo, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar, assim, comprometida.

1.3 – A Práxis Reflexiva

Pimenta (2002) nos traz a idéia da necessidade do professor reflexivo crítico, reelaborando criticamente a perspectiva de Schön. A autora tem por objetivo explicitar e discutir o conceito de professor reflexivo e também o de professor pesquisador em seu texto, analisando as influências destas idéias no Brasil. Aborda o movimento de valorização de professores a partir da década de 1990 e discute as bases políticas e ideológicas do conceito criticando sua apropriação generalista.

Tendo em vista que todo ser humano reflete, precisamos contextualizar a idéia de professor reflexivo, pois a reflexão do professor não está ligada somente ao subjetivo, mas sim ao conceito enquanto um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

O conceito de professor reflexivo é baseado nos estudos de Schön que propõe uma epistemologia da prática defendendo que o profissional, em sua formação, deve ser levado a refletir e esse movimento partirá da prática. A teoria de Schön destaca três momentos: o conhecimento na ação; reflexão na ação; a reflexão sobre a reflexão na ação. O último movimento abre a perspectiva, segundo a autora, para se pensar em um professor pesquisador.

Com essa teoria, a formação de professores baseada na racionalidade técnica, oriunda do pensamento positivista, começa a ser questionada e, através das idéias de Schön, os seus pontos problemáticos são explicitados. Precisava-se formar professores para trabalhar em situações incertas e carregadas de conflitos e

dilemas, característica esta que a racionalidade técnica não conseguira suprir, pois nem tudo pode ser previsto e antecipado. A teoria de Schön se expandiu e incentivou muitas pesquisas que visavam ampliar e analisar criticamente o seu trabalho. Perguntas referentes à qual seria o currículo e quais seriam as condições de trabalho necessárias para a formação e atuação deste profissional vieram à tona.

A idéia de formação contínua na escola ganhou força, uma vez que a prática se tornou formadora, e esta formação contínua agora vem calcada em uma visão de reflexão na prática e não somente enquanto programas de capacitação e treinamento.

A prática reflexiva é um campo vasto nas pesquisas de educação; no entanto, a autora alerta para a necessidade de analisarmos seus limites. Ressalta,

> Concordo com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições tem os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22).

A autora nos traz estas questões a fim de elaborar uma reflexão crítica sobre a proposta da epistemologia da prática defendida por Schön na elaboração da idéia de professor reflexivo. A adoção do conceito sem a devida crítica pode ser caracterizada por um modismo e pode gerar um “praticismo”, como se a reflexão na prática resumisse todo o saber docente. Essa visão tende a banalizar a perspectiva da reflexão e com isso pode ser fortalecido um “individualismo” do professor sozinho refletindo e aprendendo com sua prática particular. Pimenta (2002), utilizando-se de Liston e Zeichner (1993), afirma que o pensamento de Schön não consegue alterar as situações além das salas de aula por trabalhar em situações imediatas, pois ele não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento. Sendo assim, os professores não conseguem de fato mudar a produção do ensino baseados em ideais de justiça e igualdade. Portanto, a visão se torna reducionista por abordar a prática reflexiva de modo individual e não no contexto institucional.

A autora retoma a importância das teorias da educação na formação dos professores, negando o saber docente como sendo formado apenas pela prática. Além disso, salienta a importância de se considerar em qual contexto o professor está inserido, pois é de fundamental importância para a compreensão de sua

reflexão. A reflexão não é um processo psicológico individual, sendo assim, a transformação da prática do professor deve se dar através da crítica, da reflexão crítica. A teoria pode indicar um caminho para a superação do praticismo.

> O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2002, p.26).

É preciso ter um olhar crítico sobre a teoria de Schön superando a reflexão individual para a ascensão da coletiva e também possibilitar a passagem da reflexão à reflexão crítica. Portanto, a autora expõe a necessidade de se reconhecer a importância da epistemologia da prática incluindo a este pensamento a teoria, criando assim um acervo de experiência "teórico-prática". A perspectiva "teórico-prática" atenderia ao contexto e à coletividade, o professor passa a ser visto enquanto emancipado, no qual sua reflexão crítica e coletiva possa proporcionar uma transformação política, uma mudança institucional e social.

As contribuições de Schön e outros autores estrangeiros (Nóvoa; Alarcão), segundo a autora, foram bem aceitas pelos pesquisadores brasileiros, uma vez que as pesquisas no Brasil sobre formação de professores já tinham percebido a importância do pensar a teoria mais próxima da realidade, assim como pensar a formação do professor em relação à realidade escolar.

> As análises produzidas evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação dos professores (PIMENTA, 2002, p. 32).

As teorias estrangeiras fortaleceram a perspectiva brasileira à medida que era possível um diálogo com outras experiências. Segundo a autora, as escolas assumiram um papel fundamental em países que nos anos 1980 saíram de ditaduras para um governo democrático. Os exemplos da Espanha e Portugal são citados pela autora salientando o investimento e a mudança nas pesquisas,

formação e também nas condições de trabalho na área da educação. Logo, as experiências estrangeiras serviram para o Brasil pensar também na sua realidade.

A figura do professor foi valorizada e a teoria de Schön, assim como as críticas direcionadas à mesma se proliferaram, fazendo com que se aprofundasse o olhar sobre o professor, sua formação e sua prática.

> A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA, 2002, p.36).

Tende-se, no entanto, na atual sociedade cujo sistema hegemônico é o neoliberalismo, a uma falsa noção de educação. O estado mínimo, característica deste sistema, direciona ao mercado a educação e propostas de uma educação baseada na disseminação da informação através de iniciativas de tele-ensino estão cada vez mais fortes. Segundo a autora, não podemos confundir informação com conhecimento e é tarefa da escola transformar estas informações em conhecimentos através de um trabalho de contextualização e crítica. Este trabalho deve ser efetuado por professores formados científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. A formação do professor, portanto, não pode ser feita de forma rápida ou curta, a docência não pode ser reduzida à técnica, à execução de tarefas.

O exercício da reflexão na atividade docente indica o caminho para a superação deste “tecnicismo” propondo que o professor em sua prática reflexiva produz conhecimento e não apenas executa ordens/tarefas. A autora, contudo, alerta para a possibilidade de cairmos em praticismo e inverter a teoria excessiva em prática excessiva. Portanto, propõe a passagem da idéia de professor reflexivo para a de intelectual crítico reflexivo, a passagem da epistemologia da prática para a práxis. Para isso, é preciso mudar o olhar sobre a educação e investir tanto na formação do professor quanto nas condições de trabalho dos professores.

Pimenta (2002) defende que a apropriação, por reformas educacionais, do conceito de professor reflexivo se deu por um mero modismo, não o considerando

como conceito, mas apenas como um termo. No Brasil não se alterou significativamente a formação dos professores e as condições de trabalho, como ocorreu em outros países (Espanha; Portugal).

Precisamos, pois, superar o modismo da apropriação deste conceito de professor reflexivo e aproveitá-lo ressaltando seus pontos positivos e ponderando os negativos, ou seja, de forma crítica que permita a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares.

Corroborando com a autora, Ghedin (2002) aborda o conceito de professor reflexivo de forma crítica explicitando a necessidade de três movimentos: do prático reflexivo à epistemologia da práxis; da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica; da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica.

O autor afirma que todo ser humano é um sujeito reflexivo e que a reflexão se diferencia em grau ou nível, sendo que a diferença se dá por condições históricas e objetivas também diferentes a cada sujeito. Afirma, ainda, que a dialética entre o fazer e pensar possibilita a instituição do ser, ou seja, "o ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser" (GHEDIN, 2002, p. 130).

O movimento do prático reflexivo à epistemologia da práxis exposto pelo autor indica que o problema em relação à formação do professor é epistemológico e não prático. Afirma que o conhecimento vem da prática, mas não pode se situar somente nela, ou seja, não se pode excluir o teórico. O conhecimento é uma relação entre prática e teoria que são, segundo o autor, dois lados de um mesmo objeto. Portanto, a reflexão na prática se dá pela problematização que vem da teoria para possibilitar uma intervenção na realidade que ultrapasse o plano local. Teoria e prática são processos inseparáveis, pois estamos pensando e agindo ao mesmo tempo e nossas interpretações partem da teoria e prática.

> Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2002, p. 133).

Portanto, é necessário um movimento para epistemologia da práxis para se superar a dicotomia entre teoria e prática. O autor cita Vázquez (1977) para explicitar sua idéia, pois tal autor trabalha o conceito de práxis enquanto a unidade de teoria e prática. Práxis é o movimento simultâneo da ação reflexão, uma ação final que traz em si a inseparabilidade entre teoria e prática. A teoria não transforma a realidade enquanto a prática a transforma, porém a teoria transforma nossa consciência sobre a realidade e isso é pressuposto para nossa percepção e atividade prática transformadora da realidade.

O movimento da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica, por sua vez, vem a partir do reconhecimento da práxis para a transformação do real. Assim sendo, Ghedin (2002) reconhece a necessidade de o professor ser um intelectual crítico para que este consiga superar o tecnicismo da transmissão de conhecimentos produzidos por especialistas, assim como possa superar a prática pela prática e isolada à sala de aula.

Em outras palavras,

> Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-relfexão-ação) é romper com o modelo "tecnicista mecânico" da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e "autonomizar" não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2002, p. 135).

A criticidade se faz necessária à atividade docente, pois dá autonomia ao professor e possibilita que este trabalhe seus problemas diários, assim como, juntamente com os alunos, compreenda criticamente a sociedade, afim da sua transformação visando uma sociedade mais democrática e justa.

O terceiro e último movimento exposto pelo autor é o movimento da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica. Ghedin (2002) alerta que é necessário que a reflexão instaure a crítica e a criatividade, assim sendo, a reflexão pode se tornar uma ação política transformadora de valor educativo e não ser apenas um exercício intelectual alienante ou alienado. A reflexão crítica aqui novamente é ressaltada como muito importante para a atividade docente, pois é através desta que se torna possível adquirir-se conhecimento, sendo que este é construído na práxis, no processo teórico-prático. O conhecimento

adquirido não pode se acomodar, pois não existe conhecimento acabado e pronto, logo tanto o processo da obtenção do conhecimento como ele próprio é permeado pelo movimento constante. As informações são transmitidas, mas é a partir da reflexão crítica que se obtém o conhecimento. Esta concepção de conhecimento e de trabalho docente se liga à necessidade de um intelectual crítico.

> O que sugere o modelo do professorado como intelectual crítico é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente. A figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como "natural", por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (GHEDIN, 2002, p.140).

A necessidade da prática da epistemologia crítica se dá pelo fato de que, quando analisamos criticamente o nosso fazer pedagógico, através da reflexão que busca sentidos e significados, também estamos refletindo sobre nós mesmos. A práxis possibilita a compreensão da unidade entre teoria e prática que permeia nosso fazer pedagógico, onde a busca na teoria faz com que não fiquemos na auto-afirmação da opinião pessoal e a valorização da prática possibilite que os professores se tornem emancipados em relação aos especialistas.

Estas três perspectivas (racionalidade técnica; professor reflexivo e professor reflexivo crítico) afetam as pesquisas, a própria formação de professores e também a prática docente. Portanto, as ressaltamos a fim de fundamentar nosso trabalho e podermos observar como as necessidades formativas dos licenciandos de ciências sociais se relacionam com a produção do conhecimento e, por conseguinte, com sua formação enquanto professor.

Tardif (2002) contribui para a compreensão da formação de professores e sua atividade docente, incluindo no debate a questão do conhecimento do professor e sua relação com a subjetividade ressaltando a influência deste aspecto nos saberes e prática do professor. Sua análise implica em um pensamento sobre a profissionalização docente e a formação do professor.

O autor afirma que a visão na qual os professores possuem saberes específicos produzidos por eles a partir e para a prática cotidiana é a perspectiva

que domina o cenário da pesquisa em educação, porém essa, por vezes, é negligenciada. Esta visão confere ao professor a posição de sujeito do conhecimento, ator competente e o de principal mediador da cultura e dos saberes escolares.

Para o autor, a questão da subjetividade é uma questão importante para a pesquisa sobre a formação dos professores e sua prática docente, pois permite repensar as concepções tradicionais referentes à relação teoria e prática e sobre a pesquisa universitária e a prática docente.

Considerar os professores como sujeitos do conhecimento e ressaltar a importância de sua subjetividade, implica em se opor à visão que os considera como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e também questiona a visão que considera o fator social externo enquanto determinante exclusivo da atividade docente. O autor ressalta a importância de se abordar a questão da subjetividade dos professores

> Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p.230).

A subjetividade, no entanto, é abordada através de três grandes orientações teóricas: psicológica cognitiva (que resume a subjetividade do professor a sua cognição, abordando esta de maneira bastante racionalista); “vida dos professores” (o professor é considerado como sujeito ativo de sua própria prática e sua subjetividade é abordada não somente pela vertente da cognição, mas também por toda sua trajetória de vida, emoções, afetividades, crenças e valores pessoais); competências sociais ou saberes sociais dos atores (esta visão considera a subjetividade como algo relacionado com as categorias, regras e linguagens sociais, ou seja, não é reduzida à cognição e/ou à vivência pessoal). Segundo Tardif (2002), essas visões não são impermeáveis, havendo entre elas trocas teóricas e metodológicas; no entanto, elas se baseiam em visões diferentes sobre a subjetividade, sendo a primeira cognitiva, a segunda existencial e a terceira social. Apesar das diferenças, todas consideram importante a perspectiva dos práticos em

qualquer atividade profissional, ou seja, consideram os professores como sujeitos de sua ação docente.

Portanto, para se conhecer a subjetividade e os saberes dos professores é preciso dar foco aos mesmos e compreender que estes não são apenas objetos, mas sim sujeitos de sua profissão. Logo, seus pontos de vista são de fundamental importância para a pesquisa na educação. Há de se considerar que o conhecimento advém não somente da teoria, mas também da prática. Segundo o autor, a separação entre teoria e prática é uma questão de poder, pois a visão tradicional e predominante atribui a produção dos conhecimentos e saberes à teoria e a prática seria desprovida desta característica, como se os professores só fossem aplicadores, com todo conhecimento e saber do professor produzido em um outro lugar por uma outra pessoa. Isso, portanto, retira do professor sua condição de sujeito do seu trabalho, sendo assim, trata-se de uma questão não só de saber como também de poder.

As teses levantadas pelo autor, da condição dos professores de sujeitos do conhecimento e a de que o seu trabalho não é somente o de aplicação de saberes de terceiros, trazem impactos para a pesquisa universitária e para a formação de professores. Quanto às pesquisas universitárias, seria necessário mudar o enfoque e não mais analisar o professor como objeto de pesquisa, mas sim como um sujeito e integrar este na própria pesquisa, fazendo desta uma pesquisa mais do que sobre a realidade, mas na realidade e dando voz aos pesquisados. A pesquisa deve ser feita com os professores e com o fim de atender às necessidades destes. O professor também, enquanto sujeito do conhecimento, deve se adequar e procurar fazer o esforço de transformar suas experiências e saberes cotidianos pessoais em saberes a serem partilhados com os demais, superando a individualidade do trabalho em sala de aula. Já quanto à formação, o autor alerta para a necessidade da mudança curricular que venha valorizar a voz dos professores, pois, muitas vezes, a formação está distante da realidade e ainda hoje é baseada em uma lógica “aplicacionista”, ou seja, os alunos aprendem várias teorias em várias disciplinas e após estas, ou ao mesmo tempo, vão estagiar para aplicar o que foi aprendido nas universidades e/ou institutos. Considerando que o professor aprende também na prática, é necessário superar a lógica aplicacionista e trabalhar ampliando a possibilidade da atividade realmente prática.

> O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais limitamos fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p.242).

Como podemos verificar, não podemos negar a importância da teoria e dos conhecimentos disciplinares, mas há de se fazer um esforço para a formação dos professores ligada à realidade da escola e à realidade dos futuros professores, tendo sempre como referência os conhecimentos produzidos por professores atuantes, sendo tais conhecimentos abordados de forma reflexiva, onde os condicionantes fiquem claros.

Tardif (2002), além de ressaltar os impactos sobre a prática, na pesquisa universitária e formação de professores, expõe as conseqüências políticas das teses por ele levantadas. Primeiro, o autor afirma que para o professor realmente ser concebido como sujeito do conhecimento precisamos lhe dar tempo e espaço, pois é negada aos professores a condição de ser ator de sua atividade e autor de seu discurso, sendo fadada a ele a condição de técnico transmissor subordinado em certo período à ordem eclesial e atualmente à ordem estatal. Em segundo lugar, é preciso superar a divisão existente na profissão docente, conforme a qual professores de certo nível de ensino se julgam melhores que outros professores de outro nível, como, por exemplo, os professores universitários se considerarem mais importantes do que os da educação primária ou vice-versa.

1.4 – A Profissionalização Docente

Com base nas teorias levantadas, entendemos a formação de professores como algo complexo, em que a formação acadêmica é um dos aspectos importantes para sua atuação enquanto docentes, porém, sua história de vida e a própria prática docente fazem com que os professores ganhem experiência e possam atuar de

maneira mais segura e até mesmo transformadora. Portanto, tanto a teoria quanto a prática são importantes para se pensar na formação do professor.

Contudo, sempre tendemos ao binarismo: “quando olho a teoria é só a teoria e quando olho a prática é só a prática”. Temos que superar este binarismo e conseguir compreender a inseparabilidade entre teoria e prática, reconhecendo que nossa relação com o mundo deve buscar uma práxis reflexiva. Teoria e prática não podem ser separadas e muito menos é possível hierarquizá-las, por isso não podemos conceber que sejam trabalhadas separadamente em um momento teórico e outro prático. No caso da formação de professores, temos também que superar a dicotomia formação acadêmica em detrimento da prática docente e/ou vice-versa. A formação do professor é um processo de interações e sofre tensões tanto por parte da academia quanto da prática.

Nóvoa (1995) nos ajuda a trazer o debate para o campo da formação docente, pois também afirma que a formação do professor é um processo interativo e dinâmico, no qual o desenvolvimento profissional deste passa pela dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Através de uma abordagem diferenciada, Nóvoa (1995) traz o debate da formação docente com enfoque no papel da profissão docente. Alerta-nos que o debate é muitas vezes centrado no currículo e nos programas de formação e, na verdade, um dado muito importante reside em como o docente se vê e é visto, enquanto um profissional. Portanto, é a partir da concepção de profissão docente e de sua valorização perante a sociedade que podemos entender como se dá a formação dos professores.

No texto “Formação de Professores e Profissão Docente”, Nóvoa (1995) expõe através de um resgate histórico a condição dos profissionais professores em Portugal e sua relação com o Estado durante momentos políticos diferentes e a influência que estes fatores exerciam sobre a proposta de formação de professores. O autor trabalha com os conceitos de produção da vida do professor, produção da profissão docente e produção da escola, destacando que este é o processo para se pensar na formação do professor valorizando as pessoas e grupos que lutam pela transformação das escolas e dos sistemas educativos, salientando a importância da educação para a sociedade.

Quanto à produção da vida do professor, o autor destaca a importância de se conceber o professor enquanto pessoa humana; desse modo, a formação não pode

ser dada através de programas fechados e técnicas de acumulação. As dimensões profissionais e as pessoais vivem juntas e é de extrema importância que a formação esteja ligada à produção de sentidos, em que a pessoa do professor através de uma reflexão crítica possa construir sua vida e sua profissão.

Já em relação à produção da profissão docente, é preciso atentar para o fato de que o processo é de mão dupla, pois, na medida em que é relevante o papel individual na formação, é também importante que as práticas de formação abordem as dimensões coletivas, uma vez que a troca na relação de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de formação, é importante em relação à emancipação profissional. Por outro lado, dentro de uma perspectiva estrutural, não podemos abrir mão do olhar a realidade escolar, ou seja, a produção pessoal e a coletiva da profissão de professor não pode ser desvinculada da produção da escola, e Nóvoa (1995) alerta que precisamos conjugar a lógica da procura com a lógica da oferta, não esquecendo que formação, projetos profissionais e organizacionais são indissociáveis.

Esta lógica da oferta e da procura não deve ser vista de maneira simplista, pois a proposta do autor é que toda a ação seja pautada em um posicionamento político e, em nosso caso, de transformação de uma realidade de desigualdades para uma realidade de igualdade e respeito às diferenças. Devemos assumir que os professores efetivamente são os que podem gerir uma reforma educacional e proporcionar a transformação na escola que vise resgatar o seu verdadeiro papel de formar o cidadão consciente e crítico, ou seja, que está emancipado e é protagonista de sua vida, possuindo o direito à igualdade e o dever de respeitar as diferenças.

Sacristãn (1991) trabalha o conceito de profissão docente enfocando a consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Alerta para a necessidade da compreensão de que os professores exercem influência sobre a prática docente, porém não são os determinantes desta prática e, por conseguinte, da qualidade da educação. O autor afirma existir no discurso pedagógico uma preocupação com o papel do professor, sendo que esta preocupação, por vezes, acaba direcionando ao professor a responsabilidade pela qualidade do ensino.

A profissionalidade docente é entendida pelo autor como um conceito complexo que está em permanente construção. Sacristãn (1991) ressalta que não podemos esquecer do grupo de pessoas que exercem esta profissão, pois tanto a

atividade docente como o próprio status social da profissão sofrem influência das pessoas envolvidas, e assim sendo, a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Ao contrário de outras profissões que obtêm certo controle sobre a prática, as regras e os conhecimentos, a profissionalidade dos professores não exerce uma influência determinante nestes aspectos.

Dentro deste vasto território de pesquisa sobre a formação de professores, a nossa se insere com a preocupação de olhar a prática e a teoria sem dissociá-las, buscando saber qual é a concepção de formação de professores e a de relação teórico-prática por parte dos nossos sujeitos e a partir destas levantar as necessidades formativas. Segundo Cavaco (1995), a compreensão do que é ser professor e sua relação humana com o mundo se torna necessária para se identificar o mal-estar da educação e da figura do professor. Precisamos, segundo a autora, reconstruir a imagem social do professor, dar sentido e significado à profissão docente, pois já é conhecido que os programas de formação de professores por muitas vezes são precários e a condição de trabalho do recém-formado é caótica. A autora afirma que é preciso criar outros espaços de debate e formação onde os professores se sintam à vontade para expor suas dificuldades e propor inovações.

Referente ao espaço de formação, outra autora que podemos citar é Moita (1995), a qual, em seu texto “Percursos de Formação e de transformação”, aborda, através da metodologia de história de vida, a relação existente entre formação profissional e formação pessoal, ou seja, a interpenetração destes dois e a relação com o singular e o global devem estar presentes na análise da formação dos professores. Isto porque o espaço de formação é aberto a influências que lhes são exteriores e a formação não é algo que se tem ou que se recebe enquanto acúmulo de conteúdos, ou seja, o formar é um processo de socialização e é dinâmico e contínuo.

A referida pesquisa retrata a importância dada pelas entrevistadas à formação inicial que, segundo elas próprias, foram fundamentais enquanto espaço e tempo determinantes. Contudo, é na atividade docente que elas descobrem o sentido pessoal e social de sua profissão, sendo também de fundamental importância para a valorização profissional e a formação docente. As experiências são potencialmente formadoras, sendo dependentes da ação pessoal do professor.

As necessidades formativas dos nossos sujeitos sugerem uma maior atenção à formação técnica ou crítica? A discussão sobre a formação crítica ou técnica para os professores está presente no artigo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Modelo Pedagógico de Competências”, na qual as autoras, Azevedo e Terciotti (2002), abordam com um olhar crítico a formação de professores para educação básica e o modelo de competências. Atentam para a importância da reflexão sobre a relação trabalho e educação, uma vez que é nesta relação que a formação humana se relaciona e/ou se corrompe pelos valores capitalistas. As autoras afirmam que a política nacional de formação de profissionais de educação no Brasil centra-se em um sistema de competências, originário do ensino técnico profissionalizante. Assim sendo, a educação e a formação tendem a valorizar mais o aprimoramento em aspectos pedagógicos e organizacionais do que no político, a formação para compreensão e intervenção política não consta no discurso oficial. Portanto, a educação configura-se em um bem de consumo privado e obedece às leis do mercado. Identificam no discurso do governo um forte apelo à técnica e a uma formação que vise a objetivos fechados, onde seria capaz de prever e avaliar as situações da realidade de forma puramente objetiva, a eficaz, assim, pode ser medida. Citando Perrenoud (1999/2000/2001) e suas 10 competências para a formação, as autoras ressaltam que este modelo se assemelha ao modelo clássico da formação docente pautado na racionalidade técnica, na qual são adquiridos conhecimentos (teorias) para aplicá-los em situações práticas. Este modelo do autor é muito próximo do discurso oficial do governo encontrado nos PCN’s e vemos uma forte tendência à transformação destes em manual de instrução, como se fosse possível uma receita para a atuação docente.

> Podemos depreender, finalmente, que a política de formação de professores de nosso país está totalmente atrelada à lógica do mercado, priorizando a formação de capital humano de forma articulada às necessidades de produção, pautando-se na competitividade e na competência individual (AZEVEDO e TERCIOTTI, 2002, p.6).

Retomamos aqui a pergunta: formação técnica ou crítica para o profissional da educação? Frente à situação educacional do nosso país e nossa problemática de pesquisa, defendemos a formação crítica dos profissionais, não esquecendo da importância da técnica para o profissional. No entanto, nossa realidade exige um

olhar crítico para que os professores se identifiquem como atuantes e importantes na construção social e política de nossa sociedade e assim possam se sentir melhor preparados para a realidade escolar.

Marcelo (1992) nos traz a importância de se conhecer as necessidades formativas dos licenciandos para a profissão docente. O autor trabalha o conceito de formação de professores afirmando que este deve ser visto como um processo e que princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns devem ser mantidos durante todo o processo. Este processo é denominado de *continuum* e o autor retoma que a abertura para essa reflexão se deu pela constatação de que a prática também é formadora; logo, surgiu a idéia de formação inicial e continuada. Assim sendo, defendemos que o currículo da formação inicial deve estar ligado ao da formação continuada e, portanto, não pode se basear na transmissão de produtos acabados.

Frente a esta exposição, o autor defende a necessidade de se pensar no conceito de desenvolvimento profissional dos professores, sendo que nesse tipo de desenvolvimento deve ser superada a lógica individualista de aperfeiçoamento e também ocorrer mais do que uma justaposição, dando lugar a uma continuidade. É preciso, pois, criar um processo coerente de formação.

Outro aspecto levantado pelo autor é o de indagação-reflexiva que consiste no reconhecimento de outros condicionantes além dos limites didáticos da própria aula, assumindo que a escola não muda sem o posicionamento do professor, assim como o professor não muda sem o compromisso da escola.

Marcelo (1992) alerta para a importância da investigação sobre o conhecimento do professor a respeito do conteúdo por ele ensinado, mas afirma que este conhecimento não pode ser adquirido de forma mecânica e, portanto, não se está baseada a formação conforme a racionalidade técnica, pois este conhecimento não é somente ensinado e aprendido nas instituições de ensino superior, mas em um processo.

O referido autor utiliza-se de Shulman (1986) para expor os conhecimentos que são ensinados nos cursos de formação de professores, e que são de três tipos: proposicional, de casos e estratégicos. O proposicional é o conhecimento baseado em afirmações relacionadas entre si, podendo ser de princípios derivados da investigação empírica da eficácia docente, de máximas derivadas de conhecimentos da prática e, por último, o de normas originárias de valores, princípios ideológicos, filosóficos, de justiça e equidade. O conhecimento de caso, que pode resultar de

protótipos, precedentes e parábolas, é constituído como conhecimentos de eventos específicos, bem documentados e descritos. O conhecimento estratégico é aquele que se liga a situações dilemáticas, onde se demonstra que na profissão docente é preciso saber tomar decisões e justificá-las.

A reflexão é uma das categorias mais presentes nas discussões sobre formação de professor, e vários autores e pesquisas têm explorado de maneira diversa esta perspectiva. Schön (1992) é um grande expoente da teoria da reflexão, e, como vimos, defende a reflexão na ação. É importante lembrar que a reflexão é um conceito que possui diferentes enfoques. Como, por exemplo, a reflexão técnica sobre as ações do professor, a reflexão prática (Schön) sobre o que vai ser feito e sobre o que foi feito e, por último, a reflexão crítica que traz repercussões contextuais, a análise ética e política da prática docente que elucida ao professor possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Marcelo (1992) afirma que o professor reflexivo, assim como o ensino reflexivo, exige certas aptidões e, utilizando-se de Pollard e Tann (1987), descreve as destrezas necessárias à realização do ensino reflexivo: destrezas empíricas; destrezas analíticas; destrezas avaliativas; destrezas estratégicas; destrezas práticas; destrezas de comunicação. São destrezas necessárias ao professor para a realização de um ensino reflexivo, ou seja, são solicitadas a capacidade de coleta e análise de dados do cotidiano, a avaliação do impacto destes sobre a educação, estratégias que o ajudem a planejar sua atividade e relacionar a análise à sua prática e, por fim, a capacidade de troca, comunicação entre seus pares para que sua experiência e conhecimento não permaneçam no âmbito individual.

Além das destrezas, o autor afirma que são necessárias três atitudes: mentalidade aberta; responsabilidade; entusiasmo. São atitudes já defendidas por Dewey na década 1930, que concebia que o simples conhecimento dos métodos não bastava, mas sim precisávamos ter vontade de empregá-los.

Marcelo (1992) defende que os programas de formação devem ter por objetivo alcançar estas atitudes, considerando importante ao professor ser desprovido de preconceitos, tendo a mentalidade aberta, possuir responsabilidade intelectual que possibilite coerência entre os propósitos educativos e a conduta docente e também possuir uma atitude entusiasmada para conseguir quebrar a rotina e estar sempre com energia para renovações necessárias.

Partindo da reflexão da formação de professores como um processo, o autor ressalta algumas propostas relativas à formação permanente de professores. Utilizando conclusões da pesquisa realizada por Showers, Joyce e Bennett (1987) sobre a formação de professores, ressalta que é necessário conhecer as concepções do professor sobre o ensino, pois estas influenciam sua atividade. Afirma também que os professores são capazes de trabalhar qualquer informação desde que sua formação contemple as fases de apresentação à teoria, demonstração da nova estratégia, prática inicial e retroação imediata. A flexibilidade no pensamento e a presença de especialistas na formação de professores os ajudam a aprender novas destrezas e utilizarem estratégias e conceitos novos. Por último, é destacada nas conclusões da investigação de Showers, Joyce e Bennett (1987) a constatação de que o lugar e o fato de serem professores que organizem os programas de formação não exercem influências determinantes.

Focando agora a formação de professores iniciantes, o autor traz explicitamente a idéia das necessidades formativas dos professores. O primeiro ponto ressaltado por Marcelo (1992) é que as instituições universitárias têm esquecido a importância de se “aprender a ensinar” que os futuros professores têm. Os programas de formação muitas vezes se baseiam em experiências e intuições para organizar seus cursos, ao invés de se basearem no conhecimento científico produzido. Os primeiros anos da docência apresentam a característica de serem um choque de realidade para os professores iniciantes e o curso de formação de professores deve se comprometer a reduzir este choque. Os programas precisam desenvolver o conhecimento do professor em relação à realidade escolar, elucidar a compreensão do professor sobre a complexidade do ensino, propiciar serviços de apoio ao professor iniciante dentro da escola e ajudar os professores a trabalharem o conhecimento que já possuem ou possam obter com seus alunos.

A partir de pesquisas, o autor aponta a necessidade de se formar professores atendendo às seguintes dimensões didáticas e organizativas: motivação dos alunos, disciplina e gestão da classe, métodos de ensino, avaliação dos alunos, ambiente geral e relações com os colegas. Os programas de formação de professores devem buscar saber quais são as necessidades dos professores para poderem trabalhá-las, desenvolvendo assim uma formação ampla e flexível. Marcelo (1992) utiliza-se de Montero (1987) para definir o que seriam as necessidades formativas e essas são caracterizadas como o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências dos

professores ao ensinar. As necessidades formativas possuem diferentes níveis e categorias, como expõe Hewton (1988): necessidades relativas aos alunos; relativas ao currículo; necessidades dos próprios professores; da escola/ instituto enquanto organização.

A revisão teórica até aqui realizada nos orienta na busca por identificar quais são as necessidades formativas dos licenciandos em ciências sociais, nos apontando que elas possuem diferentes níveis e nos ajudando a identificar que saber lidar com a violência na escola é também uma necessidade formativa, o que, através da fala dos alunos e da professora por nós investigados, será uma hipótese a ser verificada.

As necessidades formativas, assim como a reflexão sobre a formação do professor, se aproximam da realidade da escola. Pela complexidade da formação de professores e pela própria história do ensino de sociologia, com seus desafios, acreditamos que iremos encontrar outras necessidades formativas expressas por nossos sujeitos; contudo, analisaremos também o quanto o fenômeno da violência na escola é presenciado/ vivenciado por eles e o que os mesmo compreendem por violência na escola. De fato, as necessidades formativas dos licenciandos têm que estar ligadas às necessidades da escola.

A temática da violência é tratada em nosso trabalho com base na noção de *irraciabilidade*, ou seja, em seu aspecto negativo e irracional, porém não limitado à transgressão física, considerando-se, pois, as várias formas de violência. Nosso referencial teórico de base são Candau (2000) e Sposito (1996), no que se refere à violência na escola.

Segundo Candau (2000), conceituar a violência não é um trabalho fácil, pois entende a violência como transgressão física, psíquica e moral, ou seja, a violência na escola, para a autora, se caracteriza pela violação dos direitos humanos. Identifica uma "cultura da violência", em que cada vez mais se multiplicam as situações, formas e atores da violência em nossa sociedade, o que leva a uma tendência de banalização e naturalização do problema.

> Os/ as jovens destacaram que a violência está se tornando tão constante e cada vez mais freqüente no dia-a-dia, que nem se reconhece pequenos atos como violentos, o que agrava a situação. Na medida em que esses pequenos atos passam a ser considerados normais devido à sua freqüência, acaba-se banalizando a violência, o que contribui para formar hábitos e atitudes que cada vez mais são

> influenciados pela agressão e pelo desrespeito ao outro (CANDAU, 2000, p. 151).

A sociedade é caracterizada pela competição e é considerada hostil, e nela a presença da violência se faz cada dia mais constante. Precisamos, segundo a referida autora, superar esta cultura da violência e analisarmos melhor tal problemática, evitando sua banalização e naturalização. Em seu texto "Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar" (2000), a autora aborda três aspectos fundamentais, segundo ela, para a pesquisa sobre violência na escola, que são a reflexão da relação existente entre violência na escola e violência social de forma não mecânica e/ou simplista; atribuição de um caráter multicausal à violência, onde se encontram intimamente articuladas a dimensão estrutural e cultural da violência; e, por último, a noção de que a escola também produz violência. Pretende, portanto, com seu texto oferecer alguns elementos de discussão para os professores sobre o que se entende por violência. A autora afirma que a violência na escola é uma destruição dos direitos humanos, onde alunos e professores vêem sua dignidade comprometida: "a violência é complexa, multidimensional e multicausal, provocando nos educadores e na sociedade em geral um clima de insegurança, angústia, perplexidade e medo" (2000, p.152). Por isso, afirma que para combater a cultura da violência precisamos investir em uma cultura dos Direitos Humanos fazendo com que a dignidade da pessoa humana faça parte do cotidiano. A educação assume aqui um papel fundamental, pois, segundo a autora, nas suas pesquisas, os jovens apontam que a educação seria a melhor proposta para eliminar ou minimizar a violência.

> Apontaram a importância educacional e social de um investimento para que as pessoas se tornem mais conscientes, cumprindo seus deveres de cidadãos, e aprendam a pensar e medir seus atos, evitando futuros marginais e marginalizados (CANDAU, 2000, p. 152).

Vemos que o papel do professor é fundamental para se pensar e agir em relação à violência e, em nosso trabalho, estaremos analisando qual a formação deste profissional em vista de suas necessidades formativas e se a violência faz parte delas, uma vez que o professor pode assumir um papel importante dentro deste cenário.

SPOSITO (1996), por sua vez, interpreta a violência como a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Na escola, ela assume muitas formas e não pode ser reduzida ao aspecto físico, às práticas mais sutis e cotidianas como o racismo, a intolerância e a violência simbólica, que também são violências. Desta maneira, é possível afirmar a existência de múltiplas formas de interação entre a violência e a escola. Por isso, se torna fundamental compreender qual a concepção de violência dos atores das instituições escolares para se poder analisar posteriormente as causas, as formas e as possíveis soluções deste problema.

O conceito de violência utilizado em nossa pesquisa não se restringe ao de violência física, tendo como pressuposto a existência de outras formas de violência, como por exemplo, a violência simbólica.

Para tratar da violência simbólica que mencionamos, tomamos por referência Bourdieu (2003), que a classifica como a imposição da cultura da classe dominante sobre a dominada, ou seja, a violência simbólica é a lógica dada como natural que domina e explora, sendo que esta é apenas uma construção premeditada do grupo social dominante.

Segundo o autor, esse tipo de violência muitas vezes deixa seqüelas mais graves e profundas do que a própria violência física, pois age através de mecanismos que, com muita sutileza e dissimulação, incutem no sujeito a ideologia da cultura dominante, legitimando a cultura de um grupo sobre o outro, que aceita como natural a situação de opressão.

Bourdieu (2003) ressalta a importância de compreender o conceito de violência simbólica, para que não sejam cometidos equívocos, como o de pensar que a violência simbólica venha a substituir a física, assim como o de que "simbólico" é contrário do "real", tornando o conceito de violência simbólica um termo extremamente espiritual e sem efeitos reais. Ao contrário destes enganos e simplificações, o autor afirma serem a violência simbólica e a física as responsáveis pelas estruturas de dominação, que são produto e reproduções de um trabalho incessante de agentes específicos como a igreja, a família, a escola e o Estado.

O autor trabalha com o conceito de *habitus*, como sendo a naturalização da relação de dominação construída a partir do ponto de vista do dominante que é incorporada pelo dominado, tornando-a normal.

> O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2003, p.p. 49-50).

Assim sendo, a violência simbólica é a naturalização da relação de dominação e, segundo o autor, não é resolvida com a tomada de consciência, pois não está somente ancorada às idéias e à submissão dos dominados através da alienação, mas diz respeito, também, a estruturas bem elaboradas e duradouras inscritas nas coisas e corpos. Para Bourdieu, o fim da violência simbólica tem que partir da radicalização das condições de produção de dominação.

Ou seja,

> Pelo fato da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes, com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e, sobre si mesmo, o próprio ponto de vista dos dominantes (BOURDIEU, 2003, p. 54).

Então, cabe perguntar em que medida a formação do licenciando em sociologia pode auxiliá-lo em sua prática frente a uma situação de violência na escola e suas várias facetas, acreditando que este pode sim desenvolver um papel fundamental na prevenção e combate a violência na escola.

Entendemos que a ação voltada para a transformação se faz necessária e urgente, pois a violência a cada dia invade mais o cotidiano das escolas. Abramovay (2003), em pesquisa realizada em quatorze capitais brasileiras, identifica que a violência na escola se faz presente e que uma visão crítica sobre tal fenômeno mostra-se fundamental. Nesta pesquisa destacamos a importância do professor, pois este, como supomos, pode amenizar ou potencializar a violência.

> No cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, como, por exemplo, alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem

> sequer escutá-los, pois a professora fala que não tem nada a ver com isso (ABRAMOVAY, 2003, p.74).

Não podemos falsear a falta de preparo docente e não se trata de culparmos os professores, mas cabe uma análise sobre a formação que está sendo proposta aos nossos futuros professores.

Nosso intuito foi adentrar o campo de pesquisa e poder observar o quanto a formação do professor de sociologia está ligada às necessidades expressas por seus sujeitos e se a discussão sobre a temática da violência faz parte dessas necessidades, assim como verificar como as necessidades formativas dos licenciandos de ciências sociais são trabalhadas em uma disciplina de licenciatura do último ano. Nosso objetivo foi verificar qual a concepção de formação de professores e qual a relação destes com o clássico problema da dicotomia entre teoria e prática. Esperamos poder contribuir com mais uma reflexão sobre a formação dos professores de sociologia com dados e inferências oriundos do diálogo entre a teoria estudada e a realidade vivenciada.

No próximo capítulo, estaremos enfocando o campo da sociologia e de que forma o discurso da formação de professores está presente na licenciatura em ciências sociais.

CAPÍTULO II

CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

2.1 – Um panorama histórico

Realizamos neste capítulo uma exposição e debate sobre a história da sociologia no Brasil, a formação em nível superior em Ciências Sociais e, também, os vários embates em torno da inclusão ou exclusão da disciplina de sociologia do currículo oficial do ensino (médio). Entendemos que é de extrema importância conhecer a história e a atual situação da sociologia enquanto profissão docente, pois, como vimos no capítulo anterior, para se pensar como vem sendo realizada a formação de professores é primordial considerar a realidade docente. Sendo assim, a história da sociologia nos proporcionará maior entendimento sobre tal formação.

A sociologia é um produto histórico, como lhe atribuiu Lemos (2005), entendendo-a enquanto conhecimento. O autor discute a construção da ciência da sociedade, denominada sociologia, expondo que a sociologia nasce com Auguste Comte (1798-1857), que é quem lhe dá o nome e tem como preocupação a explicação do mundo para além de sua essência, da explicação da sociedade enquanto objeto. A sociologia diferencia-se, portanto, da filosofia que dava enfoque aos fenômenos sociais procurando os seus porquês e a sua essência, visando sempre à indagação de como as sociedades deveriam ser e não como realmente elas eram. Sendo assim, a partir das revoluções francesa e industrial, o pensamento sobre a sociedade e o mundo se modificou, pois a própria sociedade sofria alterações até então inimagináveis dentro da lógica teológica ou metafísica, sendo necessária uma nova ciência e essa foi a sociologia.

A sociologia surgiu, pois, oriunda do positivismo de Comte, no século XIX, e, após seu surgimento, na segunda metade do século XIX, desenvolvem-se três tendências de enfoque diferenciado que possuem como expoentes Durkheim (1858-1917), Marx (1818-1883) e Weber (1864-1920). Tais teorias abordam como a sociedade realmente é e têm como característica a crítica à realidade social, sendo que a preocupação parte da necessidade de se criar um corpo de idéias para explicar o processo de formação e desenvolvimento do sistema capitalista. Durkheim desenvolve sua teoria se aproximando das idéias positivistas e legitimando o sistema capitalista como sendo "o viável". Já Marx e Weber criticam o capitalismo, cada qual a seu modo, Marx dando enfoque às contradições existentes e à injustiça da divisão social do trabalho e da propriedade privada, enquanto Weber crítica a burocratização do sistema capitalista.

A sociologia exerce um papel fundamental na história da sociedade sendo responsável por repensar a relação do homem com o mundo e as transformações ocorridas na realidade social por meio dessa relação. Ao mesmo tempo em que pensa a realidade e exerce influência sobre esta, também é influenciada pela realidade, sendo assim, a sociologia é dinâmica e complexa.

Na atualidade, a sociologia continua a desempenhar um papel importante, pois cada vez mais ficam fluídas as relações e indefinidas as identidades, uma vez que vivemos em uma época de globalização que descaracteriza e provoca várias mudanças na forma de organização e na relação entre os homens.

Octavio Ianni, professor renomado de sociologia, alerta em seu texto "A sociologia numa época de globalismo" sobre a velocidade da transformação da sociedade, fazendo com que o objeto da sociologia (realidade social) esteja em uma transformação quantitativa e qualitativa constante.

> São múltiplas e notáveis as transformações em curso no mundo contemporâneo: formas de viver, trabalhar e pensar são postas em causa; fronteiras estabelecidas tornam-se movediças, desaparecem ou revigoram-se; identidades indiscutíveis são abaladas, dissolvem-se ou readquirem surpreendente nitidez; configurações sociais que parecem nítidas e consolidadas logo se tornam precárias, anacrônicas ou estranhas; ideologias pretéritas reaparecem como se fossem novas; utopias redentoras revelam-se quiméricas (IANNI, 1997, p.15).

Como vemos, através da citação de Ianni (1997), as relações sociais e as formas de organização da sociedade que são objetos vivos da sociologia estão em intensa transformação, e, segundo o autor, cabe à sociologia se repensar enquanto método de pesquisa e abordagem para dar conta do objeto de pesquisa transformado radicalmente, provando assim a sua característica dinâmica.

O referido autor também ressalta que é próprio da sociologia em suas várias orientações o pensamento crítico, ou seja, independentemente da corrente sociológica seguida, a crítica e a autocrítica sempre estão presentes, o que, sob o influxo da necessidade de novas reflexões sobre o método e objeto, facilita o trabalho. O autor vê a sociologia como a forma de autoconsciência científica da realidade social. Ou seja,

> Expressa o entendimento que a sociedade, no seu todo ou em seus segmentos mais importantes, desenvolve a propósito de sua organização e seu funcionamento, refletindo o modo pelo qual ela se produz e reproduz, forma e transforma (IANNI, 1997, p.15).

O autor expõe três emblemas como sendo os principais na história do pensamento sociológico, desde o século XIX até o limiar do século XXI, sendo estes emblemas as pesquisas sobre sociedade nacional, as sobre o indivíduo e agora e por último a sobre sociedade global. Estes emblemas ressaltados não excluem outras pesquisas também sociológicas que caminham por um outro lado, assim como não se valem, não existe um processo de substituição de emblemas, eles coexistem tendo maior destaque um ou outro dependendo da época e do enfoque do pesquisador.

Vivemos a era da globalização e através da preocupação sobre a explicação do real a sociologia ingressou na era do globalismo. Então, conceitos como aldeia global, fábrica global, sistema mundial, economia mundial, internacionalização do capital, ecossistema, planeta terra, nave espacial, modernidade-mundo, mundo virtual têm que ser interpretados e as reflexões sobre estes temas são de extrema importância.

No Brasil, a sociologia veio participar da cena nacional enquanto disciplina institucionalizada apenas no século XX, pois somente após a década de 1930 é que estudos com o nome e a preocupação sociológica são feitos sobre a realidade a partir da criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras em 1936. Segundo Ortiz (1990), a sociologia aparece enquanto uma emergência e de forma tardia, tendo como marcos a década de 1930 na construção da sociologia enquanto teoria científica e o pós-1964 enquanto necessidade de profissionalização dos sociólogos e leitura da sociedade extremamente alterada. Portanto, o autor tem por preocupação a discussão de duas polêmicas: a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil nos anos de 1930 e a discussão sobre profissão ou ofício nos anos 70. Ortiz (1990) baseia-se no debate travado por Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes na década de 1950 e no debate ocorrido depois do golpe militar de 1964, período em que uma efervescência cultural imperava.

As interpretações sobre o Brasil no que diz respeito à primeira polêmica se dão a partir da identificação dos pensadores anteriores à institucionalização das ciências sociais como sendo folcloristas, como, por exemplo, Gilberto Freyre. Segundo Ortiz (1990), Florestan Fernandes assumia papel importante na consolidação desta nova ciência no Brasil e afirmava que era necessário reinterpretar novamente a sociedade brasileira, pois somente sociólogos, antropólogos e cientistas políticos poderiam analisar por completo a complexidade da nossa sociedade.

Florestan Fernandes julga os pensadores do passado como sendo folcloristas, portanto considera suas pesquisas de pouca credibilidade científica. Guerreiro Ramos rebate a fala de Florestan ao expor que seria uma imensa pretensão achar que o pensamento sociológico se inicia com a escola de sociologia. Ortiz (1990), após expor o debate dos autores, se posiciona afirmando que é uma injustiça descartar as interpretações sobre o Brasil feitas antes da institucionalização, porém era necessário superá-las para formar a identidade própria das Ciências Sociais.

Depois de solucionado o debate do conhecimento científico em detrimento do senso comum e o da necessidade de uma abordagem científica para a constituição da sociologia, nos anos 70, o debate se dá em torno da profissionalização, ser especialista ou intelectual, profissão ou ofício eram as discussões que permeavam a sociologia. Ocorre que, após o ano de 1964, surgem novas tecnologias e a evolução do capitalismo amplia o campo de atuação para os cientistas sociais gerando a polêmica.

Conforme Ortiz (1990), na década de 70 o desenvolvimento da sociologia é proporcional ao processo de modernização da sociedade, pois, juntamente com o avanço do capitalismo, houve a criação de uma política de pós-graduação e de financiamento de pesquisa pelo qual a produção sociológica que era reservada a uma elite concentrada basicamente na USP, amplia-se significativamente devido à criação de organismos como FAPESP, CNPq, CAPES e outros. O autor ressalta, também, que a sociedade sofre uma transformação cultural fortíssima que, ao mesmo tempo em que se restringe pelo governo militar autoritário, se amplia pelas diferentes formas de manifestação, sejam elas de resistência ou não. Como vemos na citação

> A década de 70 conhece uma formidável expansão do mercado de bens simbólicos: cinema, televisão, discos, livros, publicidade. Crescimento que traduz a reorganização do panorama cultural numa sociedade na qual o capitalismo avançado se consolida (ORTIZ, 1990, p. 169).

Esse processo de modernização cria demanda para os cientistas sociais nas fundações de pesquisa privada e do Estado, o que acelera o processo de regulamentação do profissional em Ciências Sociais que estivesse qualificado para a pesquisa. Assim, a parcela da sociologia, que, em seus estudos, caminhava de acordo com a pré-disposição dos intelectuais que eram tradicionais e pensavam a sociologia como um saber universal crítico, ganha força e começa a agir de acordo com os projetos das corporações e do Estado. Isto passa a descaracterizar a sociologia que perdia seu aspecto crítico para assumir uma postura de reprodutora da razão organizacional, mas não sem resistência.

Vemos um paradoxo fortíssimo nesse período, onde éramos governados pelo regime militar de forte cunho ideológico capitalista, com um abuso de autoridade através da repressão e censura às manifestações contrárias, mas que foi também um período de forte efervescência cultural que, com certeza, contribuiu para a importância a ser dada ao pensamento sociológico, independente das tensões internas deste pensamento. Essa efervescência tem seu papel fundamental na discussão da sociologia revelando o quanto a participação ideológica prejudicaria a produção científica. Os sociólogos não se viam fora da realidade e com certeza a neutralidade defendida no início da sociologia aqui já era questionada. Então, viam-se envoltos na necessidade de um afastamento da realidade para melhor

investigação, ao mesmo tempo em que era necessário estarem próximos da realidade para, quem sabe, modificá-la. Ortiz (1990) afirma que era necessária uma vigilância epistemológica, mas que as duas coisas viviam juntas e eram impossíveis de se separar.

Portanto, notamos que é intrínseco à sociologia, por possuir enquanto objeto de pesquisa a sociedade, na qual tanto pesquisador quanto pesquisado são sujeitos, a ideologia e a ciência, a complexidade e a dinâmica, que fazem com que o sociólogo tenha tanto um compromisso com a ciência quanto um compromisso político.

> Mas é impossível não reconhecer que é justamente este aspecto que permite o avanço das Ciências Sociais. Como pensar as obras de Weber sem o seu pessimismo em relação à racionalidade capitalista, ou as de Marx, sem sua fé revolucionaria? A criatividade sociológica se alimenta de uma situação ambígua, o rigor e o controle científico, e uma vinculação apaixonada com o mundo (ORTIZ, 1990, p. 173).

Por tantas características que aparentam serem controversas e são de difícil aceitação, a sociologia está sempre em transformação, segue uma lógica diferente das ciências naturais e/ou exatas. As contradições aqui não são “esmagadas” e simplificadas até sua última possibilidade, pelo contrário, tende-se a explicitar as contradições, expor as dificuldades e traduzir a realidade já sabendo que esta tradução está influenciada pelo ponto de partida do tradutor. Isso, dentro da história da sociologia, faz com que ela seja uma realidade fundamental para a educação, mas também causa certo receio aos dominantes.

Portanto, a sociologia é uma disciplina que pode ampliar o conhecimento e a visão crítica dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de uma autonomia intelectual. A “Ciência da Sociedade”, contudo, por vezes é desvalorizada, sendo considerada como apenas uma “perfumaria”, que não tem nenhum valor utilitário. Realmente, dentro da lógica capitalista de exploração da força de trabalho, de um ensino tecnicista e simplista não é interessante uma disciplina que convida as pessoas a pensar e analisar criticamente a situação social, reconhecendo as várias interações e intencionalidades nas relações sociais.

2.2 – O ensino de sociologia

Octavio Ianni, já em 1985, ressaltava em palestra proferida na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SE, a importância do ensino de Ciências Sociais no ensino de 1º e 2º grau – hoje fundamental e médio – e em especial tecendo comentários sobre a sociologia.

A sociologia tem um objeto de estudo vivo e, para a compreensão da realidade, para a descoberta social, precisam ser levados em conta três aspectos que, segundo o autor, são: movimento; trabalho; consciência. A partir daí, podemos desnaturalizar a realidade do homem, que é, na verdade, inteiramente social, se dá nas relações sociais, sendo indispensável que o professor de sociologia possibilite a passagem da visão do senso comum para uma visão científica do conhecimento.

A relação de ensino-aprendizagem da sociologia parte do conhecimento já trazido pelos alunos e da ideologia do professor, que nunca é neutro, para um conhecimento novo que é construído em conjunto. Isto se caracteriza como um grande paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que é positivo que o aluno já venha com certo conhecimento, pode ser também extremamente complicado e negativo o aluno possuir um conhecimento prévio, muitas vezes estereotipado e preconceituoso da realidade. Este trabalho em sala de aula se dá sempre pela via da crítica, do senso comum trazido pelo aluno e também da crítica direcionada à ideologia do professor para que a sociologia se desenvolva em seu patamar máximo que é o olhar crítico sobre a realidade. “É preciso fazer a crítica do senso comum, das noções esteriotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos” (IANNI, 1985, p.21).

O primeiro passo para o ensino de sociologia é demonstrar que a realidade é movimento, que ela sempre está em processo de transformação, e, mesmo que aparentemente pareçam estagnadas, as coisas estão sempre em gestação do novo, em movimento. O segundo é ressaltar a importância do trabalho para o ser humano, uma vez que é através do trabalho que ele se cria e se recria, entendendo a este como a transformação da energia física e espiritual do trabalhador em uma outra coisa que faz parte, agora, do seu mundo. Logicamente, esta concepção está fora da lógica capitalista, onde mesmo antes de estar pronto o produto não é mais do produtor. Finalmente, o terceiro e último passo ressaltado por Ianni (1985), na

referida palestra, trata-se da consciência, ou seja, a organização da vida social e das relações sociais são permeadas por diferentes valores e idéias.

A atenção para estes três pontos leva a vê-los como os exemplos que Otavio Ianni nos traz para explicar a importância das Ciências Sociais na escola, a importância da sociologia, ou seja, de estudar a sociedade, as relações sociais e as diferentes formas de organização da vida social fazendo com que os alunos estejam conscientes e críticos quanto à realidade que, agora, não mais surge como natural. Nada acontece por acontecer, sem que haja uma força e/ou uma intenção.

Camargo (2003) também defende a necessidade da sociologia no ensino médio, pois, com base nas mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, cada vez mais se torna necessário ao profissional ser autônomo intelectualmente e, portanto, precisamos possibilitar uma formação que capacite o homem a compreender as conexões entre os conhecimentos e informações que possam ajudá-lo a interpretar a realidade. Sendo assim, a autora afirma ser indispensável a sociologia e o ensino de sociologia.

A sociedade atual vivencia uma crise de seus valores sociais e éticos, de onde resulta privilegiar-se a produção em detrimento da qualidade de ensino.

> Urge, portanto, uma mudança no ensino médio nos aspectos humano e material, que considere prioritária a formação de cidadãos participantes e transformadores e que rompa com a exclusiva preocupação de colocar uma mão de obra à disposição do mercado de trabalho. Para tanto a escola necessita ter criatividade e autonomia e, principalmente, se propor a elaborar o seu próprio projeto com a participação de toda a comunidade. E é nesse bojo que se situa a discussão e o redimensionamento da concepção de currículo (CAMARGO, 2003, p.3).

Tendo em vista estes aspectos, a autora afirma ser necessário um novo perfil de professor e de aluno, uma vez que a relação educação-trabalho vem mediada pelo conhecimento.

2.2.1 – A disciplina de Sociologia no Ensino Médio

Camargo (2003), ao tratar da discussão da sociologia no ensino médio e a formação destes profissionais, afirma que a crise da educação, no Brasil, tem provocado forte impacto nas licenciaturas e este impacto, por sua vez, reflete-se novamente na qualidade do ensino. Portanto, se faz necessário ter a formação do licenciando como prioridade, sendo que esta deve compreender a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a pesquisa deve permear a construção qualitativa de materiais de apoio didático e também revelar a importância da sociologia no ensino médio.

Devemos possibilitar e valorizar o diálogo entre o saber cotidiano vivenciado pelo aluno do ensino médio e o conhecimento científico, afim de desenvolver operações concretas para a construção do conhecimento escolar.

A inserção da sociologia no ensino médio pode significar a possibilidade de um espaço de reflexão onde o objetivo do professor seja desnaturalizar, desvendar os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais da realidade vivenciada pelos alunos no plano local e global. Pode ser um espaço-tempo para melhor compreender os conceitos de ética, cidadania, trabalho, movimentos sociais, cultura, dentre outros, além de possibilitar a discussão de forma crítica de temas como pobreza, poder, desigualdade, consumo, entre outros. Lembramos, porém, que essa abordagem se daria de forma diferenciada, através de um olhar sociológico e não do senso comum.

Acontece que a inclusão ou não da disciplina de sociologia no ensino médio é uma polêmica e luta centenária e que, dentro de sua trajetória enquanto disciplina, em vários momentos foi suprimida enquanto necessária no currículo formal ou, em outros, tomada como ponto de partida para a criação de uma identidade nacional por movimentos favoráveis o que podemos ver na história da luta pelo ensino de sociologia no ensino médio.

A luta pelo ensino de sociologia já tem mais de cem anos, tal como nos mostra Bragança (2001). Conforme o autor, a história do ensino de sociologia no Brasil é feita de inclusão e exclusão, tanto no ensino médio como também no ensino fundamental. O autor separa esta história pelos períodos: 1891-1941-Institucionalização; 1942-1981-Derrocada; 1982-2001-Retorno gradativo. Estes

períodos foram marcantes na história da sociologia no Brasil e por detrás da inclusão ou não da disciplina sempre houve um interesse político de uma classe dominante que pressionava e sofria pressões para a sua inclusão ou exclusão.

Para Bragança (2001), conforme descrito acima, o período de institucionalização da Sociologia tem início em 1891 através da reforma de Benjamin Constant, que torna a disciplina obrigatória no ensino secundário (médio) e também como disciplina indispensável na formação de advogados, médicos, engenheiros, arquitetos e professores do curso normal. Isso ocorre por conta da Proclamação da República, em 1889, onde novas idéias e ideais precisavam brotar no povo brasileiro e em sua organização social, política, econômica e cultural. Assim sendo, a sociologia forneceria um novo conceito de nação que era o que, no momento, necessitava o governo. Eram necessárias a laicização dos currículos escolares e a ampliação do ensino secundário (promessa já outras vezes feita e adiada) e, em conjunto com essas promessas, fez-se necessária a construção de um novo ideal de nação, de progresso, de capacidade de interpretação e intervenção em sua realidade através de um pensamento crítico.

Já entre o ano de 1942-1981 situa-se o período do alijamento/derrocada da sociologia, pois estes foram períodos marcados por regimes ditatoriais. Em 1937 é decretado o Estado Novo e, em 1941, a reforma de Capanema retira a sociologia dos cursos secundários (ensino médio). Tanto na ditadura de Vargas quanto na do regime militar era preciso formar indivíduos com o espírito de patriotismo e civismo, fortalecendo assim a unidade nacional e o culto da obediência à lei.

Na década de 20, a Escola Nova difunde a idéia de que a Sociologia no ensino secundário (médio) atuava no sentido de que os alunos criassem a capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social. Certamente foi por essas características que as autoridades alijaram a Sociologia, pois era desnecessária, impertinente e indesejável.

A luta pela sociologia, neste período, não desanimou, e vários movimentos foram criados a favor da volta da sociologia ao currículo nacional, dentre os quais podemos destacar, em 1949, o simpósio “O ensino de Sociologia e Etnologia”, marcante na história. Nele, Antônio Cândido defendeu o retorno da disciplina ao ensino secundário. Também podemos destacar a defesa feita por Florestan Fernandes feita no Congresso Nacional de Sociologia, que discute as possibilidades e os limites da Sociologia no ensino médio. Já no regime militar, vários professores

foram exilados e seus cargos na Universidade monitorados por militares. Nesta época, a sociologia é substituída pela disciplina estudos sociais, que tem uma abordagem totalmente diferente das Ciências Sociais, na qual o foco era a manutenção e não a contestação do estado vigente.

Os estudos sociais surgem como um grande golpe para as ciências sociais, pois seguem uma lógica de enxugamento dos currículos no que diz respeito às disciplinas da área das humanidades como história, geografia, filosofia, psicologia e sociologia. A partir da lei 5692/1971, com o qual se torna prioridade o ensino técnico-profissionalizante, a formação geral e humana é desvalorizada. Ao contrário da ditadura militar, a fim de evitar o pensamento crítico e fortalecer a submissão ao Estado através de um falso patriotismo. No livro "O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau", os autores Camargo, Höfling, Zamboni e Balzan (1986), expõem, através da análise dos livros didáticos, o caráter reducionista desta disciplina que aborda temáticas importantes de forma geral e superficial.

> O que se observa é que grande parte dos livros de Estudos Sociais mostram a realidade social como algo estático, sem movimento, acabado, impermeável a questionamentos em geral. Nessa concepção de sociedade, a atuação das pessoas se restringe ao cumprimento individual de seus direitos e deveres, abrindo-se exceção apenas aos heróis que individualmente fazem a História, o que expressa uma visão ultrapassada de História (p. 4).

Uma parte desta história de luta para inclusão e/ou retorno do ensino de sociologia na escola que nos é mais próxima ocorre no período de 1982-2001, caracterizado pelo retorno gradativo da disciplina com a proposta de garantir aos alunos um ensino de boa qualidade, uma contribuição direta para o processo social do Brasil de redemocratização por meio da aplicação de métodos e "tecnologias" específicas das ciências sociais. Isso ocorre porque, em 1982, já com o regime militar em saturação, é promulgada a Lei Nº 7044 de 18 de outubro tornando optativa para as escolas a profissionalização no ensino médio, característica esta que havia sido institucionalizada na reforma de Jarbas Passarinho de 1971 que tornava o ensino secundário profissionalizante (tecnicismo) e retirava a obrigatoriedade da sociologia na formação de professores.

Com a Lei Nº 7044/82, a Sociologia toma fôlego e, após a redemocratização com o fim da ditadura militar em 1985, medidas são tomadas para que a sociologia

volte a ser valorizada. Em 1986, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo realiza concurso público para professores de Sociologia, e a Associação dos Sociólogos marca o “Dia estadual de luta pela volta da sociologia ao 2ºgrau”. Também a universidade federal de Uberlândia, em 1997, inclui a sociologia, a filosofia e a literatura como disciplinas do vestibular, assim como, no Rio Janeiro, em 1989, no distrito federal, em 1985, no Pará, em 1986 e em outros estados como Pernambuco, Rio Grande do Sul a disciplina de sociologia passa a constar em seus currículos escolares.

A década de 90 é marcante para a educação brasileira e para a sociologia, pois, em 1996 é que finalmente se institui a Nova LDB – Lei nº9394 que atribuí à educação um caráter de formação para o mundo do trabalho, mas também para a atividade social. Legitima a formação do cidadão crítico e pensante para que, ao final do ensino médio, o aluno dominasse conceitos da sociologia entre outros. Isto, porém, fora direcionado a outras disciplinas e, com o discurso distorcido da interdisciplinaridade, as autoridades não acreditavam ser necessário ministrar a disciplina de sociologia, os conceitos sociológicos seriam trabalhados em outras e por outras disciplinas.

Para resolver esta lacuna encontrada na Lei no artigo 36, que não deixa clara a obrigatoriedade, é lançado pelo deputado Padre Roque e aprovado pela Câmara e no Senado o projeto de Lei Nº 31178, de 1997, que introduzia a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio. Contudo, o então presidente da República, e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso veta o projeto de lei em 08 de outubro de 2001, sem nenhuma explicação plausível.

Hoje, as coisas não mudaram muito, pois ainda somos marcados pela alienação imposta pelo governo federal, com suas várias armas de manipulação da opinião pública. Entretanto, quanto à sociologia, podemos comemorar, pois finalmente em 07 de julho de 2006, através do parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional da Educação (CNE), a disciplina volta a ser obrigatória para o ensino médio. Contudo, o parecer dá autonomia aos estados da federação quanto ao tempo de sua implantação definitiva, o que atrasou no estado de São Paulo tal decisão até o ano de 2008, quando foi prometida pela Secretaria a implantação da disciplina de sociologia enquanto obrigatória para o ensino médio a partir do ano de 2009, inclusive com a realização de um concurso para professores de sociologia. Com isso, esperamos que finalmente se concretize o sonho almejado por várias vozes de

se incluir a disciplina e proporcionar para os alunos do ensino médio uma formação mais humana, sem perder de vista a consciência de que apenas a inclusão da disciplina não garante, por si só, uma formação mais humana, pois há que se considerar a formação do professor que irá ministrar a disciplina.

Carvalho (2007) faz uma análise, em artigo publicado na revista eletrônica Espaço Acadêmico, dos 10 últimos anos de luta até a então esperada aprovação da obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio e destaca contribuições importantes dos centros universitários, das associações de sociólogos, sindicatos e de todos que lutaram pela melhora da qualidade da educação brasileira com a inclusão da sociologia e filosofia.

> Essa luta que hoje comemoramos foi árdua e neste momento de reflexão, devemos nomear os que diretamente nela se envolveram. Ao longo desses quase dez anos de luta intensa, alguns se destacaram mais, mas muitos deram suas contribuições. Alguns pelo menos assinaram um grande manifesto nacional com 700 assinaturas, entregue aos conselheiros do CNE, dos quais 350 entidades nacionais e estaduais, entre elas a CNBB, a UNE, a UBES, a CUT e demais centrais, o MST, a ABI, a UJS e todas as entidades universitárias e dezenas de outras representativas de todos os segmentos sociais (CARVALHO, 2007).

Podemos aqui destacar, dentro dos centros universitários citados pelo autor, o nosso campo de pesquisa, pois a instituição que investigamos, e particularmente a Faculdade de Ciências Sociais, participou intensamente desta luta a partir da década de 1980 com discussões e reuniões, onde interagiam docentes do ensino superior, assim como do ensino médio, defendendo a inclusão. Inclusive através da criação de um laboratório, em 1995, que visava à integração da instituição com a comunidade, trabalhando de forma conjunta ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista, entre outros objetivos, a inserção da disciplina de sociologia no ensino médio e a formação inicial e continuada dos professores de sociologia.

Voltando a Carvalho (2007), o autor também expõe os desafios que estão por vir com a aprovação e a necessidade de não nos acomodarmo-nos e pensarmos que, com a simples aprovação, tudo está resolvido e, sim, trabalharmos ainda mais para que o ensino de sociologia realmente possa vir a contribuir com a formação humana dos nossos estudantes e não seja caracterizado como uma luta corporativista de profissionais de sociologia. Aponta pelo menos quatro desafios urgentes: o desafio da formação de professores de sociologia; o desafio dos

conteúdos; o desafio do livro didático; o desafio da carga horária. Portanto, o desafio é discutir o quê e como ensinar, na medida em que a luta pelo porquê ensinar está resolvida.

2.2.2 – A Sociologia no Ensino Superior

A história da sociologia é cheia de lutas, desafios, perspectivas, avanços e retrocessos. Grande referência histórica é Emile Durkheim (1858-1917), imortalizado por obras cânones da sociologia, que hoje são presença no meio acadêmico e científico, principalmente a obra “As regras do método sociológico”, sendo a responsável pela convulsão interdisciplinar que golpeou os seus adversários e finalizou o seu trabalho de ruptura, fundação e conquista. De uma só vez, descreveu o método e definiu a sociologia como “este modo de pensar que se declara disposto a penetrar o desconhecido”, colocando a obrigatoriedade de nos afastarmos das “pré-noções” e de nos despedirmos das nossas habituais maneiras de “pensar, sentir e agir”. Durkheim, na história da sociologia, é um ícone que conseguiu valorizar a ciência humana promovendo um modo especifico de pensamento social, ainda que, pela situação da época, carregado de positivismo e muito próximo das ciências naturais, porém era a criação e/ou reconhecimento de uma nova ciência.

No Brasil, nas décadas de 20 e 30, Gilberto Freire, Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho e outros, lutaram e foram vitoriosos pela introdução da sociologia no ensino secundário e normal e pela mobilização favorável da fundação dos cursos superiores de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (RJ).

No ensino superior, a história do curso de Ciências Sociais se inicia em 1933 com a formação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e em 1934 se forma a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Em 1939, o curso de Ciências Sociais tem início na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e, em 1968, o departamento de Ciências Sociais passa a fazer parte do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.

Na instituição-campo desta pesquisa, o curso de Ciências Sociais tem seu início às vésperas do golpe militar, em 1963 e é criado em meio à efervescência

cultural do momento. Expande-se em 1969 abrindo dois primeiros anos e em 1971 é reconfigurado devido à imposição do regime militar e passa a fazer parte do Instituto de Ciências Humanas – ICH, onde o primeiro ano era realizado em conjunto com História e Geografia. Em 1981, por tamanhas pressões, principalmente em decorrência da instituição do curso de Estudos Sociais (1974), abate-se uma crise nas Ciências Sociais e o curso fecha, retornando novamente em 1988 após o processo de redemocratização. Hoje é um curso referência e em avaliações externa possui nota 4 no ENADE e três estrelas pela Editora Abril. O curso de Ciências Sociais na instituição pesquisada é de dupla formação, ou seja, forma tanto o bacharel quanto o licenciado. Consta no projeto político-pedagógico do curso pesquisado a preocupação em superar a dicotomia pesquisa/ ensino, que muitas vezes aparece por ser de dupla formação. Expõe que o professor deve ser também um pesquisador e o bacharel deve ser também um educador. O curso tem por objetivo a formação crítica e criativa, sendo a proposta central a formação sócio-política e cultural dos discentes. Referente à licenciatura, o projeto político-pedagógico destaca alguns objetivos específicos do curso, assumindo que, apesar de convergirem a formação do bacharel e do licenciando, a licenciatura possui algumas exigência diferenciadas. No currículo do curso constam as disciplinas ligadas diretamente à licenciatura e também práticas integrativas que visam à ponte entre o bacharelado e a licenciatura, sendo desenvolvidas nas disciplinas de ciência política, sociologia e antropologia pesquisas ligadas à atividade docente.

Então, no tocante à formação do licenciando, o curso visa formar um professor de sociologia que possua domínio consistente da teoria da área de Ciências Sociais e conhecimentos epistemológicos do campo da educação articulados à pesquisa. O curso oferece, desde o primeiro semestre, práticas de ensino supervisionadas que visam à interação docência e pesquisa, considerando a relação teoria e prática como articuladora da construção do conhecimento. A prática pedagógica oferecida atua como eixo transversal das diferentes áreas do conhecimento, visando à inserção do licenciando, desde o início do curso, em trabalhos de extensão e pesquisa na área educacional. Este trabalho de elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino promove o diálogo entre a área educacional e a área das Ciências Sociais.

Segundo dados coletados no projeto político-pedagógico do curso, os alunos dizem procurar o curso de Ciências Sociais com o objetivo de ter uma formação para

melhor compreender o mundo, pois apesar de existir um campo de trabalho em potencial, este não é muito visível.

Vemos que a sociologia é envolta em debates e discussões extremamente complexos que vão além da própria educação, permeando cenários econômicos, políticos e culturais. A partir desta característica é que propomos pensar sobre a formação do professor de sociologia, focalizando a condição da academia e do currículo e a estrutura das licenciaturas, destacando a concomitância das disciplinas teóricas com as práticas, temos, historicamente, a seguinte situação: Lei nº 1190/ 1939 – Regulamenta o curso de pedagogia seguindo o esquema "3+1", ou seja, três anos de disciplinas que contemplavam a formação de bacharel em pedagogia e o último ano com disciplinas de didática contemplando a formação de licenciado. Isto promovia a cisão entre teoria e prática e não fornecia a formação adequada aos futuros professores. Então, para suprir esta característica, em 1962, cria-se o parecer CFE nº 292/1962 que regulamenta os cursos de licenciatura pretendendo superar a dicotomia do esquema "3+1", instituindo o princípio de concomitância do ensino de conteúdo e método.

Conhecer como se dá a formação do professor e quais são as suas necessidades formativas é fundamental para avaliarmos a educação do nosso povo, pois "professores mal formados" provavelmente, não conseguirão formar adequadamente seus alunos e, consequentemente, o resultado será a má qualidade da educação.

Podemos, então, lutar por uma formação mais humana e mais crítica, na qual os princípios da sociologia vigorem e tenhamos condições de, como diz Moreira (1995), formar de maneira comprometida com a educação, podendo nossa tarefa ser pensada desde a educação básica até o ensino superior e os professores sejam orientadores para a construção do conhecimento e da possibilidade da autonomia intelectual. Noutras palavras,

> Se os que preparam professores/as desejam contribuir para formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social, é indispensável auxiliá-los a perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações pedagógicas específicas que acolham e critiquem seus significados, suas histórias e suas experiências (MOREIRA, 1995, p. 11-12).

A formação do professor precisa ir além da academia e uma mudança estrutural é fundamental, pois, enquanto vivermos dentro de uma lógica capitalista, o ato de educar de forma crítica não é interessante, então como não pensar em um modo de resistência? Somos a favor da transformação do cotidiano e, assim sendo, acreditamos na educação de qualidade, não a qualidade para a mão de obra, mas sim a qualidade para formação do homem enquanto ser humano.

Precisamos sempre pensar no que está implícito no discurso dos governantes, da mídia e até mesmo repensar nosso modo de agir e ser, pois o neoliberalismo copiou nossos ideais de luta e nos cedeu o que parece que reivindicamos, mas de maneira totalmente descontextualizada e alienante.

Em o "Dezoito Brumário", Marx escreve que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sobre aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. Marx se refere às classes que, em conflito, movimentam a história e a fazem acontecer. Devemos então nos posicionar politicamente e através de nosso cotidiano e em conflito com as classes dominantes fazer acontecer.

Como novamente cita Moreira (1995),

> Retomo, ao final, a afirmativa de Luiz Carlos Freitas (1992) de que parte dos problemas da formação do/a professor/a não carece de esforço teórico excepcional, mas sim de "vontade política" para seu encaminhamento. O autor acrescenta, contudo, que não se trata apenas da vontade de algumas pessoas, trata-se de circunstâncias que impedem o desenvolvimento de certas idéias e teorias. Concordando com esse ponto de vista, termino enfatizando que as mudanças na licenciatura que se fazem necessárias não podem ser pensadas sem referência a uma política mais ampla na qual a educação e professor/a recebam outro tratamento. Reitero, então, a necessidade de não se dissociar a reflexão teórica sobre o currículo e sobre a formação do/a professor/a da luta pela transformação das circunstâncias que vêm impedindo que idéias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aula de nossas escolas e universidades (MOREIRA, 1995, p.19).

Marx defende que a realidade é estrutural e a modificação do todo se dá a partir da mudança nas partes; então, podemos recortar determinada parte do todo para melhor compreendê-la através da totalização menos abrangente, e, após

conhecermos, relacionar esta com o todo global através de uma totalização mais abrangente. É importante ressaltar que esta mudança no todo não se dá apenas pelo acúmulo quantitativo, mas sim pela transformação da quantidade em qualidade. A qualidade na compreensão da estrutura nos aproxima do real de forma verdadeira e faz com que nossa ação transformadora seja também realista. Precisamos, portanto, de uma postura transformadora e realista que de fato possibilite a mudança na educação. Para isso, é necessário explicitar as contradições e desnaturalizar a realidade social, analisando a realidade na relação teoria e prática com vistas na transformação.

2.2.3 – O professor de sociologia e sua formação

Frente a esses embates, agora nos voltamos à necessidade de refletir sobre esse ensino de sociologia em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Moraes (2003) ressalta, sobre o ensino de sociologia, a falta de interesse dos próprios cientistas sociais pelo campo da educação. Afirma que a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e sua consolidação enquanto ciência não teve vínculo com sua institucionalização nas escolas. Hierarquizou-se e o campo acadêmico – cientifico aparece como superior ao campo escolar.

Nota-se a desvalorização da educação enquanto campo de pesquisa e também de atuação e a formação do sociólogo enquanto profissional da educação é fortemente comprometida e desvalorizada.

> Ainda durante o XII Congresso Nacional de sociólogos (2002), um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos acabou gerando um constrangimento entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de sociologia (Lei nº 688/80 e Decreto nº 89531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito. A principal justificativa apresentada pelos “sociólogos” é que o licenciado em ciências sociais “não sabe/ não pode fazer pesquisa (MORAES, 2003, p.10).

Quanto aos conteúdos programáticos e material didático, o autor aborda como sendo um grande desafio, pois tem sido constante nos debates a falta de programas e material didático. Ao longo da história, assim como nos debates sobre a presença da sociologia no ensino médio, existe uma intermitência nos conteúdos programáticos e nos objetivos do ensino de sociologia: ora estes estavam totalmente ligados ao contexto autoritário da época e ora estavam baseados em um "enciclopedismo" pouco significativo aos alunos.

Moraes (2003) afirma que para se consolidar conteúdos programáticos e materiais didáticos para o ensino de sociologia de modo legítimo e eficiente são necessárias duas iniciativas urgentes: reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em ensino de sociologia; integração efetiva entre bacharelado e licenciatura na formação do professor de sociologia.

O referido autor identifica que há um desequilíbrio na maior parte dos cursos entre a formação do bacharel e a formação do licenciando, inclusive quanto à carga horária, onde dá o exemplo dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP) nos quais, para cada 2000 horas do bacharelado, somam-se 660 de licenciatura. Isso, segundo o autor, prejudica completamente a formação do professor de sociologia e não podemos concordar que a excelência do bacharelado seria suficiente para suprir as necessidades da licenciatura.

O autor traz o debate sobre a importância da sociologia no ensino médio e as implicações para as licenciaturas e os professores de sociologia. Ele parte da produção existente sobre o ensino de sociologia, sobre a qual afirma existir escassez de pesquisas e pretende com o seu texto refletir sobre este cenário.

> Pois bem, todas essas características compõem o presente texto: intervenção, tom pessoal, revisão do currículo e objetivos da educação básica, denúncia da ausência de interesse da comunidade acadêmica, bibliografia esparsa, heterogeneidade de opiniões sobre a obrigatoriedade da disciplina, fragmentariedade das pesquisas em termos de dados e da capacidade de interpretação dos mesmos (MORAES, 2003, p.6).

A formação do licenciado em Ciências Sociais e, por conseguinte, a do professor de sociologia deve ter em vista a abrangência dos conhecimentos específicos de sociologia, ciência política e antropologia, assim como, conhecimentos pedagógicos, como filosofia, sociologia, psicologia e história da

educação. Por fim, é preciso, segundo o autor, na formação deste professor, um conhecimento metodológico e epistemológico que possibilite uma integração entre o conhecimento específico e o pedagógico. Estes três conhecimentos expostos pelo autor, contudo, devem partir de uma formação que vise o diálogo permanente entre teoria e prática, assim como devem ser trabalhadas de forma conjunta sem retroceder à lógica da separação bacharelado *x* licenciatura ou esquema 3+1.

A partir deste ponto, acreditamos ser necessário destacar o que entendemos por educação de qualidade. Os discursos e os conceitos precisam sempre ser esclarecidos para que se evitem interpretações equivocadas sobre nossos objetivos de realização deste estudo.

Aqui se faz necessário expressar o que compreendemos por educação e por docência para depois situarmos o professor de sociologia e as orientações oriundas do governo e de pensadores para a atividade docente em sociologia.

O conceito de educação expresso em nossa LDB prevê, no seu artigo 2º, que esta é dever da família e do Estado, tendo por finalidade o exercício da "cidadania" e a "qualificação para o trabalho", assim sendo, compreendemos a educação como um direito adquirido e o Estado deve garantir a todos os integrantes da sociedade esta educação.

Ressaltamos no texto da Lei o caráter da formação humana, pois acreditamos que, antes de tudo, a Educação é o caminho pelo qual o homem se constrói enquanto ser humano, ou seja, sabendo que o homem é sociável e criador da sua história, acreditamos ser pela Educação que ele toma contato com todo o conhecimento acumulado e pode se recriar. A educação, portanto é primordial à humanidade, segundo Rios (2005, p. 70) "Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores". A autora expõe o quanto a educação é importante, mas alerta que a educação reside na relação docência e discência, então, todo o seu potencial depende da intenção e da relação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

> Ao definirmos assim a educação, nos reportamos à categoria da "substância". Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação (RIOS, 2005, p. 70).

Conforme citação da autora, notamos que o papel do professor é fundamental e precisamos, então, refletir esta problemática frente à formação do professor de sociologia, para prosseguirmos nosso debate sobre suas necessidades formativas. Vemos que educação por si só não significa algo de bom para a sociedade, existe boa e má educação. Aqui, porém, trataremos da reflexão sobre a boa educação construída através do diálogo entre professores e alunos, na qual o conhecimento seja construído e não somente transmitido.

Temos como referência nesta concepção de educação enquanto construção de conhecimentos o autor Paulo Freire, grande ícone internacional no debate sobre Educação. Esse autor acredita que ninguém educa ninguém, a educação é um processo e deve ser construída em conjunto, ou seja, o conhecimento não pode ser apenas transmitido, mas também construído. Educar, mais do que transmitir o legado cultural e histórico da sociedade, é um ato político e deve possibilitar a ação transformadora para criação de novos conhecimentos a partir da realidade dos discentes.

A educação como ato político não pode se resumir ao discurso teórico, à transmissão de conhecimentos fechados, pois os professores têm que possibilitar a vivência e a experiência para que os alunos se reconheçam enquanto produtores de conhecimento. Precisamos ter a noção de que o conhecimento é inacabado, a própria realidade social dos educandos é dinâmica e tem que ser levada em conta na relação ensino-aprendizagem. O homem se humaniza e é responsável pela sua história e não podemos deixar de ser protagonistas desta e a educação deve nos possibilitar esta consciência de inacabamento e, portanto, de autonomia.

No entanto, as desigualdades e injustiças sociais ocorrem e fazem com que a maior parte da população não seja autônoma; Paulo Freire vê na Educação a oportunidade de inserir a criticidade na consciência da população tomando o lugar da alienação imposta pelo neoliberalismo.

É atribuída à sociologia a tarefa de formar o cidadão crítico e, frente a essa reflexão do objetivo da Educação de humanizar e inserir o conceito de autonomia nos homens, a sociologia assume um papel importantíssimo para a sociedade.

Rios (2005) expõe que ensinar o mundo é preciso e a atividade docente é uma arte. A docência é de extrema complexidade e deve não se centrar apenas na didática, mas, sim, buscar a articulação com os outros saberes, buscando sempre instituir o diálogo e, através da vigilância crítica, aproximar a didática à filosofia da

educação, aproximar professor e aluno assumindo uma relação dialética de troca de saberes, defendendo que a atividade docente tem que ser permeada por qualidade e competência. Entretanto, a autora sempre nos indica que a razão, que é de extrema importância, não pode reprimir os sentimentos, próprios do ser humano; sendo assim, afirma que precisamos considerar o conceito de ética entre os conceitos de técnica e política.

Portanto, a educação de qualidade por nós defendida como alternativa para a transformação da realidade está ligada à noção de educação enquanto formação humana e não somente formação para o trabalho. Dentro da ótica do trabalho, ou melhor, do campo empresarial da sociedade capitalista, o conceito de qualidade também é bastante utilizado. Por isso, a necessidade de deixarmos claro que o que entendemos por qualidade se distancia do conceito de qualidade total das empresas. A educação é um direito e não um negócio. Rios (2005) trata dos conceitos de qualidade e competência na educação explicando que ambos são complexos e dão margem para equívocos e grandes contradições. Explica que a qualidade tem que ser atribuída à necessidade da escola e com características próprias, logo, não podemos "importar" concepções de outras áreas como a da administração que relaciona qualidade à noção de produtividade e competitividade.

No entanto, a autora afirma que a gerência de qualidade total se instalou em muitas escolas com a idéia de que o que é bom para empresa será bom para escola, principalmente, na realidade das instituições particulares.

> Adjetivar de total a qualidade indica, na verdade, um tratamento inadequado do conceito de totalidade. Se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de se ampliar e aprimorar. Falar em qualidade total é, pois, fazer referência a algo que se cristaliza, fica preso num modelo. O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (RIOS, 2005, p. 74).

Precisamos, portanto, pensar nas qualidades da educação e não em uma só e cristalizada enquanto qualidade total, assim como não podemos conceber competência na ótica das famosas "listas de competências", onde o forte apelo ao mercado também está posto. A demanda do mercado e as suas soluções não

podem ser comparadas com as demandas sociais e transportados seus métodos como se a realidade fosse igual.

> A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela competência, como atendimento ao mercado de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende a educação, no qual passam a se demandar também "competências" na formação dos indivíduos (RIOS, 2005, p. 83).

A autora defende que a "competência" permaneça no singular e a "qualidade" passe a ser plural, pois não podemos nos basear em sistemas fechados ou na lógica empresarial; logo, ao questionar quais são as necessidades formativas dos licenciandos de Ciências Sociais não estamos nos referindo à necessidade simplesmente de mercado. Então, listas de competências enquanto receita de formação do "bom" profissional não nos bastam, assim como a idéia de uma qualidade total não nos completa. Portanto, como Rios (2005) afirma: "competência e qualidade são noções que se relacionam, na medida em que a ação competente se reveste de determinadas propriedades que são chamadas de qualidades boas" (p. 91).

Sendo assim, como podemos chegar a ter professores de sociologia que sejam competentes e desenvolvam um trabalho pedagógico de qualidade? No texto do PCN's encontramos indicações para a atividade deste docente que temos que olhar criticamente analisando seus pontos positivos e negativos, assim como temos que desvendar as sutilezas do discurso oficial. Expomos as considerações acerca da atividade docente que constam no texto: Ciências Humanas e suas Tecnologias, constante das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação (PCN-Sociologia-2005), que teve por consultores nomes importantes como: Amaury César Moraes, Nélson Dácio Tomazi e Elisabeth da Fonseca Guimarães, todos pesquisadores que discutem a problemática da sociologia no ensino médio.

Após exposição do porquê do ensino de sociologia no ensino médio e da historia das lutas de inclusão da disciplina, a exemplo da nossa discussão anterior, os autores expõem as dificuldades encontradas pelos professores de sociologia e algumas idéias/ parâmetros para o ensino de sociologia, mas deixam claro que não

defendem uma receita e que o texto deve ser visto como um panorama, um mapa da cidade onde cada professor, ao possuí-lo, pode escolher o melhor caminho a trilhar.

Alertam para a escassez das pesquisas que enfocam a temática do ensino de sociologia e atribuem a atual situação de desconforto com a disciplina de sociologia às políticas internas das escolas em seu aspecto contábil e/ou à pura e simples burocratização da vida escolar, não descartando as políticas exteriores às escolas, mas dando um maior enfoque às internas.

Ressaltam a importância da sociologia na formação do cidadão crítico, mas alertam para os outros objetivos como o de desnaturalizar as concepções e explicações dos fenômenos sociais através de conceitos próprios da sociologia, fazendo com que os alunos tenham subsídios da área para a discussão. Outro papel está ligado ao estranhamento, onde a sociologia propõe que fatos até então ordinários, triviais e corriqueiros passem a ser problematizados.

Os autores levantam também alguns problemas como o da sociologia ser, em vista de outras disciplinas, uma disciplina nova e não possuir um corpus consagrado e consensual, pois nunca houve uma discussão entre os professores de sociologia que atribuísse uma linearidade de perspectivas e métodos de ensino. Apesar de afirmar que isso é decorrência da intermitência da disciplina no ensino médio, refletem também que esta aparente desvantagem pode se transformar em grande diferencial, pois os professores de sociologia não estão fechados em programas que se convalidem.

Sobre a atuação docente

> Um dos grandes problemas que se encontra no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior - tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais - para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito - por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e mais produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único com que se pode trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito se deve à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento - as informações? - para que se possa ensinar algo a alguém (PCN-Sociologia-2005, p. 07).

Notamos realmente que os alunos do ensino médio, por muitas vezes, não conseguem re-significar a disciplina de sociologia para a realidade, o que seria o mais apropriado, principalmente para uma disciplina que tem por objeto de pesquisa a própria sociedade. Os autores citam que a sociologia pode trabalhar em conjunto com as outras disciplinas, mas que essa não pode ser limitada enquanto um conhecimento transversal, ela tem muito a oferecer e precisamos repensar a importância da sociologia no ensino médio e, para isso, inicia-se por se repensar as aulas dos professores de sociologia. O professor de sociologia não pode, de maneira nenhuma, reproduzir sua aula da faculdade na escola de ensino médio, pois, para os alunos do ensino médio, o que mais importa é a relação com a realidade. Então, se os professores não conseguirem que as teorias a serem trabalhadas ocorram de maneira articulada com a realidade, os alunos não conseguirão desenvolver, através da sociologia, o pensamento crítico.

A proposta dos autores é o trabalho por três vertentes, o trabalho a partir de conceitos, temas e teorias, sendo que estas convergem e se relacionam intimamente com a pesquisa. Ou seja, é de extrema importância que a sociologia não fique somente na percepção rasteira da realidade e que os clássicos do pensamento sociológico sejam adequadamente compreendidos, assim como a aula também não pode se limitar à transmissão do conhecimento pela narração ou leitura de grandes obras. Para isso, os autores propõem um ponto de partida que seja o conceito ou o tema ou a teoria, mas lembram que, independentemente da estratégia escolhida, as discussões têm que ocorrer, sendo escolhido só o ponto de partida.

O documento em questão dá um exemplo de um trabalho desenvolvido pela vertente da escolha de um tema que é violência.

> O tema *violência* pode ser abordado levando em conta onde ela acontece e a forma com que ela pode se manifestar; isso nos levará a situações concretas e importará no uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações. Assim podemos encontrar a violência nas relações pessoais ou nas relações entre o indivíduo e as instituições, como ela aparece na escola e porque alguns chamam isso de *violência simbólica*. Há o uso legítimo da violência pelo Estado e o uso abusivo dela, pelo mesmo Estado, em momentos de crise institucional, repressão política, censura etc.; há a violência nos meios de comunicação, a violência nos movimentos sociais, a violência nos processos de transformação nas diferentes sociedades, patrocinados por governos à direita ou à esquerda.(PCN - Sociologia-2005, p.17).

Vemos aqui como a temática violência é trabalhada com o intuito de se educar pela sociologia, ou seja, a partir de um tema que é pertinente ao cotidiano dos alunos, o professor cria uma relação com a realidade e pode abordar as teorias da sociologia explicando o fenômeno da violência pelos conceitos. Sendo assim, o professor trabalha com as três vertentes partindo da temática e tornando a sociologia significativa para os alunos. Identificamos, ainda, a necessidade de o professor possuir conhecimento conceitual e teórico sólidos, assim como conhecer os temas escolhidos para que a construção possa seguir uma lógica sociológica que faça sentido.

O professor desenvolve uma mediação pedagógica, segundo a qual os alunos são considerados como parte fundamental da aula e essa se desenvolve levando em conta o lugar no espaço e tempo dos alunos, ou seja, respeitando a realidade empírica de cada um. Precisamos, portanto, desenvolver a atividade docente relacionando o conhecimento da área com a realidade docente e discente para que a educação se dê no campo da formação para além da técnica, que seja uma formação humana. Arroyo (2000) ressalta que precisamos em nossa atividade docente aprender "... que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência" (p.67).

Ensinar aqui assume característica de arte e como toda a arte é um ato de criação, precisamos, então, temos que propiciar a criação através da nossa docência, "humana docência".

Podemos, a partir daqui, apresentar os dados coletados em campo e contrastá-los com toda a teoria levantada. Portanto, o próximo capítulo tratará da apresentação e análise dos dados frente à realidade da formação do professor de sociologia em uma instituição de ensino superior particular, no que se refere às suas necessidades formativas.

CAPÍTULO III

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

3.1 – A construção metodológica da pesquisa

A presente pesquisa enfoca a formação do professor de sociologia em um curso de Ciências Sociais de uma Instituição Particular de Ensino Superior em Campinas e como ela se articula com a prática docente no espaço da escola. Portanto, temos como preocupação a formação inicial de professores de sociologia no que se refere às suas necessidades formativas.

A pesquisa social é extremamente complexa. São inevitáveis as interações que ocorrem entre pesquisador e pesquisado. Portanto, necessitamos de uma metodologia que nos forneça uma base ampla que responda ou se aproxime do conhecimento da realidade e até mesmo das subjetividades contidas em nossos sujeitos.

Segundo Minayo (1994), o objeto da pesquisa social possui consciência histórica, ou seja, ele se modifica. A autora também afirma que existe uma relação direta entre o pesquisador e o objeto, portanto, a pesquisa está cheia de intencionalidade. Por isso, consideramos que nosso objeto é extremamente qualitativo. A metodologia para a autora é concebida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Para trilhar este caminho, adotamos a metodologia qualitativa, entendendo que, no campo social, onde o objeto é também sujeito, o método mais adequado é o qualitativo, uma vez que com este pretendemos nos aproximar ao máximo da realidade dando voz aos sujeitos da pesquisa. Essa pesquisa, por ter enfoque

qualitativo e ser na área social, teve atenção especial à ética. Para isso, preservaremos a identidade dos participantes e, ao mesmo tempo, tentamos integrá-los no processo de pesquisa, a fim de ser este um espaço de discussão do tema de formação de professores. A coleta de dados teve início com a comunicação prévia aos alunos e à professora, com a devida aceitação destes, inclusive com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, onde tomaram contato com a pesquisa e seus objetivos.

Para nos orientar no processo de realização de uma pesquisa qualitativa em educação, utilizamos Bogdan e Biklen (1994), pois, segundo os autores, é extremamente importante a pesquisa social em educação se basear em uma investigação qualitativa. Os autores entendem esse conceito "investigação qualitativa" como sendo um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que possuem a característica qualitativa, ou seja, a coleta e análise dos dados que valorizam os pormenores descritivos relativamente à pessoas, locais e conversas. Portanto, busca-se a complexidade e a compreensão da mesma.

Para a nossa estratégia de investigação, tivemos por instrumentos de análise a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo que foi realizada através das técnicas: observação participante; questionário; entrevista semi-estruturada; grupo focal.

Para introduzir a observação participante, utilizamos como pressuposto a teoria de Bogdan e Biklen (1994). Na observação participante, segundo estes autores:

> O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Então, realizamos a observação participante em uma instituição de ensino superior interagindo com os licenciandos e com a professora na disciplina por ela ministrada no curso. A disciplina exige dos alunos um estágio de atuação e, para tal, foram criadas "oficinas" para suprir esta exigência, pois a disciplina de sociologia, como tratado no capítulo anterior, não era até então obrigatória e também muitos dos licenciandos em Ciências Sociais são trabalhadores e não encontram tempo para realização do estágio. Assim sendo, as oficinas possibilitam o trabalho em

grupo e a aproximação com a realidade escolar contemplando as horas de estágio curricular.

Realizamos, também, observação sistemática das aulas, que ocorriam uma vez por semana, e também do processo de construção, desenvolvimento e realização das referidas oficinas que os licenciandos desenvolviam no ensino médio como estágio de docência.

Acompanhamos as discussões em sala de aula a partir do estudo de textos de alguns autores como Pedro Demo, Paulo Freire, autores que têm posicionamentos divergentes que a professora levava para demonstrar as diferentes visões acerca da educação e sempre era proposto um debate sobre a teoria. A professora mantinha uma boa relação interpessoal com os alunos e tentava criar várias possibilidades de conhecimento levando notícias de revista acadêmica e jornalística, pessoas de outros anos e cursos para troca de conhecimentos, assim como valorizava a fala dos seus alunos. Após discussão de um texto de Pedro Demo sobre avaliação, e em decorrência das dúvidas e contradições explicitadas, a professora convidou um aluno, também de Ciências Sociais, que havia feito uma pesquisa sobre a avaliação e a violência na escola para fazer um relato de sua pesquisa. Notamos que o debate foi enriquecedor, e que os alunos se interessaram em aprofundar este estudo. O pensamento de Paulo Freire foi bem aceito pelos alunos, percebe-se que eles compartilham de suas idéias, contudo, muitos se questionam sobre como atuar, na atual estrutura de enxugamento de currículos e de um ensino cada vez mais sucateado, valorizando a realidade dos alunos e construindo o conhecimento com “paciência pedagógica”. Respostas não são dadas nas discussões em sala, pois se visa à construção de um pensamento crítico destes alunos e não a transmissão de uma receita para a atuação enquanto docente.

Na observação do processo das oficinas, pudemos notar que este foi criado na faculdade com o intuito de proporcionar aos alunos uma aproximação com a realidade escolar e também a relação teórico-prática que estes possam estabelecer a partir das discussões em sala de aula. A participação na oficina não é obrigatória e os alunos que podem e preferem fazer seus estágios de forma individual, podem optar por não fazê-lo através das oficinas. Porém, na sua maioria os alunos optam pelo trabalho em grupo e pela construção das oficinas. O envolvimento e interesse dos mesmos são observados desde o primeiro passo que é ir até a escola e levantar quais são as necessidades apresentadas pelos alunos do ensino médio daquela

escola, no que se refere à disciplina “Sociologia”. Os licenciandos trazem vários temas discutidos com alunos e professores do ensino médio, como sexualidade, cidadania, racismo e outros. Após este levantamento, se dividem em quatro grupos, onde o interesse por determinada área possibilite a confecção de uma oficina e, em vários encontros, constroem as oficinas com auxílio da professora e das teorias estudadas nas áreas da sociologia, ciência política e antropologia.

Na escola, no dia da oficina, encontraram um pouco de dificuldade quanto à infra-estrutura, à agitação dos alunos, assim como à própria ansiedade em ministrar uma aula, mesmo que tenha o formato de oficina e seja realizada em grupo. Ocorre que a maioria das oficinas se organizou para exibir entre outras coisas um vídeo e a escola estava com apenas um aparelho funcionando. O que ocasionou certo desconforto entre os licenciandos e exigiu capacidade de flexibilização do planejamento para prosseguimento da oficina. Também notamos, durante a observação participante, que alguns alunos do ensino médio não contribuem muito para a realização das oficinas, fazendo muito barulho e tumultuando as aulas. Certas situações faziam com que os licenciandos ficassem sem ação diante do ocorrido.

Após o dia da oficina, na socialização apareceram estes pormenores na fala de vários dos licenciandos e, também, de maneira forte, ficou claro o discurso do quanto está distante o debate teórico da prática desenvolvida. Ainda é muito presente o discurso clássico da racionalidade técnica e, mesmo que no discurso do projeto político-pedagógico da instituição e até mesmo na tentativa da professora, se vise formar um profissional crítico reflexivo, os próprios licenciandos têm a concepção de que aquilo que aprendem na teoria deve ser aplicado na prática, de que a formação técnica basta para a atuação profissional. A professora retomou a experiência de cada aluno e fez a ponte com a teoria estudada. Discutiu-se o como é importante a postura do docente ser segura e também o quanto o domínio da teoria pode ajudar na prática, mas foi reconhecida também a importância de se ver a prática como uma situação também formadora.

Assim sendo, entendemos que as oficinas são oportunidades de grande valia para a formação desses licenciandos, uma vez que eles consigam identificar os problemas e propor alternativas. As oficinas ocorreram independentemente dos problemas enfrentados e, em outros estágios realizados em anos anteriores, os sujeitos relatam que não se sentiam participantes do processo de ensino-

aprendizagem, como podemos ver através dos destaques feitos sobre as falas dos licenciandos, que constam no próximo item deste capítulo. Com as oficinas os licenciandos conseguem ver que a escola realmente é complexa, que ao mesmo tempo em que tem um grande potencial, pode parecer um caos. Houve a preocupação de se trabalhar conceitos das ciências sociais como cultura, movimentos sociais e outros mais, mas de forma que não fossem a simples reprodução das aulas tidas na universidade. O pensar no que vai ser debatido na oficina e a concepção de flexibilidade tem um papel importantíssimo para a realização da formação crítica destes futuros professores e a observação por nós realizada serviu, como prevíamos, para melhor entendermos as oficinas e o campo de pesquisa investigado.

Como citamos inicialmente, tivemos também, como instrumento de coleta de dados, o questionário, o qual foi aplicado com o intuito de selecionar os participantes do grupo focal e, assim, coletar impressões iniciais sobre a licenciatura e a violência na escola, a qual acreditávamos ser uma das necessidades formativas dos licenciandos, devido aos relatos que faziam de suas experiência nos estágios. O questionário foi respondido por 20 alunos de uma classe de 27 alunos, pois os outros 7 alunos haviam faltado. O questionário era composto por 10 questões fechadas (anexo I), sendo solicitadas respostas dos alunos referentes ao curso e sua formação. Os licenciandos que responderam que tinham maior identificação com a licenciatura, foram escolhidos para fazer parte do grupo focal. Por isso, também foi solicitado o nome do respondente, ressalvando que a identificação ficaria em sigilo.

As respostas foram tabuladas e foram confeccionados gráficos de explicação para o uso no grupo focal (anexo II). Temos, então, enquanto nossos sujeitos de pesquisa, alunos do quarto ano de Ciências Sociais que, em sua maioria, são do sexo feminino, 70% dos alunos, também são 70% dos alunos que possuem idade inferior a 25 anos. 90% deles ingressaram na faculdade no ano de 2005, ou seja, a sala não possui muitos alunos que sejam oriundos de outra turma, o que facilita o envolvimento e a interação positiva dos alunos entre si e com a professora.

Quanto à questão sobre a graduação anterior, nenhum dos alunos possui outra graduação e 35% deles almeja fazer uma outra faculdade.
O que nos interessava mais de perto era a resposta da identificação destes com bacharelado ou licenciatura e, referente a essa questão, somente 25% dos alunos

alegaram se identificar mais com a licenciatura do que com o bacharelado. Já com o bacharelado, 60% dos respondentes revelaram identificação, sendo que 15% dos alunos responderam que tem identificação com as duas habilitações, opção que não havíamos considerado, mas resolvemos fazê-lo uma vez que nossa pesquisa tem por compromisso dar voz aos sujeitos.

De qualquer forma, é de impressionar a quantidade dos alunos que no quarto ano da faculdade de Ciências Sociais preferem o bacharelado, hipótese que já havia sido levantada antes da realização do questionário e que também abordamos no grupo focal. Outros dados que utilizamos posteriormente no grupo focal e fomentaram a discussão foram os das questões: já atuou como docente? Se sente preparado para a docência? Nestas, também tínhamos uma maior atenção, pois estão diretamente envolvidas com nosso objeto de pesquisa, ou seja, a formação dos professores e as suas necessidades formativas, assim como para a constatação da importância da inserção do aluno da graduação na realidade escolar. Então, quanto à atuação docente, 55% dos alunos já tiveram algum contato e atuaram como docentes, enquanto 45% não. Sentem-se preparados para a docência apenas 35% dos alunos, sendo que 55% se sentem despreparados. Aqui, como na questão sobre identificação com uma das habilitações, os alunos criaram uma alternativa que não constava em nosso questionário e 15% alegaram, então, estarem “mais ou menos” preparados para a docência. Já estão empregados 60% dos alunos, enquanto 40% deles só estudam.

Estes são dados obtidos de um questionário fechado e de múltipla escolha que descrevem pouco a complexidade da formação destes alunos, mas que servem para que nós tenhamos as primeiras impressões e consigamos confirmar algumas hipóteses, excluir outras e principalmente trabalhar posteriormente com maior proximidade com a realidade. É importante deixar claro que não nos baseamos apenas no dado quantitativo e também não cremos que ele fosse capaz de nos traduzir a realidade, mas, sim, acreditamos que é um instrumento de coleta de dados que poderá nos ajudar bastante na análise posterior e no desenvolvimento tanto da pesquisa quanto do grupo focal. Este questionário, as participações em aula com a observação participante e a análise do projeto político-pedagógico são as primeiras aproximações com um tema que nos interessa na pesquisa.

A partir daí, partimos para a realização da entrevista semi-estruturada com a professora e do grupo focal com os licenciandos. Por entrevista semi-estruturada

entendemos a exposição de um tema e questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, em seguida o pesquisador explora, a partir das respostas, novos pontos de dúvida ou interesse do pesquisador, e, sendo assim, se abre um espaço para contribuições dos investigados (TRIVINÕS, 1987).

A entrevistada ministra as aulas de licenciatura no curso de Ciências Sociais e participa diretamente das oficinas, portanto, além de ter-nos fornecido dados essenciais, também deu todo o apoio para conseguirmos nos aproximar dos alunos. Os licenciandos são próximos a essa professora, pois a mesma consegue desenvolver bem o diálogo entre licenciatura e bacharelado, algo que, segundo os licenciandos, era difícil com outros docentes das disciplinas de licenciatura.

A entrevista com a professora durou em torno de 50 minutos e nos trouxe uma grande riqueza através de sua fala e sua postura quanto às questões feitas. Lembramos que a técnica de entrevista semi-estruturada nos permite após as respostas esclarecermos alguma dúvida que possa ter ocorrido durante a conversa. Sendo assim, preparamos oito questões preliminares e no decorrer da entrevista foram surgindo outras questões e dúvidas que já fomos trabalhando e esclarecendo. Quanto às questões (anexo III) apresentadas à professora, elaboramos um roteiro a partir dos dados que já tínhamos obtido anteriormente nas primeiras aproximações e também que contemplassem a formulação de nosso problema de pesquisa e nossos objetivos. Buscamos saber sobre a formação de professores, em especial de professores de sociologia, assim como sobre a percepção da professora quanto às necessidades formativas dos seus licenciandos. A entrevista foi gravada, a professora foi informada dos objetivos da pesquisa e sobre a garantia do sigilo das informações. Após a transcrição, enviamos para a professora aprovar e confirmar os dados transcritos. A mesma aceitou e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. As falas da professora são exploradas no item que cabe à análise dos dados, assim como as dos licenciandos no grupo focal que serviram diretamente para a elaboração das categorias de análise.

Por último, realizamos o grupo focal que é uma técnica que vem se expandindo, embora se deva tomar cuidado para que ele não se transforme em uma entrevista coletiva fechada e também não se perca o foco da pesquisa. Por grupo focal entendemos a seleção de pessoas para falarem sobre um tema a partir de experiências e conhecimentos próprios, sendo que o pesquisador participa do debate de forma indireta, apenas desencadeando a discussão sem nenhuma

intervenção direta ou interrupção afirmativa ou de negação (GATTI, 2005). Sendo assim, o grupo focal foi direcionado aos alunos que participaram das oficinas e têm interesse na licenciatura, configurando-se em um espaço aberto de valorização da fala dos sujeitos da pesquisa e não somente a do pesquisador. Elaboramos um roteiro (anexo IV) antes de sua realização e tomamos o devido cuidado para que a discussão não perdesse o foco.

Conforme descrito acima, selecionamos para a participação no grupo focal os alunos que responderam ter mais identificação com a licenciatura, os quais somam 25% dos respondentes, mas também convidamos os que afirmaram se identificar com as duas. Então, convidamos para a participação no grupo focal oito alunos, sendo que, destes, sete compareceram no dia combinado. O grupo focal também foi gravado e durou em torno de 50 minutos. Assim como a professora, os alunos também foram avisados dos objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Como havíamos proposto, iniciamos o grupo focal explicando o que seria o mesmo e desencadeamos a discussão através da exposição de três gráficos (anexo II) elaborados a partir das respostas dadas por eles no questionário. Assim, conseguimos tanto cumprir com o prometido, que era dar um retorno daquele questionário, como esclarecer algumas dúvidas e os dados coletados a partir das falas dos alunos, que, também, são de extrema riqueza.

A discussão foi então direcionada para a contemplação de nosso objeto de pesquisa, assim como as perguntas feitas na entrevista com a professora.

Com isso, pretendíamos discutir e entender melhor com estes sujeitos qual era o impacto das oficinas em sua formação enquanto licenciados em Ciências Sociais e quais eram as suas expectativas para a docência, assim como quais eram as necessidades formativas notadas por eles para a atuação enquanto professores de sociologia.

Construímos a pesquisa em conjunto com os sujeitos investigados sempre com a preocupação de dar voz a estes, bem como retornar todos os dados coletados e as análises feitas. Acreditamos que diretamente para os sujeitos da pesquisa, ou seja, os alunos licenciandos, a pesquisa terá seu caráter formativo, uma vez que a discussão em pauta será justamente a sua formação enquanto professores de sociologia. A metodologia do grupo focal também apresenta esta característica de ao mesmo tempo em que coleta informações propõe uma reflexão

em grupo, e, por conseqüência, acaba por assumir um caráter pedagógico, onde a educação se dá pela troca de experiências entre os alunos e também o pesquisador.

Acreditando que a realidade é estrutural e que a educação faz parte deste todo e é uma parte fundamental, damos o enfoque da nossa pesquisa na relação teoria e prática, sabendo que a realidade é mutável e nunca conseguiremos, e nem podemos, reduzir sua complexidade a uma teoria. Mas, através do diálogo permanente entre teoria e prática e dando voz aos sujeitos, pretendemos ser fiéis à realidade em nossa análise sobre formação dos professores de sociologia e suas necessidades formativas.

Os dados oriundos das técnicas realizadas foram analisados e confrontados com as teorias e com as nossas percepções, a fim de se retratar a realidade e servir enquanto referencial teórico e prático sobre a temática da formação de professores e enquanto reflexão das necessidades formativas dos licenciandos de Ciências Sociais. Construímos, então, categorias de análise para melhor compreender os dados, sendo uma delas a violência na escola. As necessidades formativas dos licenciandos constituem nosso interesse e tínhamos como pressuposto que o debate sobre a violência na escola seria também uma necessidade, por ser a violência na escola uma realidade. Através da teoria consultada e o contraste com as falas construímos mais duas categorias; logo, são nossas categorias de análise: formação de professores de sociologia; relação teoria e prática; violência na escola.

Sabemos o quanto é importante, para a criação de categorias e análise dos dados, o contexto dos investigados, pois uma mensagem, seja ela qual for, sempre está carregada de significados que são ligados à realidade histórica, sócio-econômica e cultural dos seus sujeitos emissores. Então, construímos as nossas categorias de análise tendo como foco as teorias consultadas por nós e também a partir dos nossos objetivos de pesquisa. Com essas categorias, não pretendemos reduzir a complexidade da realidade, mas sim sistematizar os dados coletados para melhor compreensão dos leitores, já destacando que as categorias são nossas impressões sobre o real.

Como ressalta Franco (2007),

> Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está

> necessariamente articulada à condições contextuais de seus produtores (2007, p. 19).

Portanto, respeitando o contexto dos investigados, levantamos categorias analíticas comparando-as com as teorias existentes sobre o tema, esperando que, desta maneira, possamos conhecer a realidade o máximo possível e criar uma interpretação da mesma.

O processo de sistematização e categorização das respostas exigiu muita atenção e diversas revisões. Na medida em que se tenta "enquadrar" uma resposta, um discurso em uma categoria ou outra podemos fazer com que as categorias não atendam à sua finalidade e que sejam a redução/ simplificação da realidade. Desta forma, é importante lembrar que o nosso objetivo ao propor a categorização das respostas da professora e do debate do grupo focal não foi a de reduzir ou simplificar a realidade, mas sim "conversar" com os dados coletados a fim de melhor compreendermos a realidade.

Construímos, então, estas três categorias que estão relacionadas com os nossos objetivos, a saber: **violência na escola, formação de professores de sociologia** e a **relação teoria e prática** que, tanto na fala dos alunos quanto na fala da professora[2], apareceram como aspectos relevantes para o pensar as necessidades formativas.

Nossos objetivos se direcionam à identificação das necessidades formativas dos licenciandos de Ciências Sociais, pressupondo que a situação de violência na escola seja uma delas. Pretendíamos, portanto identificar as necessidades e confirmar nossa hipótese, assim como verificar a concepção dos alunos e de uma docente sobre formação de professores e também refletir acerca da relação teoria e prática no processo de formação. O conhecimento que estamos produzindo a partir dos dados coletados e da bibliografia lida e utilizada é de extrema importância para a interlocução entre os diferentes sujeitos do processo educativo, favorecendo a geração de propostas fundamentadas cientificamente.

---

[2] Ressaltamos que nossa pesquisa garante o sigilo aos seus participantes, portanto, a professora do ensino superior será identificada como "professora" apenas. Enquanto os sete alunos participantes são identificados por sujeito A, sujeito B, sujeito C, sujeito D, sujeito E, sujeito F e sujeito G. Assim, podemos expor suas falas já transcritas e organizar nosso trabalho.

Com essa sistematização, com análise dos dados e contraste com a teoria levantada acreditamos construir uma oportunidade de diálogo e alternativas para a transformação da realidade.

Estes são os sujeitos da nossa pesquisa e este é o seu contexto com todas as etapas aqui descritas da coleta de dados, com a preocupação do pesquisador em sempre ser fiel ao método escolhido e principalmente à realidade estudada, mantendo, assim, a ética na pesquisa social e garantindo sua credibilidade enquanto transparência de seus passos.

No próximo item, apresentamos a análise dos dados coletados e, através das referidas categorias, apresentaremos nossa interpretação dos mesmos, articulando-os com a teoria estudada.

3.2 – Apresentação e análise dos dados

A pesquisa por nos realizada teve como enfoque a formação inicial do professor de sociologia e a análise de suas necessidades formativas. Frente a isso fizemos um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores e também sobre a sociologia, assim como, fomos ao campo coletar os dados que aqui apresentamos e interpretamos com base na literatura da área e em nossos objetivos iniciais.

Antes de entrarmos na discussão das categorias por nos construídas, através das quais apresentamos e analisamos os dados coletados, acreditamos ser importante ressaltar as oficinas desenvolvidas pelos licenciandos de ciências sociais no ensino médio. As oficinas não são o nosso principal objetivo e também não são o nosso objeto de pesquisa, no entanto, obedecendo nossa metodologia que visa exprimir a realidade não podíamos prosseguir a análise sem dar a devida atenção a um experiência singular que se mostrou ser muito importante na formação destes licenciandos. Como já citamos esta não é isenta do conflito e possuí pontos tanto positivos quanto negativos, mas de qualquer forma se configura enquanto um espaço de diálogo e aprendizado.

Para ilustrar as oficinas selecionamos a que foi por nós observada sistematicamente com relação à temática da política, ou seja, um tema das ciências sociais e também muito importante para a realidade social e dos alunos do ensino médio. Os licenciandos se baseando em autores das ciências sociais e também da licenciatura iniciaram a discussão partindo da concepção de política dos alunos o que desencadeou uma discussão do governo local, do município onde é localizada a escola (Paulínia), os alunos afirmaram que o prefeito se preocupava mais com festas/ shows e monumentos/ grandes construções do que com os problemas reais da população. Isso fez com que os licenciandos pudessem explorar a discussão sobre o modelo populista de governo e sobre o orçamento da cidade entre outros. A oficina teve como objetivo incentivar a participação política demonstrando que esta se dá em todos os momentos de nossa vida e não somente através das eleições. A oficina foi encerrada por uma dinâmica, os alunos do ensino médio foram organizados em uma grande roda e uma caixa surpresa era passada de mão em mão até que a música que regia esta dinâmica parasse, fazendo com que a pessoa que ficou com a caixa tivesse a escolha de abri-la e cumprir a tarefa surpresa ou continuar a brincadeira. No fim da dinâmica, após quatro recusas, um dos alunos foi corajoso e aceitou abrir a caixa na qual constava uma barra de chocolate a ser dividida com a turma. Essa dinâmica serviu, segundo os organizadores (dois licenciandos do grupo), para demonstrar o quanto nós temos medo de nos expormos e participarmos enquanto sujeitos da ação, ou seja, é sempre mais fácil passar a vez para o outro.

Além desta, observamos outras oficinas como a do grupo que tratou da temática da negritude. Os mesmos selecionaram este tema através da necessidade exposta pelos alunos do ensino médio sobre o preconceito racial e utilizaram conceitos sociológicos para o trabalho em sala de aula. Autores como Gilberto Freyre e Kabengele Munanga foram utilizadas na confecção desta oficina. Primeiro foi debatido a idéia da democracia racial no Brasil e a realidade opressora por nós vivenciada. Os alunos do ensino médio utilizaram exemplos “clássicos” como o preconceito exposto na mídia, onde a empregada e/ou o bandido quase sempre são negros e os licenciandos contextualizaram o que foi exposto através do conhecimento acadêmico transformando este em escolar. A teoria da existência de

uma democracia racial foi colocada em questionamento e a necessidade da vigilância e da constante busca por nossos direitos foi ressaltada.

Outra oficina por nós observada que merece destaque foi a oficina que abordou a temática da sexualidade, temática esta muito solicitada pelos alunos do ensino médio. No dia da oficina notamos que os alunos do ensino médio na verdade esperavam uma discussão de orientação sexual e/ou prevenção de doenças, sendo que os licenciandos discutiram na verdade o conceito de sexualidade, explorando este para a discussão sobre gênero, homossexualidade e também sexo. Os alunos se surpreenderam com o debate e acharam bem interessante discutirem sobre este tema para além da orientação sexual, prática que, segundo eles, vêem bastante na disciplina de biologia. Foi exposto pelos licenciandos o filme “Anjos do Sol” que fomentou a discussão sobre a desvalorização do sexo através da prostituição e exploração sexual infantil.

Dentro da formação de um professor crítico e reflexivo vimos no primeiro capítulo, através do pensamento de Marcelo (1992), a importância de se “aprender a ensinar” que muitas vezes os cursos de formação de professores esquecem. Contudo, também vimos a necessidade da atenção para essa formação, pois não podemos reproduzir a racionalidade técnica que acredita ser possível aprender como ensinar na teoria para após aplicar na prática. Marcelo (1992) ressalta as destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação, além das atitudes de mentalidade aberta, de responsabilidade e de entusiasmo que o professor deve possuir. Acreditamos que através das oficinas os licenciandos conseguem vislumbrar a real necessidade destas destrezas e atitudes. Realmente, notamos o quanto é difícil para os licenciandos transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. A reprodução do que é visto na universidade para os alunos do ensino médio é o que vimos que acontece muitas vezes e também é o que negamos enquanto real formação sociológica para os estudantes do ensino médio.

Na oficina nota-se que não é possível a reprodução, o conhecimento deve ser “traduzido” e é importantíssimo estar ligado a realidade dos alunos, para isso as destrezas e principalmente as atitudes são essenciais. Os licenciandos tinham que estar sempre com a mentalidade aberta para perceber a realidade do aluno, assim como para escolher bem o que e como seria debatido o conhecimento sistematizado

da sociologia, pois era de sua responsabilidade o ensino e a possibilidade da construção do conhecimento. O entusiasmo nesta realidade desafiadora é imprescindível e também muito presente em nossa observação em relação aos licenciandos que se sentiam sim desafiados, mas que este desafio os impulsionavam a pesquisa e ao debate sobre o que já tinham aprendido na universidade e o como poderiam ajudar na formação destes jovens do ensino médio.

Essa nossa observação participante das oficinas nos ajudou na compreensão das necessidades formativas dos licenciandos em ciências sociais que iremos trabalhar a seguir através das categorias: violência na escola; formação de professores de sociologia; relação teoria e prática.

3.2.1 – A Violência na escola

O conceito de violência é complexo e assume na escola um impacto muito grande na relação ensino-aprendizagem. Concebemos que a violência é multicausal e se manifesta de diferentes formas, podendo ser física e/ou simbólica.

Na fala da professora e dos alunos notamos que, realmente, as formas de manifestação da violência na escola são diversas, confirmando as teorias. Vimos também o quanto é difícil para eles definirem o que realmente é violência na escola. Como podemos notar na fala da professora: *"(...) é que aí é uma questão de interpretação",* quando se referia à leitura dos relatórios e via relatos de autoritarismo que, em sua interpretação, seriam formas de violência. Ainda na fala da professora temos outros momentos nos quais ficam evidentes a presença e a complexidade da violência na escola.

> *Teve um aluno que falou: estou em uma escola que todo mundo é autoritário, professor é autoritário o diretor e os alunos respondem este autoritarismo... bem se comportam, ficam com medo... E ele falou assim: eu até tentei, mas não consigo ser assim, meu jeito de dar aula é diferente. Eu disse: que bom! E ele falou que aos poucos ele está conquistando os alunos, mas com outro*

jeito, do jeito dele não autoritário, através do diálogo... Então é assim apanhando mesmo, sofrendo, mas o pessoal está tentando. (Professora)

Notamos que a orientação para os nossos futuros professores é muito importante e que uma reflexão sobre violência se faz necessária uma vez que é mais fácil que os alunos acabem por reproduzir o que já vem ocorrendo e que se crie um *habitus*, assim como descrito por Bourdieu (2003) e a violência simbólica se instale como algo natural.

A própria professora alerta para a banalização da violência e para a necessidade de se repensar e problematizar a realidade para que possamos desenvolver um papel transformador enquanto professores.

A violência é um conceito amplo. Temos a violência física, a violência verbal, a violência simbólica e elas estão presentes de uma forma ou de outra em todas as esferas da sociedade, em todas as instituições e a escola não poderia estar de fora. Onde tem relações humanas alguma forma de violência – dependendo da situação – sempre vem à tona. Agora uma das coisas que os autores têm apontado e eu acho que é o mais preocupante na escola no que refere a violência é a questão da banalização da violência. É não trabalhar, não entender esta violência que está acontecendo e simplesmente aceitá-la como um fato natural. (Professora)

A fala da professora demonstra que a mesma está por dentro das discussões da área e também possui certa preocupação com sua atividade de formadora de professores de sociologia, ou seja, o trabalho dela é fundamental para que estes, depois de formados, possam ajudar a problematizar a realidade. É exatamente esse o nosso foco, identificar quais são as necessidades formativas e através da fala dos alunos refletir sobre o quanto a formação acadêmica pode contribuir para formação de professores de sociologia com este perfil.

A professora assume trabalhar com a temática da violência em suas aulas: *(...) durante as aulas ao longo do semestre a gente discute sempre muito, "não com esse nome" e não dizendo assim, a questão da violência simbólica nas relações entre docentes e discentes (...)*. (Professora)

Realmente, defendemos que a formação de professores não necessariamente precise reservar uma disciplina para tratar da questão da violência, ou quem sabe ter um conteúdo programático com essa temática, mas sim que a

realidade escolar violenta perpasse as discussões em sala de aula para que os alunos possam ficar cientes e se prepararem para atuar em uma escola como realmente ela é e não somente em uma escola idealizada.

Os estágios ajudam muito no estabelecimento dessa relação entre o que é discutido sobre a escola no curso de formação e o que realmente ocorre nela. Porém, muitas vezes, os alunos não conseguem através do estágio entender o quão complexa é a relação interpessoal ocorrida no ambiente escolar. Muitas críticas são levantadas quanto ao sucateamento da escola, em especial a pública, mas seu potencial e alternativas de mudança quanto à situação dificilmente aparecem. Este é um anseio que temos que suprir, pois tantos posicionamentos críticos não podem se limitar à crítica infundada, precisamos incentivar também a criatividade.

Quanto aos relatos de violência, a professora afirma que são freqüentes aqueles sobre violência simbólica entre professores e alunos.

> *Bem, agora o que tem aparecido?...Felizmente até agora não apareceu nem um caso de violência física, nem um relato neste sentido, nem entre os alunos ou professores, mas violência verbal e simbólica apareceu em quase todos os relatos ou relatórios tanto dos professores eventuais quanto dos estagiários*. (Professora)

A violência física é preocupante, mas não podemos nos distanciar da preocupação sobre a violência simbólica que é tão presente na realidade. Notamos novamente o quanto à prática é importante para se desvendar o real e poder resignificar nossa concepção teórica e também a importância de se considerar e reavaliar a nossa concepção de violência. Evitando, assim, a sua ligação somente com a transgressão física e lembrando que, conforme Bourdieu (2003), a violência simbólica pode deixar seqüelas maiores que a violência física.

No momento do grupo focal, tivemos a oportunidade de observar nas falas dos alunos a discussão e o debate sobre sua formação, propiciando, mais do que a coleta de dados para análise, também a interação entre os sujeitos.

Referente à categoria violência na escola, identificamos que a fala dos alunos não difere muito da fala da professora, o que indica uma forte empatia entre eles, logo, uma boa relação, porém assimétrica criada pela professora na relação e no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos que mais nos chamam a atenção são

referentes ao autoritarismo já citado pela professora em suas falas. Os alunos se preocupam muito com essa relação a ser estabelecida entre professor e aluno, onde todo um sistema fechado é imposto e a base acaba por ser muito sólida e difícil de ser transpassada. A visão da racionalidade técnica é presente na fala dos alunos, pois há o receio de que a presença de situações inesperadas possa levá-los a ficar sem saídas. O receio da teoria não servir para dar conta das situações do cotidiano do professor, como exposto no primeiro capítulo na crítica feita por Schön (2000) à racionalidade técnica é visto na fala dos alunos.

> *Porque quando eu entrei na sala de aula para discutir violência como professora eventual eu vi que tinha uma serie de elementos que... Por exemplo, aqui eu nunca discuti com ninguém que para ter a autoridade na sala de aula eu ia ter que gritar, que a autoridade é conseguida no grito, que a autoridade é conseguida com uma dose de agressividade que ninguém ensina aqui e (...) A coisa de gritar com os alunos para manter a ordem é o pior. Era muito ruim quando eu não sabia outra coisa que fazer quando eu dava aula como eventual. (...) Mas essa coisa de gritar é ruim para o aluno que tem um exemplo de violência e acha que as coisas vão ser resolvidas no grito e é ruim para o professor, porque ele vai dar cinco aulas seguidas em cinco salas diferentes e aí ele chega em casa no "pó"*. (SUJEITO B)

Notamos na fala do sujeito B que, apesar da formação inicial ser um período importantíssimo na formação do professor, muitas vezes, a mesma não oferece suporte. Não é o caso de exigirmos uma formação teórica que responda a todas as questões do cotidiano, como na ótica da racionalidade técnica. Também não acreditamos que possamos simplesmente desconsiderar a teoria e nos focar na formação prática, como muitos entendem a teoria de Schön, mas, sim, é necessário que se proporcione um ambiente de reflexão que possibilite o dialógo entre teoria e prática, dando o suporte ao professor em formação.

A falta deste suporte pode levar ao autoritarismo, que aqui pode ser entendido por violência, uma vez que destrói relações e passa a ser uma relação de negação do outro, negação da autonomia e do potencial do outro, o que, segundo Sposito (1996), é o que caracteriza a violência.

Portanto, concebemos o autoritarismo tão presente na fala da professora e dos alunos como violência e classificamos a este enquanto uma violência simbólica,

entendendo que é uma estratégia dos dominantes impondo sua cultura aos dominados através de um habitus, e a educação, tão importante à sociedade, passa a se basear simplesmente em uma relação onde o autoritarismo é a única forma de atuar. *É, mas a maior parte da autoridade dos professores é conseguida no grito mesmo, no berro. Tipo... é um ou outro, são exceções não são regras (Sujeito B).*

Na fala de vários dos alunos participantes do grupo focal, nota-se que essa postura foi quase que por completo naturalizada na escola.

> *(...) Ao mesmo tempo na terça-feira nós fomos dar aula na escola e na primeira aula a gente não conseguiu, passou uns vinte minutos de aula e a gente não conseguiu começar a falar. Até que a professora bateu na mesa e gritou e aí ela virou para a gente e falou se vocês não gritarem eles não vão parar, eles não vão ouvir vocês. (Sujeito D)*

Essa fala exprime novamente a falta de suporte dos licenciandos na formação inicial e o quanto se faz necessário pensar em quais são suas necessidades formativas, e, para tanto, é também necessário reconhecer qual é a realidade de nossa educação e quem são ou serão nossos alunos. Chama-nos a atenção a freqüência das afirmações referente a essa postura autoritária, assim como a crítica à mesma.

> (...) determinados professores impõem ou não limite no grito e como na mesma sala um consegue e o outro não. Será que são os alunos ou é o professor que não impõe respeito para sala? (...) Brigas entre os alunos também aconteciam bastante na sala de aula, xingamento e gritos aconteciam bastante e o professor procurava intervir, mas acabava gritando mais que os alunos para tentar manter uma ordem (risos). (Sujeito E)

Precisamos compreender a relação como um todo e também não simplificar a violência simbólica como sendo culpa única dos professores. Lembramos que, em nossa perspectiva de análise, defendemos a existência de uma estrutura e o professor é somente mais um dos integrantes desta estrutura. Devemos, porém, explicitar o equívoco ocorrido nas partes para conseguirmos uma transformação no todo, através de uma superação qualitativa desta estrutura de ensino-aprendizagem, tornando-a mais horizontal para que a relação entre professores e alunos seja justa. Não é o caso de abolir a disciplina e do professor se tornar igual ao seu aluno, eles desempenham naquele contexto papéis diferentes e é da responsabilidade do

professor educar aquele aluno. Contudo, a educação tem que ser pautada no diálogo entre professor e aluno, assim como o conhecimento tem que estar ligado às necessidades da sociedade e se o intuito é formar alguém crítico e criativo, sua fala não pode ser calada.

Outras manifestações de violência estão presentes nas falas recolhidas no grupo focal, como por exemplo,

> *Mas com relação à violência deu para perceber também na escola...conversei muito com funcionários da escola e inclusive me comentaram que tinham ateado fogo no carro do diretor, porque o diretor tinha repreendido um aluno. Baixou policia na escola, deu maior confusão. (...) as crianças se maquiavam para ir pro colégio com celular da moda colorido, cor de rosa e cortavam o uniforme escolar para ir de barriga de fora, para ir com o uniforme sem manga e isso me chamou bastante atenção.* (Sujeito E)

São relatos que impressionam pela realidade dos fatos e mostram que a relação da escola com a violência é bem maior do que podíamos imaginar e não podemos simplificar ou calar a voz destes sujeitos frente a tamanho desafio, que é o de inferir sobre estes fatos. Sabemos que os professores podem desenvolver um papel fundamental nesta relação. Conforme Sposito (1996), o combate à violência na escola pela educação é mais viável e eficaz do que a intervenção da polícia.

Agora, qual será o sentimento destes futuros professores em relação a essa missão que os mesmos devem assumir?

> *(...) Então, um menininho bateu em uma menininha e aí eu fui explicar que não podia bater e tal, aí a menininha virou pra mim e disse: tia ele me bateu. Daí eu conversei com o menininho e ela falou: você não vai beliscar ele? Eu falei que não e ela disse: nossa ela não belisca. Aí eu entendi que as outras professoras beliscavam. (...) nessa sala tinha duas professoras, elas se olharam porque a menininha tava toda machucada, tinha 1 ou 2 anos e provavelmente ela foi violentada na casa dela. Elas meio que esconderam de mim e eu não sabia o que fazia, na época até falei com a professora e ela falou para eu colocar no relatório isto.* (Sujeito D)

Notamos agora que também os licenciandos se sentem acuados por essa realidade e não sabem necessariamente como agir, o que justifica nossa problemática e sua importância. O não saber o que fazer, relatado na fala acima, nos mostra que realmente abordar a temática da violência na escola nas diferentes

disciplinas da formação inicial é uma necessidade formativa destes licenciandos, pois será necessário a estes professores assumir uma postura frente à este aspecto na escola[3]. Na fala dos alunos, os mesmos alegam que a faculdade poderia trabalhar melhor este tema, pois isso os aflige.

> *Eu acho que em relação ao primeiro gráfico no qual o pessoal acabou por responder...tanto que a maioria tinha interesse no bacharelado está talvez relacionado a essa sua propositura do tema que é violência. Hoje muita gente acaba por ter contado com essa informação e fica perplexo com a realidade.* (Sujeito A)

O despreparo é relatado por eles e isso com certeza influencia em sua formação e escolha para a docência.

> *Digo a preparação mesmo de situações adversas da sala de aula, postura de aluno, como chamar a atenção de aluno e como controlar a sala como o sujeito B falou. Então, falta um pouco, não sei se só na nossa faculdade, essa orientação, vamos colocar assim. Eu acho que o curso de sociologia, ela podia...principalmente o de sociologia dar um enfoque maior para isso uma vez que a gente está numa situação em que a violência está a cada dia maior na educação, a gente vê alunos batendo em professores, professores batendo em alunos, e alunos ameaçando professores e etc. ...eu acho que todas as matérias deveriam ter esta orientação de como lidar com a situação acadêmica prática mesmo, de situações adversas, controle de sala e de postura de aluno, de ameaças. Eu acho que as Ciências Sociais deveriam aplicar mais a esse tipo de comportamento, uma vez que eu acho que tá crescendo a violência. Então, eu acho que a minha faculdade e as outras deveriam ter essa visão acadêmica do papel do cientista social na escola e na educação.* (Sujeito C)

Os alunos fizeram nos primeiros semestres da faculdade estágios em instituições não escolares e na oportunidade do debate do grupo focal puderam fazer comparações da violência ocorrida nestas instituições com as que encontraram na escola, enriquecendo bastante o debate.

---

[3] É importante resgatar aqui que nosso interesse por essa pesquisa surgiu por termos tido, na pesquisa de iniciação científica, o relato de professores do ensino médio que afirmavam se sentirem impotentes frente à violência.

> *(...) "Lar da criança feliz" - e você tinha tanto crianças muito novinhas quanto crianças já com uns onze anos de idade e tudo mais...e elas sempre muito agressivas no trato uma com a outra de puxar cabelo ou as vezes agressivas verbalmente. Mas, naquela situação eu entendi que aquilo fosse por causa da situação social que elas foram colocadas ali que é de caso de processos judiciais para a guarda e coisas do tipo. (...) Na escola eu percebi que a violência das crianças que antes eu atribuía ao fato de serem – as crianças do abrigo – de serem por processo judiciários e coisas do tipo também era presente nas crianças que não... provavelmente, não passaram por um processo judicial, mas que estavam expostas a uma estrutura viciada e que você ser agressivo era uma bela maneira de chamar a atenção da direção, de levar a direção até a sala ou de chamar a atenção do professor do colega do lado. Era assim que as coisas eram conseguidas... pelo menos naquela escola, apesar de eu conhecer um exemplo de uma escola diferente que outra hora eu conto.* (Sujeito B)

Faz-se necessário esclarecer aqui que a escola onde foram realizadas as oficinas tem uma realidade diferenciada, onde a violência não é tão gritante, e, mesmo assim, vemos pelas falas e os relatos dos alunos da graduação sobre os estágios realizados anteriormente e sobre a oficina desenvolvida na escola do ensino médio, que a violência está mais presente do que imaginamos e sua manifestação preponderante é a que se dá pela forma simbólica, apesar de reconhecermos que a violência física também existe e não podemos suprimi-la e/ou esquecê-la.

> *A violência que eu mais percebo e não sei se é violência, é a falta de respeito total, pois eles não se respeitam e muito menos os professores. Eu acho que violência de braço assim eu tinha muito numa escola que eu estudava até a oitava série, ensino fundamental. (...) Quase toda a semana na escola onde estudava tinha briga na rua, de gente perder tênis e era coisa feia. No ensino médio a escola que eu estudei era num bairro também de periferia, mas eu não observava violência de braço, mais falta de respeito e também infantilidade da adolescência de ficar zoando, caçoando*. (Sujeito F)

Na fala de um dos alunos apareceu também o papel do Estado enquanto opressor, uma vez que não atende as necessidades da sociedade e a escola pública vive um momento de sucateamento, onde falta estrutura.

> *Eu acho que tem a violência simbólica e é muito marcante nas escolas. A presença do insulto, a presença falta de respeito, falta de respeito do aluno para com ele próprio, falta de respeito do professor para com ele próprio e falta de respeito mútuo entre funcionários e direção e todos que trabalham neste meio. Eu acho que a escola não trabalha a questão do sentimento, do que a criança, o aluno e o professor estão sentindo. Ela expõe todos os atores dela a uma violência simbólica. (...) Uma burocracia que é absurda e punitiva e com uma total falta de estrutura. Isso representa uma violência sim, uma violência estrutural, uma violência do Estado. Hoje o que é entendido por violência é agitação porque o ensino fundamental é muito mais agitado do que o ensino médio e aí nessa diferença às vezes acaba se confundindo brincadeiras como falta de respeito. Então, falta ter uma reflexão maior no que realmente é violência e o que é hedonismo, uma geração que só quer buscar prazer e que só quer fazer coisas do tipo.* (Sujeito B)

A fala desta aluna exemplifica bem o quanto o conceito de violência é complexo e o quão é importante uma pesquisa que se centre neste assunto para que possamos compreender a violência em sua complexidade, podendo evitar, desta forma, a banalização de um assunto tão importante para a nossa sociedade.

A categoria por nós elaborada se revelou de grande importância para nossa pesquisa, reconhecemos que na fala dos alunos uma vastidão de possibilidades se abre e uma categoria como “violência na escola” pode parecer a princípio muito ampla; mas, para este momento, mantemos esta categoria, com receio de recortar mais e através da sistematização acabar por simplificar a realidade. Porém, acreditamos que a violência na escola deve ser uma preocupação dos cursos de formação de professores, pois não podemos desvincular a formação teórica e prática da realidade a ser vivenciada e também fica claro que esta é uma necessidade formativa uma vez que é uma carência dos alunos.

3.2.2 – A formação de professores de sociologia

Tratemos agora da categoria formação do professor de sociologia com a qual pretendemos exprimir a realidade da formação inicial através das concepções dos

alunos e da professora, e, assim sendo, pretendemos nos aproximar da realidade sem perder ou comprometer a fala dos nossos sujeitos.

Buscamos compreender a concepção de formação docente da professora do ensino superior a partir do que a mesma considera como o papel do futuro professor de sociologia e também pela relação que a mesma faz de docência com discência.

A professora ao falar da sua formação sempre retoma seu interesse pela docência, entendendo que a educação sempre fora seu principal objeto de pesquisa. Cita bastante a importância da continuidade da formação profissional para se identificar como professora e alerta para que a formação do professor seja construída de forma coletiva e em diálogo com os alunos e que as oficinas, por se desenvolverem em grupos, facilitam bastante o entendimento dos alunos em relação aos desafios da docência e às possibilidades de superação.

> *O trabalho docente não é individual, não é sozinho, ele é um trabalho coletivo, junto com os outros professores, com o coordenador e com o gestor. Teoricamente! Não significa que é assim mesmo que acontece, mas o trabalho docente nunca deve ser um trabalho isolado e aqui no trabalho em grupo eles já começam a se preparar neste sentido, para entender que o trabalho docente não é isolado e tem conflito sim, eles brigam dentro dos grupos (risos), o povo se desentende, uns trabalham mais que os outros, tem descompassos e desequilíbrios, mas no final a gente... eu falo pra eles: vocês tem que achar um ponto de equilíbrio, pois nós temos responsabilidade com a escola e com os alunos e isso tem que estar pronto e bem feito apesar das dificuldades, dos conflitos e de tudo de vocês. (...) Então, eu acho que é um bom exercício também para apreender a trabalhar em conjunto, no coletivo apesar das diferenças e dos conflitos e chegam num consenso, em um equilíbrio pensando nos alunos.* (Professora)

A sua própria formação traduz o que a professora compreende pela atividade docente e a formação dos professores, e, quando questionada quando se sentiu verdadeiramente professora do ensino superior, a professora diz:

> *(...) Foi aqui na instituição mesmo. É quando você não tem... Para você se sentir professor você tem que criar vínculo com os alunos. É bem Paulo Freire "Não há docência sem discência", se não tiver uma relação construída...eu não tinha... naquele grupo era uma coisa associativa eu não era a única professora e no PED tinha a professora Titular que era a professora Guita e*

> *eu estava ali como PED. "Me chamavam de PED mesmo", como PED auxiliando eu dava aula mesmo, tinha dia que ela nem ia, eu dava aula, mas a turma era dela não era minha. Foi aqui mesmo depois que eu entrei, eu prestei concurso entrei como professora e passei a ter as minhas turmas e passei a criar essa identidade.* (Professora)

A professora não desconsidera sua experiência anterior, mas deixa claro que para ser professor é preciso construir uma relação com os alunos. Notamos nesta fala o quanto é significativo ao professor a relação com os alunos, pois enquanto estagiária a professora diz ser chamada de PED que é o nome do programa de estágio desenvolvido por ela no Doutorado da Unicamp, e isso interpretamos com um tom pejorativo. Na formação dos futuros professores, precisamos relembrar a importância desta função para a sociedade e nunca se limitar a técnicas fechadas. Retomamos Nóvoa (1995) na sua discussão sobre a produção da profissão docente, discutida no primeiro capítulo, onde o autor ressalta a importância de se pensar na formação humana, pois o professor também é um ser humano que ao mesmo tempo se forma docente e pessoa. Na fala da professora, notamos o quanto foi significativo para sua pessoa, e não somente para sua docência, o fato de no seu estágio ter sido chamada por PED, pois sua identidade como professora necessitava do reconhecimento dos alunos.

Na sua atividade docente a professora se preocupa em estabelecer um diálogo com os alunos e busca atender às necessidades expressas pelos alunos em sala. Na fala a seguir aparecem várias necessidades formativas, sendo relativas aos alunos, relativas ao currículo, aos próprios professores e à escola enquanto organização.

> *(...) eles ficam extremamente preocupados com a realidade. Não só com a questão da violência, mas a falta de infra-estrutura, com a falta de apoio, muitas vezes, da direção e dos outros professores para se fazer um trabalho emancipatório (...) Outra questão que os preocupam também que está relacionada a essa...é a questão das amarras políticas do sistema mesmo, pois não é só a precariedade (...) Mas de ser de forma branda que eles possam ser excluídos, que o sistema os excluam ao tentar fazer um trabalho alternativo (...) Mas, eles conseguem ver bem durante este período que eles estão dentro da escola dando aulas, as amarras do sistema, toda questão moral política que barra a tentativa dos professores de fazer um trabalho*

diferenciado. Resistência dos pais e dos próprios alunos que não entendem quando propõem uma atividade alternativa, pois não tem um preparo, uma prática e um hábito da escola neste sentido. (Professora)

Na fala da professora vemos, primeiro, que existe uma preocupação com os receios e necessidades dos alunos; segundo, que a fala dos alunos demonstra que o problema educacional do Brasil, assim como a violência na escola são problemas estruturais e precisamos trabalhar em várias frentes para poder transformar a realidade. Citamos aqui a importância do sociólogo na sua tarefa de ler o mundo e enquanto professor na sua atividade de mostrar aos seus alunos os determinantes da realidade, possibilitando a construção de uma reflexão crítica.

A professora fala um pouco desta importância do futuro professor de sociologia quando questionada por nós.

Primeiro o básico. Desenvolver a criticidade e ajudar o aluno ir além do senso comum (...) Então, eles vêem o mundo a partir da perspectiva neoliberal e eles acham que essa é a única...é a única que eles conhecem, a única viável e a única possível. Eu acho que a sociologia tem aí um papel fundamental de trazer uma outra realidade, trazer outras questões, mostrar para eles outros pontos de vista, outros modelos que eles não têm acesso, pois não tiveram nenhum contato na "vida". (...) No curso de Ciências Sociais aqui da instituição isso é muito bem trabalhado, eles tem uma visão crítica neste sentido e tem uma crítica do neoliberalismo na educação e dos impactos do neoliberalismo na educação e acho que daqui ninguém vai sair com uma visão neoliberal (risos) ou pelo menos sem ter tido contato com outras visões e outros modelos. (Professora)

Justamente, é o objetivo da sociologia no ensino médio, como descrito no capítulo dois, a desnaturalização da realidade, possibilidade de um espaço de reflexão, o desvendar dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais da realidade vivenciada pelos alunos no plano local e global. Apesar desta postura da professora e da característica da própria faculdade de pensar a relação entre bacharelado e licenciatura, a professora vê alguns problemas para a formação deste licenciando e propõe através das oficinas uma alternativa diferenciada para suprir algumas lacunas e proporcionar uma melhor formação.

Bom!"Aí a gente tem um problema". As disciplinas de licenciatura são disciplinas de uma vez por semana só. Existe uma prioridade das disciplinas

que são do curso e dadas pelo curso, por professores do curso e os alunos tendem a valorizar mais estas disciplinas para sua formação e uma posição inferior para as disciplinas que vem de fora, que são consideradas enquanto disciplinas agregadas (vamos dizer assim) ao currículo e que não seriam essenciais. Agora se a gente pensar que aqui nas Ciências Sociais a formação é dupla, a disciplina de licenciatura ela é tão essencial quanto à de bacharelado porque ela não é opcional ela faz parte da formação. Mas o que os alunos entendem muitas vezes? Eles falam assim: se eu não quero dar aula porque eu tenho que fazer licenciatura? Aí eu falo: Você não quer mas pode vir a dar aula depois. (...) De qualquer forma ainda tem, sempre tem esse descompasso, se a gente pensar que eles têm do bacharelado três disciplinas no semestre e da licenciatura apenas uma já é um desequilíbrio, querendo ou não, pois é uma formação dupla, mas a carga horária do bacharelado é muito maior do que da licenciatura. (Professora)

Mesmo que se amplie o debate sobre a necessidade da formação de professores críticos-reflexivos, a própria organização da universidade tende a se pautar na racionalidade técnica. Mesmo que conste no projeto político-pedagógico o interesse pela formação do professor como prioridade de mesmo valor, ou maior que a do sociólogo, notamos na organização epistemológica e curricular a mesma seqüência que prestigia as disciplinas teóricas sobre a temática das ciências sociais (sociologia, antropologia, ciência política) e um espaço pequeno para as disciplinas ligadas à licenciatura. Em vista deste problema, a professora, juntamente com a faculdade, propôs as oficinas e nelas desenvolve um trabalho conjunto fazendo com que os alunos possam se aproveitar das disciplinas do bacharelado para a elaboração e execução das oficinas para o ensino médio. A professora tem percebido que este diálogo, apesar de ser difícil e gradual, tem dado muito resultado e os alunos vêem nas oficinas uma alternativa de sucesso.

(...) mas os alunos em geral tem gostado muito desta experiência do projeto em grupo, de ir com outros colegas, de não dar aulas sozinho – porque há um medo de encarar uma classe inteira –, de ir em grupo, de fazer essas reuniões e de ter a orientação na elaboração do projeto. (...) Às vezes eles não ficam muito satisfeitos com as coisas de errado que tenham ocorrido na escola, falta de equipamento e etc. Mas na hora da socialização você consegue ver que apesar dos problemas foi produtivo e eles cresceram,

> *começam a trazer outras questões a tona e eu fico toda feliz em ver os alunos das outras turmas e da atual como que chegam ao quarto ano... e você fica tranqüila, pois você sabe que estão se formando e sabem o que fazer lá fora, não é aquela situação que e você fala nossa que medo. (...) Eu não sei se por causa das oficinas, por causa da experiência positiva que as oficinas tão tendo. Porque quando era aquela coisa individual que os alunos sozinhos iam fazer seus estágios era mais difícil e doloroso para os alunos o que causava certa resistência em relação à licenciatura também.* (Professora)

A concepção de formação docente da professora passa pelo diálogo entre bacharelado e licenciatura, pela relação teoria e prática e reside principalmente na realidade a ser encontrada posteriormente pelos alunos. Característica presente também em nosso estudo sobre o estado da arte da pesquisa em formação de professores. Cavaco (1995) já nos alertava na direção do olhar as condições de trabalho precárias que são encontradas para a atividade docente e em especial dos recém formados.

Precisamos, então, ser mais cuidadosos com nossas ações e ouvirmos cada vez mais nossos alunos que estão se formando e têm seus anseios e expectativas. Na fala dos alunos resgatamos algumas passagens que interpretamos como pertinentes para a categoria de formação de professores. A formação de professores está para eles totalmente ligada ao campo de atuação, ou seja, a profissão docente. Assim sendo, a luta pela a inclusão ou não da sociologia no ensino médio, assim como, o papel do professor de sociologia no ensino médio é constante na fala dos alunos.

Os alunos começaram a discussão levando em consideração os gráficos apresentados e a fala direcionada à explicação, por eles, dos gráficos. Notamos pontos que legitimam nossa interpretação de que a profissão e a concepção da docência se dão por via do campo de atuação que é uma grande preocupação.

> *(...)acredito que é a carga de responsabilidade que você sabe que tem quando você sai de uma faculdade e vai para uma sala de aula e sabe que aqueles quatro anos de faculdade nem sempre te deu embasamento suficiente para responder algum questionamento de alunos mais aplicados. Então, eu acho que tem essa insegurança por parte do pessoal que está saindo da faculdade, dentre outras coisas. Isto é um ponto de vista meu.* (sujeito A)

A profissão docente ainda está perpassada por uma visão de competência técnica, da qual não podemos abrir mão, mas não vemos a reflexão sobre o caráter humano da função. Logicamente, não acreditamos que os alunos da graduação não se preocupem com os alunos na escola, mas notamos um receio maior quando se trata de definir qual postura adotar. A lógica "aplicacionista" aqui é muito evidente, pois na fala dos licenciandos se busca ainda "receitas" de como dar aulas, querendo aprender uma teoria para "aplicá-la" na prática.

> *(...) É de qual o padrão de professor. Do que é ser professor do que não é... Porque a insegurança de ser professor que nem ela falou - o que faço quando estou lá na frente - é muito baseada no modelo do que o professor faz quando está lá na frente, porque está na frente. A gente discute bastante isso em teoria com a professora. Que é o professor na frente e os alunos sentados em ordem um atrás do outro. Toda essa hierarquia que já está introjetada mesmo e aí a gente fica com aflição por estar lá na frente porque a bola é nossa (risos), a gente é que tem que fazer aquilo acontecer. A insegurança de ser professor no meu caso é porque é muita informação e muita informação importante e eu não sei qual privilegiar. Essa informação está dentro de uma lógica coerente.* (Sujeito G)

Na fala dos alunos, a preocupação dos mesmos é sobre o conhecimento e/ou a sua carreira profissional, concebendo estes dois pontos como primordiais para a formação de professores. Os estágios até então realizados são destacados como desestimulantes, porém existe a possibilidade de se encontrar boas escolas e bons professores, como é o caso da escola onde o estágio em formato de oficina foi realizado. Vimos, no segundo capítulo, que a luta pela inclusão da sociologia no ensino médio em São Paulo teve fim há pouco e só a partir do próximo ano que teremos concurso para professores do estado e isso aparece com veemência na fala dos alunos como um dos dados primordiais para a licenciatura não os interessar até então.

> *Primeiro que só saiu agora a obrigatoriedade e muita gente fica com medo de não arrumar emprego na área, fora que as oficinas e nos experiência de estágio muitas vezes assustam*. (Sujeito D)
>
> *(...) relação à falta de expectativa no campo de trabalho. Até mesmo porque a sociologia no ensino médio estava ainda na briga por ser ou não obrigatória e isso acabava desmotivando um pouco os alunos, buscando carreira na*

licenciatura sem saber se ia sair da faculdade conseguir um emprego ou alguma coisa. (Sujeito E)

A desvalorização da profissão docente também ecoa nas vozes dos nossos sujeitos, onde reconhecem que muitos que entram no curso de Ciências Sociais visam o bacharelado, dado este que apareceu em nossos gráficos, por este possuir um maior peso para a sociedade.

Eu acho que tem um elemento aí que é o status. Eu acho que é muito mais glamouroso você ser doutor, você ser mestre do que você ser professor de ensino médio. (...) A gente tem uma formação que ela muito boa no sentido de que a escola como ela deveria ser para a escola como ela realmente é. (Sujeito B)

(...) eu concordo com o sujeito B em parte que o bacharelado tem mais reconhecimento, carrega um status e tem mais, atualmente, tem mais perspectiva de carreira, de futuro e de você se sustentar desta forma. Na licenciatura é um fato novo que está acontecendo este ano a aprovação da lei aqui em São Paulo também, mas mesmo assim você não tem tanta perspectiva. Por que? Você vai começar trabalhar lá na escola sendo professor e você vai ficar sendo professor para sempre ou não. Qual é a perspectiva de futuro? Carreira? Salário? Porque toda a profissão tem isto, você começa do base aí você vai tendo...ah! (Sujeito F)

Os estágios muitas vezes não contribuem para mudar esta realidade, tendo relatos em que os alunos afirmam ter vivenciado uma verdadeira inércia, onde a realidade e os questionamentos sobre escola, conhecimento e profissão não conseguem vir à tona. Por exemplo, temos relatos que a aluna expõe:

Na verdade eu estava lá para observar como o professor atuava dentro da sala de aula e eu praticamente o tempo todo que eu fiquei na escola, fiquei passando a limpo o diário de classe do professor, marcando nota e marcando falta. (Sujeito E)

Os alunos, apesar dos problemas relatados, conseguem notar a importância do estágio e também encontram exemplos positivos de escolas e professores em atuação.

Há uma diferença muito grande que eu pude sentir como aluna e na experiência como eventual, da escola que tem um projeto pedagógico, que tem um projeto (...) Essa... diferente das escolas que os professores ficam

digladiando com os alunos e não tem uma comunicação mais forte e é uma diferença muito grande em trabalhar em escolas assim. (Sujeito B)

A categoria formação de professores por nós elaborada define-se na fala dos alunos por um incentivo dado por parte da faculdade para a formação docente em vista da realidade discente, ou seja, que a teoria, tão importante, não se desvincule da prática a ser exercida nas escolas e, por conseguinte, da realidade destas escolas. Por isso, retomamos a nossa discussão inicial que é sobre as necessidades formativas dos licenciandos e também sobre a violência na escola como uma destas necessidades, pois, atualmente, a realidade das nossas escolas se mostra, infelizmente, enquanto um lugar onde acontecem situações de violência e acreditamos que o papel do professor deva desempenhar a ruptura desta lógica violenta. Para isso, o mesmo tem que se sentir preparado, sua formação deve proporcionar certa segurança quanto à docência e uma prática crítica reflexiva.

3.2.3 – A relação teoria e prática

A relação teoria e prática é um drama na discussão sobre formação profissional. A afirmação "na prática a teoria é outra" é quase um consenso em várias atividades profissionais, sejam elas educacionais ou não. Esta problemática aparece muito na nossa coleta de dados, tanto na fala da professora quanto na dos alunos.

A preocupação quanto à formação que associe teoria e prática está presente no discurso dos sujeitos investigados e não podíamos deixar de considerar. As duas categorias já trabalhadas (violência na escola; formação de professores) foram definidas em atenção aos nossos objetivos e a categoria relação teoria e prática surgiu como um eixo para a reflexão sobre a formação do professor. As categorias foram identificadas na teoria e são pertinentes na fala dos sujeitos. Organizamos nossa análise nestas três categorias, mas ressaltamos que essas não ficaram fechadas, pois o discurso é complexo e não podemos limitá-lo a uma ou outra categoria.

Notamos que, tanto sobre formação de professores quanto sobre violência na escola, os alunos e a professora retomam a questão da relação teoria e prática.

Fazendo desta quase que um elo fundamental para se pensar esta problemática e, portanto, um ponto muito importante para nossa pesquisa.

Vimos que as oficinas desenvolvidas pelos alunos desde sua construção possibilitam este diálogo entre teoria e prática e são realmente uma experiência diferenciada. As necessidades formativas dos alunos neste espaço são explicitadas e fica evidente que a articulação teórico-prática é fundamental para suprir as necessidades do cotidiano escolar.

Ressaltamos a importância de uma formação teórico-prática, onde exista uma práxis reflexiva, pois, conforme exposto no primeiro capítulo, a perspectiva "teórico-prática" visa compreender o contexto e a coletividade, fornecendo ao professor a possibilidade de emancipação, na qual sua reflexão crítica e coletiva possa proporcionar uma transformação política, uma mudança institucional e social.

Lembramos que, como diz Tardif (2002), não é o caso de se esvaziar a lógica disciplinar, mas sim abrir espaço para o trabalho que considere os alunos como sujeitos do conhecimento.

> *Então tem uma dificuldade porque...bem, muitos nunca fizeram um projeto mesmo, só o do TCC...mas aí a dificuldade é só para começar, mas quando eles começam a fazer a parte da fundamentação teórica... elas acabam sendo muito boas e aí eu vejo como o bacharelado tem ajudado e ajudou. A bagagem que eles têm até este momento, bem eles têm um projeto muito bom. (...) Então, é nesse momento que eles começam a se preparar para dar aulas, que eles vão resgatar o que já foi visto na disciplina do bacharelado em termos de conteúdo e vão até ampliar esses conhecimentos procurando mais teorias para complementar o que já foi visto antes.* (Professora)

As oficinas proporcionam uma imersão na realidade da escola e principalmente na realidade do professor, pois os licenciandos passam por todas as etapas, levantam as necessidades dos alunos, pensam no conteúdo, buscam referencial bibliográfico, montam a aula/ oficina, trabalham em conjunto e executam a oficina tendo o retorno imediato por parte dos alunos. Além de se criar relações e vínculos que prosseguem após a oficina.

> *As oficinas são extremamente positivas para todo mundo e eu acho que eu aprendo muito também. Não só com os alunos, mas também com a escola, com o coordenador e eu crio relações também. As relações com os alunos se fortalecem e com a escola, com o coordenador e não só dos alunos, mas da*

> *instituição com a escola e todos saem ganhando. Quando é individual não tem este impacto todo, não tem tantas pessoas envolvidas, não se criam tantas relações e não se colem tantos frutos, vamos dizer assim.* (Professora)

Na fala dos alunos também aparece o quanto é dramático o debate entre relação teoria e prática, assim como aparece a importância que têm tido as oficinas desenvolvidas enquanto prática de estágio nas escolas para a reflexão desta problemática.

> *(...) como já foi falado aqui também a realidade dentro da sala de aula a gente não aprende na teoria. A gente vê a teoria aqui, como deveria ser, a gente aprende, só que quando chega, a gente encara uma sala com quarenta adolescentes e... interessados em diversas coisas, bem menos em querer ouvir o que você está passando.* (Sujeito E)

Existe uma extrema dificuldade em superar este binarismo teoria e prática, assim como superar este padrão de professor imposto pela realidade.

> *Por mais que teoricamente você vá para uma linha que tente fugir um pouco dessa hierarquia, como a gente fez todo nosso ensino fundamental e médio nisso, fica muito difícil quando você vai pro lado de lá do professor. (...) Teoricamente sabendo o que você tem que fazer o que é o mais correto, aí já não sei se é um aspecto mais psicológico, mas você não consegue fazer muito diferente do padrão de professor.* (Sujeito G)

A experiência não deve ser contrária à teoria e muito menos a teoria deve se sobressair ao real, ambas fazem parte de uma totalidade a ser trabalhada e não podemos suprimir essa visão.

> *Mas, eu acredito que como qualquer profissão a experiência é fundamental, você começa a trabalhar e você não entendi tanto e depois você vai tendo as manhas, vai aprendendo e eu acho que muito é a experiência que te leva. Eu acho que as oficinas da nossa faculdade são fundamentais para você por isso em prática e as oficinas sendo em conjunto, em grupo eu acho muito interessante, pois você tem a oportunidade de dividir com os colegas de sala o que você viu e eles falam também o que você viu e então você compartilha a mesma vivência ali.* (Sujeito F)

Vemos nas oficinas a oportunidade para transformar esta realidade fazendo com que teoria e prática convivam e se completem qualitativamente, fazendo com que finalmente os professores se sintam mais preparados para a realidade da

escola, uma vez que suas necessidades formativas são explicitadas e que a realidade escolar em toda sua complexidade fique mais clara. Notamos na fala dos alunos que os outros estágios realizados por eles em outros anos nem sempre fornecem estas experiências. Não propomos receitas e nem acreditamos que todos saiam da faculdade perfeitos e já formados. Lembramos que nossa concepção de formação explicita o processo, formar indica por si só movimento.

Destacamos as oficinas realizadas no curso de Ciências Sociais da instituição investigada, mas não acreditamos que apenas esta estratégia baste para a formação profissional do professor de sociologia. As outras disciplinas têm também seu compromisso na formação deste profissional de dupla formação, mas vemos que na oficina é possível que o licenciando seja reconhecido como sujeito do conhecimento e por isso merece destaque, enquanto nos outros momentos de sua formação, por muitas vezes, a relação ensino-aprendizagem está baseada somente na transmissão de conhecimentos.

Como toda realidade social, as oficinas são dinâmicas e permeadas de conflitos e contradições, mas já se configuram como uma tentativa de melhor contemplar a formação com vistas a uma práxis reflexiva.

Compreendendo aqui as necessidades formativas como sendo as carências e desejos dos professores podemos identificar, a partir destas categorias por nós construídas, que nossos sujeitos possuem necessidades relativas aos alunos e aos próprios professores, ou seja, a questão da violência, por fazer parte da realidade da escola, é sim uma necessidade formativa, assim como notamos que a concepção de ensino, de conhecimento é uma preocupação dos alunos e da professora. Na sociologia podemos identificar como agravante o fato de não se ter consolidado um conteúdo programático que caiba à sociologia trabalhar, por ser esta uma disciplina que, como vimos no capítulo dois, está se constituindo na escola.

Os alunos de Ciências Sociais vêem a profissão docente como um grande desafio, a sua formação para a licenciatura é por vezes deixada de lado ao longo de sua formação e oportunidades como a das oficinas, onde o debate do conhecimento articulado à realidade da escola é desenvolvido de maneira teórico-prática, são muito importantes.

Para termos uma melhor qualidade no ensino precisamos, cada vez mais, refletir sobre a formação do professor e nossa pesquisa teve esta pretensão. Esperamos que os cursos de formação de professores de sociologia, entre outros,

possam ter em nosso trabalho uma referência para o “repensar” da formação de professores de sociologia e também para melhor compreender suas necessidades formativas, em especial o fenômeno da violência na escola, tão nebuloso hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação de professores é extremamente complexa e apresenta vários desafios, assim como, é de extrema importância que seja seriamente discutida e analisada para que se possibilite uma educação de qualidade. Sabemos que não é recente a preocupação das pesquisas da área com essa problemática, a qual tem sido exaustivamente discutida, nos revelando toda a complexidade que a envolve. Nesta investigação nos lançamos na busca por uma melhor compreensão dessa complexidade, através do conhecimento e análise de práticas diferenciadas, valorizando a fala dos sujeitos investigados, ou seja, dos professores ou licenciandos em Ciências Sociais, a fim de conseguirmos desenvolver uma reflexão coerente e transformadora.

Não foi nossa pretensão criar uma receita de curso de formação de professores de sociologia e muito menos avaliar o curso por nós investigado. Queríamos, sim, expor a fala dos licenciandos e da professora, assim como analisá-las à luz das teorias a fim de construir uma reflexão sobre a realidade que explicitasse as contradições encontradas e as necessidades formativas destes sujeitos.

Acreditamos que para se pensar na formação do professor é necessário aproximar o discurso acadêmico da realidade escolar e, por conseguinte, levar em conta as necessidades da escola e dos licenciandos. Precisamos também nos perguntar: que projeto de sociedade temos? Para que serve a escola? Queremos qual perfil de egressos da escola?

Quanto à formação de professores de sociologia, que foi o nosso foco, temos ainda outros percalços, pois conforme exposto no segundo capítulo deste estudo, a disciplina é permeada por avanços e retrocessos quanto à sua inclusão no currículo do ensino médio e um desafio específico para o estado de São Paulo uma vez que esta, durante muito tempo, esteve fora do currículo. Outro ponto a ser considerado é que ainda não há um consenso sobre os conteúdos programáticos e o material didático da sociologia no ensino médio, além da docência não ter sido a perspectiva

dos alunos de ciências sociais historicamente, pela ausência da disciplina no currículo. Esses, entre outros, são os problemas por nós identificados e, a nosso ver, exercem total influência na formação desses futuros professores de sociologia.

As necessidades formativas dos licenciandos por nós investigados apontam para uma falta de suporte da formação inicial para a atuação nas escolas. O modelo de racionalidade técnica apesar de ser muito questionado ainda se encontra presente na organização curricular dos cursos de formação de professores e também introjetado na concepção dos licenciandos sobre formação de professores que, mesmo que de forma crítica, expõem uma visão do papel do professor como o possuidor do saber que deve "aplicar" aos alunos do ensino médio o conhecimento aprendido na teoria.

A temática da violência se mostrou relevante através da teoria e principalmente da fala dos investigados como sendo uma necessidade formativa, lembrando que não se defende a criação de uma disciplina específica, mas sim que o debate sobre a realidade escolar violenta perpasse a discussão das várias disciplinas do curso de formação.

A disciplina de licenciatura do último ano por nós investigado possuí um discurso de formação do professor como sendo crítico e criativo, assim como, aparece no projeto político pedagógico do curso. Contudo, a professora assume que pela falta de tempo, nem sempre é possível desenvolver as discussões necessárias sobre a formação do professor adotando a almejada postura de práxis reflexiva.

O projeto de se fazer o estágio curricular de forma coletiva nas oficinas, no entanto, caminha para essa superação da separação entre teoria e prática. Não pode ser considerado como o divisor de águas e nem mesmo o redentor de todo o curso, porém precisa ser reconhecido e valorizado como um espaço onde os alunos conseguem se aproximar da realidade escolar e de sua complexidade contrastando este com as teorias estudas. A lógica de "aplicação da teoria à prática" é muito forte, mas através do trabalho em grupo e a partir das discussões com a professora notamos que este começa a ser problematizado.

Portanto, as oficinas podem ser consideradas um diferencial do curso, pois possibilitam aos alunos o exercício de reelaboração do conhecimento teórico do bacharelado e da licenciatura. A partir do momento em que os licenciandos se colocam na figura de professores cabe a eles, em conjunto com os alunos do ensino médio, construir o conhecimento que no nosso caso é o sociológico, a "imaginação

sociológica" que desnaturaliza o mundo. O professor tem um papel fundamental, pois é o mediador desta relação entre o conhecimento sistematizado e a realidade dos alunos. A busca pela compreensão dos conceitos e o aumento pelo interesse na pesquisa se tornam mais fortes quando os licenciandos se comprometem com a docência. As oficinas os desafiam e isso faz com que os licenciandos tenham a possibilidade de superar a separação existente entre teoria e prática, uma vez que identificam que na prática também se aprende e que a teoria estudada é o suporte da sua ação, mas não esgota as possibilidades da realidade.

Convém ressaltar a importância de sempre tomar o cuidado para que não se passe de uma teoria excessiva para uma prática excessiva. Portanto, devemos favorecer uma formação através de uma práxis reflexiva onde teoria e prática não estejam separadas. Vemos as oficinas como sendo uma destas oportunidades nas quais a teoria pode ser reelaborada pela prática e a prática acompanhada iluminada pela teoria de uma maneira em que teoria e prática se "misturem" e se transformem em um só movimento, um conceito teórico-prático.

Precisamos, por isso, pensar na formação deste professor para além da técnica, privilegiando o diálogo entre teoria e prática, fazendo com que os alunos possam desenvolver sua formação inicial enquanto um processo articulado com a atividade docente realizada na escola e onde a história de vida seja sempre considerada. Não podemos abrir mão da reflexão sobre a prática e também não deixemos que a formação técnica substitua a humana ou a humana exclua a técnica, precisamos das duas vertentes para melhor formar os professores.

Acreditamos ser necessário a valorização da licenciatura em um curso de dupla formação através da divisão e/ou aumento da carga horária, além é claro de todo o discurso e prática sobre a importância da docência para a sociedade e, em nosso caso a sociologia no ensino médio. Sabemos que o aumento da carga horária por si só não resolve o problema, mas também é fato o quanto em cursos de dupla formação as disciplinas de licenciatura ficam em defasagem de tempo e espaço em relação às disciplinas do bacharelado e a busca pelo equilíbrio, neste caso em específico, é necessária.

Podemos identificar como ideal a superação da separação entre bacharelado e licenciatura e vemos na prática das oficinas esta oportunidade, uma vez que está ligada as três áreas das ciências sociais (sociologia, ciência política e antropologia), na busca pela reelaboração dos conceitos trabalhados nas disciplinas do

bacharelado para a construção da oficina temática a ser realizada com os alunos. As oficinas, portanto, estão marcadas por essa tentativa de quebrar a desarticulação entre bacharelado e licenciatura no curso por nós investigado.

Consideramos que é fundamental buscar a superação da racionalidade técnica através da prática reflexiva, exercitando o diálogo entre teoria e prática. Para isso, acreditamos ser necessário o incentivo a atividades como as oficinas que são uma experiência singular, espaço de reflexão crítica constante sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.

Nosso anseio é quanto ao caráter de relevância social e/ou política deste trabalho, além da sua relevância científica. Assim, é nossa pretensão que este aponte caminhos para se repensar o projeto político pedagógico do curso por nós investigado, no que se remete à licenciatura e também à própria prática pedagógica dos docentes. Sempre em nossas análises nos questionávamos o quanto o trabalho estava refletindo o real. Preocupamo-nos a todo o momento e por vezes podemos até parecer repetitivos, mas o intuito foi sempre de esclarecer e explicitar nossos objetivos, metodologias e a realidade.

Buscamos sempre, durante todo o estudo, a coerência entre os nossos objetivos e a metodologia utilizada, assim como as técnicas de coleta de dados que possibilitaram um grande aprendizado e informações riquíssimas. As categorias por nós levantadas não esgotam a riqueza das falas e nem foi este o nosso objetivo. A categorização foi utilizada apenas para sistematizar os dados e poder contrastá-los com a teoria pesquisada. Com este processo esperamos que o nosso trabalho se configure em um referencial para se pensar na formação do professor de sociologia e alerte para a importância que tem neste processo a interpretação acerca das necessidades formativas dos licenciandos em ciências sociais.

Identificamos no decorrer do trabalho, com o levantamento bibliográfico e também com a pesquisa de campo, que existe uma lacuna na discussão sobre formação de professores na área de sociologia e vimos que esta pode ser justificada pelo vácuo que existe na sociologia no ensino médio, em contraponto, esta discussão é extremamente necessária para que possamos retomar a sociologia no ensino médio com qualidade e visando sempre a formação humana dos nossos jovens através da consciência crítica. É importante que o professor de sociologia consiga transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar e que através da “tradução” os princípios e conceitos da sociologia façam sentido para os

alunos do ensino médio e os ajudem na compreensão da realidade e na busca por emancipação. Esperamos que nosso trabalho ajude a explicitar esta falta de interesse, por parte dos sociólogos, no que se refere ao tema da formação de professores de sociologia e incentive a produção de mais pesquisas que abordem esta temática tão importante e possibilitem a reflexão e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Violências no cotidiano das escolas.** IN: (org.) ABRAMOVAY, M. **Escola e Violência**. 2ª Ed. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

AQUINO, J.P. **A Violência escolar e a crise da autoridade.** Na Mira da Violência - A escola e seus agentes. Cadernos CEDES, 47. Campinas, 1998.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre** – Imagens e Auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, H. H. O. e TERCIOTTI, A. h. M. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Modelo Pedagógico de Competências.** IN: Revista de Educação. Vol. V, nº05, Outubro, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. 3ª Edição. Bertrand-Brasil. RJ, 2003.

BRAGANÇA, S. D. **Sociologia e Filosofia no Ensino Médio:** Mais de Cem anos de Luta. Revista Espaço Acadêmico. N. 06. Novembro, 2001.

BRASIL, MEC, Parâmetros e Diretrizes Curriculares: ensino médio. Secretaria de Educação Média e tecnológica, Brasília, DF, 2005.

Brzezinski, I. **Formação de Profissionais da Educação** (1997-2002). Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2006.

CAMARGO, D.M. Universidade e Formação de professores: oficinas pedagógicas e transformação da prática docente. Revista de Educação PUC-Campinas, 2003. (p.99-111).

_____. Ciência e Sociedade: o ensino de sociologia no ensino médio. Humanitas (PUCCAMP), Campinas, v. 6, n. 1-2, 2003. (p. 11-14).

CAMARGO, D.M.P. (*et alii*). O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau. SP: Atual, 1986.

CAMARGO, D.M.P. e COSTA, R.F. **Universidade e formação de professores**: violência, currículo e construção da cidadania. IN: (org.) LUCENA, C.T. e GUSMÃO, N.M.M. Discutindo identidades. São Paulo: Humanitas/ CERU, 2006.

CANDAU, V. M. **Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar**. In: **Reiventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría crítica dela enseñanza** – La investigación-acción en la formación del professorado. Ed. Martinez Roca. Barcelona – Espanha, 1988.

CARVALHO, L. M. G. (org). **Sociologia em debate:** Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia. Unijuí: Editora Unijuí, 2004.

CAVACO, M. H. **Ofício do Professor:** o tempo e as mudanças. IN: (org.) NÓVOA, A. Profissão Professor. Ed. PORTO. Porto – Portugal, 1995.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização** – Questões para educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

COMTE. **Coleção os Pensadores**, Ed. Abril, 1980.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil.** Contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FRANCO, M.L.P.B. Análise do conteúdo. 2ª edição. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à prática educativa. 34ª edição, São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 36ª edição, São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

IANNI, O. **A sociologia em uma época de globalismo**. IN: A sociologia no Horizonte do Século XXI. São Paulo, SP: Editora BoiTempo, 1997.

KONDER, L. **O que é Dialética?** Coleção Primeiros Passos. 23ª edição. São Paulo, SP: Brasilense, 2000.

LEMOS FILHO, A. **A sociologia como produto histórico**. IN: Sociologia Geral e do Direito. 2ª Edição. São Paulo, SP: Ed. Alínea, 2005.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social** – Elementos para uma análise marxista. Ed. Cortez, São Paulo-SP, 2006.

MARCELO, C.G. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MINAYO, M.C. de Souza. Ciência, Técnica e arte: O desafio da Pesquisa Social. IN: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Transformação**. IN: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Ed. PORTO. Porto – Portugal, 1995.

MONTEIRO, S.A.I. **Tentando compreender Prometeu e Dionísio na Mira da Violência. Na Mira da Violência** - A escola e seus agentes. Cadernos CEDES, 47. Campinas, 1998.

MORAES, A. C. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia:** entre o balanço e o relato. Revista Tempo Social – USP. Abril, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Nova Enciclopédia, 1995.

ODALIA, N. **O Que é violência?** Coleção Primeiros Passos, Ed. Brasiliense. SP, 1985.

ORTIZ, R. "**Notas sobre as ciências sociais no Brasil**". *Novos Estudos Cebrap*. n.27, São Paulo, julho 1990.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil** – gêneses e crítica de um conceito. Ed. Cortez. São Paulo-Sp, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar** – Por uma docência de melhor qualidade. 5ª Edição, São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ROCHER, G. Sociologia de Augusto Comte. IN: Sociologia Geral. Ed. Presença. Lisboa – Portugal, 1975. Vol. 2.

SACRISTÁN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. IN: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1991.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo** – um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem. Ed. Artmed. Porto Alegre-RS, 2000.

SILVA, T. T. da. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SPOSITO, M.P. **A Instituição Escolar e a Violência**, SP: FEUSP, 1996.

_____. **"A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade"** In: Tempo Social, SP: USP, 5 (1-2), 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Ed. Vozes. Petrópolis-RJ, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A., ARAUJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico, um guia para a formação humana.** IN: Quem sabe faz a hora de construir projeto político-pedagógico. Ed. Papirus. Campinas-SP, 2007.

ANEXO I – Modelo do questionário

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Apresentação

O questionário a seguir faz parte da pesquisa: Formação inicial de professores de sociologia: uma análise das suas necessidades formativas. Tem por objetivo levantar um breve perfil dos discentes do curso de Ciências Sociais e a sua relação com a licenciatura. Todas as informações aqui contidas serão para uso exclusivo da pesquisa e o sigilo será mantido quanto à identificação dos alunos na publicação do trabalho. Lembramos que a participação é voluntária, gostaríamos que vocês respondessem com veracidade e nos comprometemos a retornar os dados já tabulados e analisados. Sem mais, agradeço.

QUESTIONÁRIO

1) Nome _____.
2) Sexo: Masculino( ) Feminino. ( )
3) Idade _____.
4) Ingressante em _____.
5) Possui outra graduação: Sim ( ) Não ( ) . Qual? _____.
6) Pretende cursar outra Faculdade? Sim ( ) Não ( ). Qual? _____.
7) O curso de Ciências Sociais tem dupla Formação (Bacharelado e Licenciatura) em qual você se identifica?

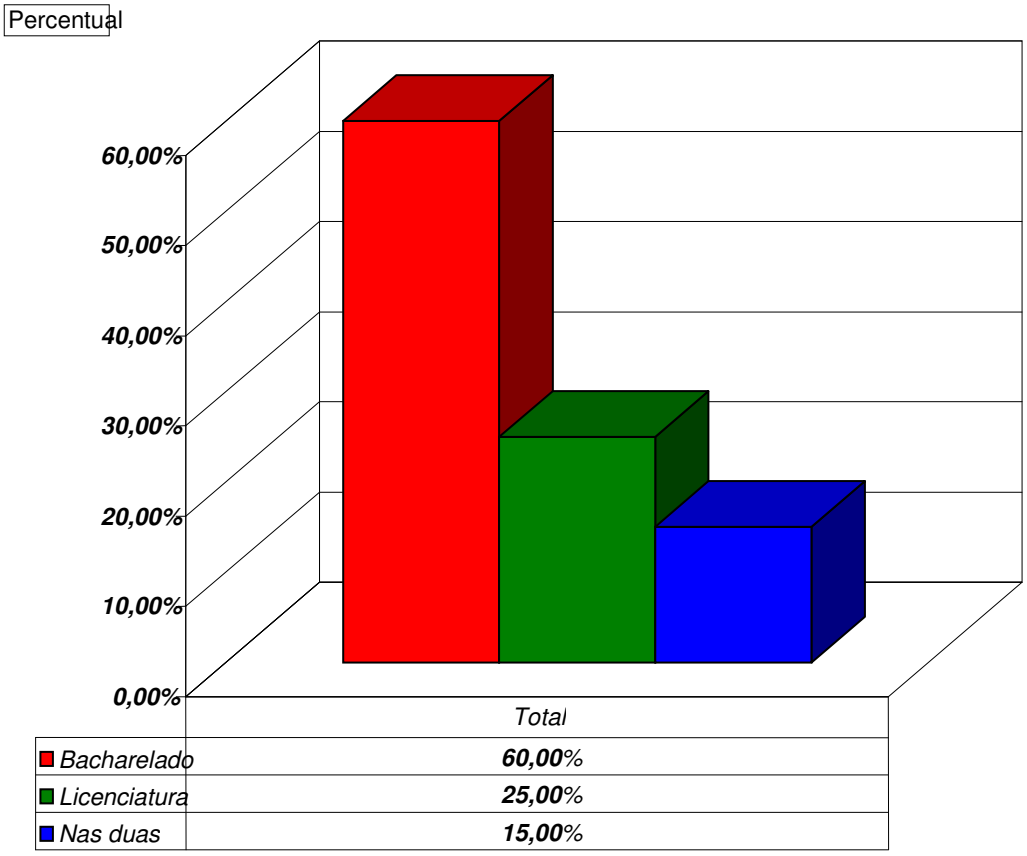
Bacharelado ( ) ou Licenciatura ( )

8) Já atuou como docente ou atua? Sim ( ) Não ( )
9) Se sente preparado para a docência? Sim ( ) Não ( )
10) Você está empregado? Sim ( ) Não ( ). Qual função? _____.

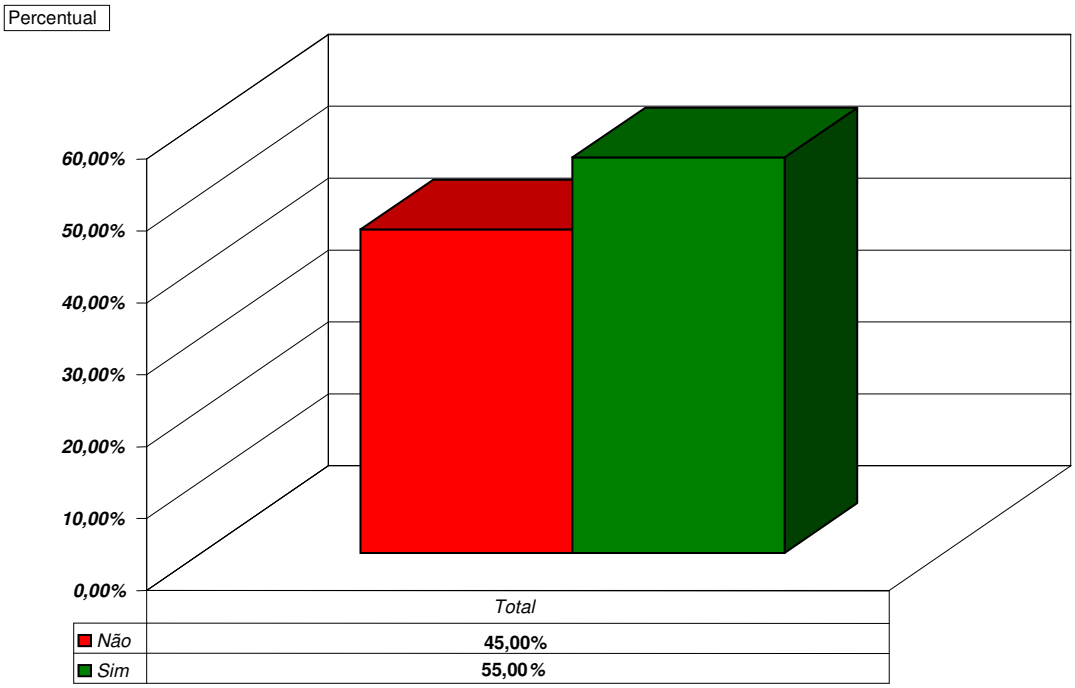
ANEXO II - Gráficos do Grupo Focal

Gráficos elaborados a partir das respostas dos questionários

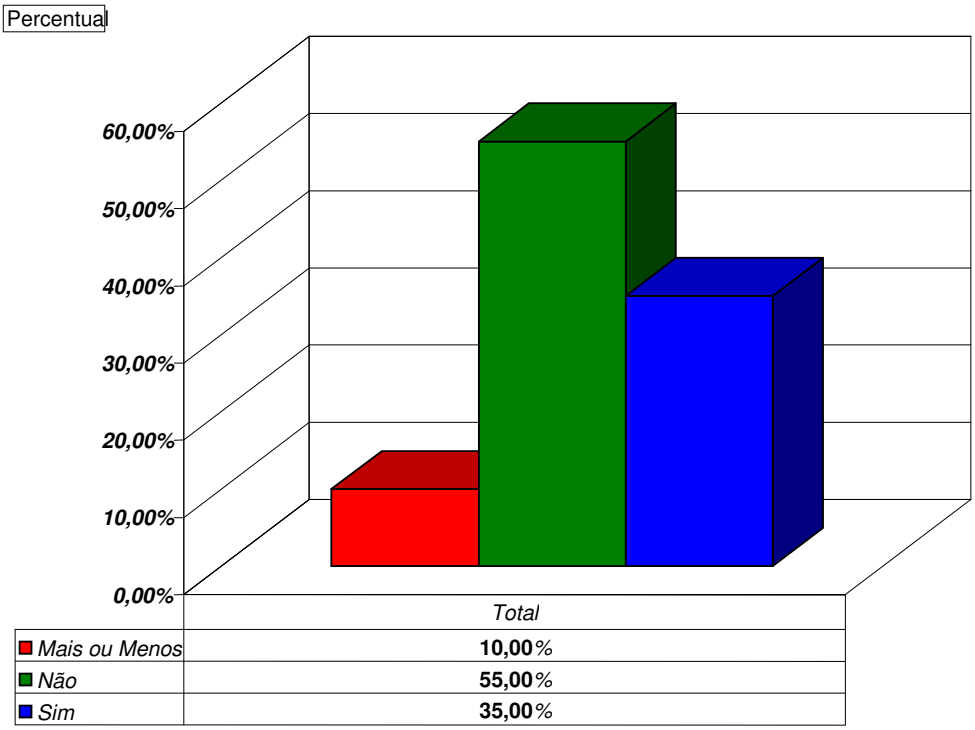
Identificação



Atuou como Docente?



Se sente preparado para Docência?



PUC CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO III - ENTREVISTA – ROTEIRO

1) Qual sua formação e há quanto tempo atua no ensino superior?

Acreditamos que a formação é um processo que se dá desde a escolha pela docência até a sua prática e a atividade vai sempre se modificando. Portanto, é de extrema importância perguntar qual foi a formação e a quanto tempo atua como docente, pois isso pode nos elucidar sobre sua prática.

2) Como você vê o papel social do futuro professor de Sociologia?

A sociologia no nível do ensino médio até 2006 era uma disciplina optativa e pouco presente no currículo das escolas. Em contra partida sabemos e defendemos a importância da sociologia no ensino médio uma vez que tenhamos o intuito de formar jovens conscientes e críticos. Portanto, é preciso verificar o quanto a formadora de professores de Sociologia está ciente desta luta e para ela qual é a importância deste futuro professor. Logo, podemos a partir do que ela entende verificar qual é a importância dada a formação destes futuros professores.

3) Como se dá à orientação de estágios e das oficinas na sua disciplina da licenciatura?

A literatura da área nos traz que um dos grandes problemas presentes na história da educação no que cabe a formação de professores é a separação teoria e prática, sendo que os estágios têm fundamental importância. Contudo, vemos hoje muitas críticas pela forma como estes se dão, sendo muitas vezes estágios contemplativos onde o aluno licenciando não tem de fato uma visão da realidade ou se sente de fato envolvido na atuação, no trabalho docente. Portanto, será interessante verificar qual a concepção da professora formadora sobre a orientação dos estágios e o retorno percebido por ela sobre a qualidade destes.

4) **Quais os principais anseios e/ou questões apresentados pelos alunos da licenciatura quanto à atuação docente?**

Através da fala da professora buscamos entender o sentimento dos alunos quanto a licenciatura e em contraponto poderemos nos aprofundar na prática da professora, compreendendo a relação da formadora com seus alunos. Logicamente, que concebemos que a fala desta estará cheia de intencionalidade, pois como qualquer interlocutor a reprodução da fala do outro já foi interpretada. Entretanto, será importante para a pesquisa contrastar a fala dela sobre os anseios dos alunos com a fala dos próprios alunos, verificando a relação de proximidade e, assim sendo, de ensino aprendizagem.

5) **Qual sua concepção de violência e como a temática de violência na escola aparece em suas aulas?**

Nossa pesquisa tem como foco a problemática da violência, mas sabemos já da complexidade presente neste conceito e precisamos em primeiro lugar verificar qual é a concepção dos envolvidos antes de fazermos nossas inferências. Então, nos aproximaremos da fala dos sujeitos e contraponto com as teorias para sim poder compreender a realidade e poder lançar mão de alguma proposta.

6) **Você busca articulação da sua disciplina com as outras disciplinas do curso?**

Aqui novamente estaremos confirmando um dos pontos problemáticos da formação de professores: a relação teoria e prática. Confirmando o que está na teoria e também o que encontramos presentes na fala dos alunos: o abismo entre a teoria aprendida e a prática a ser exercida. Queremos saber se a professora ao planejar as aulas está preocupada com um trabalho pedagógico interdisciplinar que facilite o aprendizado dos alunos.

7) **Qual a importância das oficinas enquanto prática diferenciada de ensino para a formação de educadores e qual é o impacto notado em aula?**

Vemos a oficina pedagógica como uma experiência diferenciada de sucesso para um maior envolvimento dos alunos com a realidade escolar. Contudo, novamente temos que nos privar de pré-conceitos e entender

como essa relação é dada em sala e qual impacto qualitativo sofrido pelos alunos e notado pela professora.

8) **Você identifica alguma diferenciação por parte dos alunos e/ou da instituição quanto ao valor dado às disciplinas de licenciatura?**

O curso de Ciências Sociais investigado possui dupla formação (bacharelado/licenciatura) e a qualidade de ambos é de extrema importância, mas pela própria história da disciplina de sociologia no ensino médio que passou por uma defasagem de mais de 50 anos como disciplina considerada “perfumaria”, de pouco importância e optativa, fez com que a licenciatura em sociologia fosse pouco valorizada. Então, é de extrema importância analisar se existe alguma diferenciação no valor dado pela instituição/ faculdade para a formação do licenciando.

ANEXO IV – Roteiro do Grupo Focal

Por grupo focal entendemos a seleção de pessoas que falarão sobre um tema a partir de experiências e conhecimentos próprios, sendo que o pesquisador participa do debate de forma indireta, apenas desencadeando a discussão sem nenhuma intervenção direta ou interrupção afirmativa ou de negação. (GATTI, 2005)

O grupo focal por sua vez será direcionado aos alunos que participaram das oficinas e/ou tem interesse sobre licenciatura e também se configurará em um espaço aberto que irá valorizar a fala dos sujeitos da pesquisa e não somente a do pesquisador.

Tópicos de discussão:

- Importância do futuro professor de Sociologia;
- A violência na escola – suas manifestações no contexto da sala de aula;
- A articulação do conhecimento entre as disciplinas específicas e as de pedagogia no curso de Ciências Sociais;
- A importância das oficinas para a formação docente;
- Expectativas quanto à atuação como docente.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo