CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO

ANTONIO LINDONBERTO BATISTA DA SILVA

TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DO CARIRI PARAIBANO.

SUMÉ - PB
2020

ANTONIO LINDONBERTO BATISTA DA SILVA

TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DO CARIRI PARAIBANO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. José Marciano Monteiro.

SUMÉ - PB
2020

S586t Silva, Antonio Lindonberto Batista da.
Trajetórias e práticas de professores de sociologia do ensino médio do Cariri Paraibano. / Antonio Lindonberto Batista da Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

122 f.

Orientador: Professor Dr. José Marciano Monteiro.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia – Ensino Médio. 2. Metodologias de ensino de sociologia. 3. Sociologia no ensino Médio. 4. Formação docente - sociologia. I. Monteiro, José Marciano. II. Título.

CDU: 316:37(043.3)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ANTONIO LINDONBERTO BATISTA DA SILVA

TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DO CARIRI PARAIBANO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr. José Marciano Monteiro.
Orientador – UACIS/CDSA/UFCG

Professor Dr. Antônio Jorge de Siqueira.
Examinador Externo – PPGH/CFCH/UFPE

Professor Dr. Paulo César Oliveira Diniz.
Examinador Interno – UACIS/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 08 maio de 2020.

SUMÉ - PB

Dedico este trabalho aos professores que, cotidianamente, (re)constroem suas práticas a partir do "chão da escola", superando as dificuldades em busca de uma educação realmente transformadora, capaz de despertar nos alunos um olhar crítico acerca da realidade que os cerca. Dedico, de forma especial, à minha amada esposa Katiússia Fernanda, socióloga e professora das séries iniciais do ensino fundamental, que, com carinho, esmera-se para promover uma educação afetiva e crítica aos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A trajetória que me levou à profissão de professor não seria possível sem as mediações familiares. Por isso, minha eterna gratidão aos meus irmãos, e, em especial, aos meus pais, o senhor Luiz Batista Filho e a senhora Maria Edileuza Batista, por sempre terem mostrado os caminhos da educação como um meio de superar as dificuldades socioeconômicas, bem como o caminho que leva à integridade humana.

Também externo meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, professor José Marciano Monteiro, por sua paciência, incentivo e, principalmente, pelas valiosas dicas bibliográficas, metodológicas e críticas, as quais se consolidaram em importante inspiração para a produção deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano, por terem narrado um pouco de suas trajetórias de vida acadêmica e profissional, sem as quais a pesquisa não teria sido realizada. A vocês, meu muito obrigado.

Por fim, mas não por último, aos meus colegas de turma e aos professores do PROFSOCIO da UFCG/CDSA.

Com muita categoria
O professor nos ensina
Com regra e com disciplina
Argumento e teoria
A mão hábil e vazia
Mas na mente há segurança
Faz passar para a criança
Um abundante futuro
Pra quem viveu no escuro
Reina a luz da esperança.
(Poeta, Luiz Batista Filho, meu pai)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a formação dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano a partir de suas trajetórias. Para tanto, foi feita uma breve apresentação do retorno da sociologia ao currículo do ensino médio e de que forma isso implicou na formação inicial dos licenciados em sociologia. A partir dessa discussão geral, relato minha trajetória de vida com o objetivo de fazer uma interface entre ela e o processo de formação escolar, acadêmica e profissional, de forma que, nesse contexto, o objeto de pesquisa se delineia. A questão que se coloca é pensar de que forma tem se construído e se constituído o processo de formação dos professores de sociologia do ensino médio no Cariri paraibano. Trata-se de um estudo de caso – pesquisa exploratória – com uma abordagem qualitativa, mas que não dispensou os dados quantitativos. A coleta dos dados se deu através de instrumentos – mais ou menos – estruturados, tais como entrevistas semiestruturadas e questionários, em diferentes momentos e em situações diversificadas. Também foram feitas análises dos documentos oficiais, como as Diretrizes Educacionais do Estado da Paraíba e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nas quais os professores trabalham. A partir do aporte teórico de Bourdieu e de sua teoria da prática, os conceitos de *habitus*, *illusio* e campo social foram mobilizados para pensar as trajetórias dos agentes. Utilizou-se, assim, o método (auto)biográfico para abordar os elementos biográficos e as trajetórias dos professores do ensino médio. Foi possível perceber que as trajetórias de vida dos professores foram marcadas por muitas dificuldades. Algumas poderiam ser consideradas narrativas improváveis, mas, com os incentivos da família e as mediações institucionais, alcançaram êxito e longevidade escolar, gerando professores do ensino médio. Devido à falta de formação continuada e às dificuldades decorrentes da escassez de recursos didático-pedagógicos, o processo formativo dos professores se constrói cotidianamente no "chão da sala de aula", a partir de suas próprias práticas pedagógicas, em um processo de autoformação.

Palavras-chave: Trajetórias docentes. Formação dos Professores de sociologia. Ensino Médio. Cariri paraibano.

ABSTRACT

The research aimed to comprehend the formation of high school sociology teachers in Cariri – Paraíba, from their trajectories. For that, a brief presentation was made about the return of sociology to the high school curriculum and how this implied the initial training of graduates in sociology. From this general discussion, I report my life trajectory with the objective of making an interface between my trajectory and the school, academic and professional formation process. It is in this context that the research object is outlined. The question proposed is to think: how has the process of training high school sociology teachers in Cariri – Paraíba been constructed and constituted? This is a case study – an exploratory research – which took a qualitative approach but did not dismiss the quantitative data. Data collection took place through instruments – more or less – structured, such as semi-structured interviews and questionnaires, at different times and in various situations. Analyzes of official documents were also carried out, like the educational guidelines of the State of Paraíba, as well as the Political Pedagogical Projects of the schools in which the teachers work. From Bourdieu's theoretical contribution and his theory of practice, the concepts of *habitus, illusio* and social field were mobilized to think about the agents' trajectories. This way, the (auto)biographical method was used to address the biographical elements and the trajectories of high school teachers. It was possible to notice that the teachers' life trajectories were marked by many difficulties. Some of them could be considered as improbable narratives, but which, with family incentives and institutional mediations, achieved success and school longevity, becoming high school teachers. Due to the lack of continuing education and the difficulties arising from the scarcity of didactic-pedagogical resources, the teachers' training process is built daily on the "classroom floor" from their own pedagogical practices, in a self-training process.

Key words: Trajectories. Sociology teachers training. High School. Cariri – Paraíba.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – ECIT Inácio Antonino, Serra Branca/PB 81
Fotografia 2 – ECI Jornalista José Leal Ramos, São João do Cariri/PB 82
Fotografia 3 – ECI Professor José Gonçalves de Queiroz, Sumé/PB 83
Fotografia 4 – ECIT José Leite de Souza, Monteiro/PB 84
Fotografia 5 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador José Gaudêncio, Serra Branca/PB..... 85
Fotografia 6 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, Monteiro/PB 86
Fotografia 7 – Escola Estadual de Ensino Regular Médio e Ensino Médio da EJA, João Oliveira Chaves, Monteiro/PB 87
Fotografia 8 – Instituto Federal de Monteiro/PB – IFPB 88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origem social dos professores de sociologia – Grupo 1 40
Quadro 2 – Origem social dos professores de sociologia – Grupo 2 44
Quadro 3 – Profissões dos pais e das mães dos professores de sociologia..... 50
Quadro 4 – Narrativas de percursos improváveis 51
Quadro 5 – Formação inicial dos professores 62
Quadro 6 – Distribuição dos professores de acordo com a formação inicial e com as disciplinas que já ministram 65
Quadro 7 – Pós-graduação dos professores de sociologia 67
Quadro 8 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004) 71
Quadro 9 – Distribuição dos professores de sociologia por rede de ensino e o regime de trabalho 72
Quadro 10 – Contribuições do PIBID na formação continuada dos professores..... 79
Quadro 11 – Distribuição dos professores de acordo com o modelo de escola..... 80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade dos pais/mãe dos professores de sociologia 46
Tabela 2 − Renda familiar dos professores de sociologia 51
Tabela 3 − Origem dos professores de sociologia 58
Tabela 4 − Infraestrutura das escolas 91
Tabela 5 – Quantidade de alunos por professor..... 93
Tabela 6 – Satisfação dos professores de sociologia em relação aos recursos didáticos de suas escolas..... 95
Tabela 7 – Satisfação dos professores de sociologia com a profissão 98
Tabela 8 – Renda média dos professores de sociologia 101
Tabela 9 – Composição salarial dos professores efetivos das escolas integrais 101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AESA-CESA	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais na Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BR	Rodovia Brasileira
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Disco Digital Versátil
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EJA	Educação de Jovens a Adultos
ENESEB	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FIES	Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDS	Partido Democrático Social
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFSOCIO	Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino de Sociologia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RDE	Regime de Dedicação Exclusiva
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAD	Secretaria de Estado e Administração
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEECT	Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UACIS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 14
1.1 Universo da pesquisa..... 21

2 TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA..... 24
2.1 Alcançando novos voos..... 28
2.2 Um aprendiz de professor..... 30
2.3 Minha experiência como professor de sociologia no ensino médio... 32

3 OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO CARIRI PARAIBANO..... 36
3.1 "Sou professor porque não tive outra oportunidade": o perfil dos professores de sociologia do ensino médio..... 38
3.1.1 Em cena: os sujeitos da pesquisa..... 39
3.2 As trajetórias e estratégias que levaram à profissão de professor..... 56
3.3 Nem sempre só se ensina o que se sabe..... 62

4 É NO "CHÃO DA ESCOLA ONDE TUDO ACONTECE": OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SUAS PRÁTICAS..... 70
4.1 As dificuldades dos professores de sociologia..... 91
4.2 Entre a (in)satisfação e o prazer com a profissão..... 97

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 105

REFERÊNCIAS..... 109

APÊNDICE A - AUTOADMINISTRATIVO..... 118

1 INTRODUÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Desde o retorno da sociologia ao currículo do ensino médio e sua obrigatoriedade a partir de 2008, há uma dificuldade relacionada aos professores[1] que ministram essa disciplina, pois muitos não são habilitados na área, e os que o são têm uma formação inicial bastante fragmentada, com uma forte tradição bacharelesca em detrimento das disciplinas pedagógicas, causando um desequilíbrio entre teoria e prática (COSTA, 2015).

Além dos problemas decorrentes da formação inicial e da falta de formação continuada para os professores de sociologia do ensino médio, somam-se questões mais pontuais, como, por exemplo, as condições de trabalho quase sempre inadequadas, com salas sem climatização e repletas de crianças e adolescentes. Dessa forma, quais os efeitos para o professor e para o processo de ensino-aprendizagem se, no espaço da produção do ensino, não lhes são garantidas as condições adequadas? Como conseguir que os alunos desenvolvam o mínimo de compreensão sociológica com apenas uma aula semanal? Tais questionamentos têm angustiado os professores que vivenciam diariamente essa realidade.

Minhas experiências enquanto professor de sociologia do ensino médio, desde 2008, têm me inquietado, principalmente pelo fato de ter formação em história e nunca ter participado de uma formação continuada que me auxiliasse nas práticas pedagógicas. Portanto, essas experiências serviram de mote para a pesquisa que resultou na dissertação em pauta. Para tanto, tomou-se como *locus* da pesquisa as cidades de São João do Cariri, Serra Branca, Sumé e Monteiro, localizadas na microrregião do Cariri Ocidental paraibano.

A pesquisa está diretamente relacionada a motivações pessoais, acadêmicas e institucionais. Os motivos pessoais referem-se a minha experiência como professor de sociologia, a minhas dúvidas, inquietações e à ânsia pela compreensão sociológica dos fatos empíricos.

Os motivos de ordem acadêmica e institucional devem-se ao fato de que ainda há uma lacuna no que diz respeito à produção científica sobre o processo de formação, percurso e práticas dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano, mesmo em face do aumento de pesquisas sobre a temática em âmbito nacional. Tais inquietações foram mais sistematizadas durante o mestrado de sociologia, que suscitou a pesquisa. Portanto, este trabalho abre caminhos para a discussão e para a problematização acerca de uma realidade latente e ainda pouco investigada em nossa região.

[1] Utilizaremos o termo genérico "professores" quando nos referirmos a professores e a professoras, como forma de simplificar a terminologia.

Dessa forma, é nesse contexto que o objeto de pesquisa se delineia e se reflete no seguinte questionamento: de que forma tem se construído e se constituído o processo de formação dos professores de sociologia do ensino médio no Cariri paraibano?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a formação dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano a partir de suas trajetórias, as quais são construções sociais e, por isso, sofrem influências das origens sociais dos pais, do gênero, da formação e do contexto socioeconômico no qual os agentes estão inseridos. Para tanto, alguns questionamentos foram levantados: quais são suas trajetórias de vida? qual a principal razão que os levou a optar por licenciatura em sociologia? que estratégias para formação, inserção e processos de profissionalização foram construídas no decorrer da trajetória? quais as condições de trabalho no espaço escolar? quais os impactos na aprendizagem dos alunos?

Compreender a trajetória dos professores torna-se fulcral no sentido de problematizar os porquês de suas escolhas pela licenciatura em sociologia. Assim, faz-se necessário confrontarmos os indivíduos com a experiência do tempo e com o contexto sócio-histórico para que não se caia na ilusão biográfica, ou seja, nas armadilhas epistemológicas do biográfico, frente ao problema das relações entre indivíduos e sociedade[2]. Dessa forma, adotamos o método (auto)biográfico como caminho para analisar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais dos professores de sociologia do ensino médio.

Durante muito tempo, as ciências humanas estiveram atreladas às ciências físicas e biológicas no que diz respeito ao método e ao modelo de investigação dos fenômenos sociais, os quais consistiam em encontrar uma lei geral que explicasse as regularidades de tais fenômenos, desconsiderando, portanto, a subjetividade dos indivíduos investigados. A partir do século XX, assistimos às mudanças pragmáticas e às rupturas dentro das ciências humanas com a emergência de novos modelos estabelecidos de pesquisa que buscam construir modos próprios de enfrentar as questões sociais (BUENO, 2002).

Nessa perspectiva, merece destaque a Escola dos Annales, corrente historiográfica surgida em 1929. Nesse contexto, a chamada nova história apresenta-se como um exemplo mais significativo de ruptura com os métodos tradicionais de investigação e de concepção de história factual, que se preocupava apenas com as narrativas dos grandes feitos, com a história política e com os "heróis" da nação. Rompendo com a linearidade das narrativas, opta pela história-problema, abre espaço para a interdisciplinaridade, bem como concebe a história como parte de

[2] Esta questão é central para a sociologia, e é discutida por Norbert Elias no ensaio *A sociedade dos Indivíduos*, escrito em 1939 (ELIAS, 2005).

todas atividades humanas. Abre-se, portanto, espaço para se discutir todos os aspectos da sociedade a partir de várias fontes documentais, e não apenas dos documentos escritos e oficiais como defendia a historiografia tradicional.

No campo da antropologia,

> de modo similar, esse tipo de revolução se manifesta no campo da Antropologia a partir do trabalho pioneiro de Malinowski nos anos 20 do século passado, com o qual ele inaugura uma forma nova de estudar as culturas. Refutando as ideias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos primitivos, ele propõe que a cultura seja estudada e conhecida "a partir do ponto de vista dos nativos", estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia (BUENO, 2002, p. 15).

Diante dessas rupturas, a partir da década de 1980, houve uma guinada no que diz respeito a uma centralidade das pesquisas sobre a vida dos professores, suas carreiras e os percursos profissionais – as (auto)biografias docentes (BUENO, 2002). Mas em que consiste o método biográfico? De acordo com Bueno, "o método biográfico foi muito utilizado entre as décadas de 1920 e 1930 pelos sociólogos de Chicago, mas que posteriormente sofreu um colapso em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos".

No entanto, na década de 1980, o método volta a ser utilizado nas pesquisas sociológicas com o objetivo de usar a história de vidas das pessoas, seus cotidianos, suas subjetividades e a dinâmica da vida cotidiana. Desse modo, o método (auto)biográfico difere totalmente das abordagens das ciências clássicas, pois traz em seu bojo algumas especificidades, como destaca Ferrarotti (1988, p. 18):

> A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo tecnicista que caracterizava a epistemologia científica estabelecida. Se quisermos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetarmos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lugar, na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre indivíduo e o sistema social (FERRAROTTI, 1988, p. 18).

O método (auto)biográfico permite ao pesquisador estabelecer relações entre o social e o pessoal, como forma de compreender os fenômenos presentes na sociedade, por meio da voz do conhecimento e da percepção do sujeito, em torno de um determinado tema, ou seja, sociedade e indivíduo interagem dialeticamente. Nesse sentido, "no século XIX, Dilthey já

considerava a biografia um meio privilegiado de chegar ao universo. Para ele 'a história universal é a biografia, daríamos até a autobiografia da humanidade'" (DOSSE, 2015, p. 11).

Ao escolhermos o método (auto)biográfico temos ciência de que ele apresenta fragilidades como os demais, o que requer do pesquisador um maior rigor na coleta e análise dos dados, pois, dessa forma, evitamos a ilusão de um acesso direto ao passado do biografado. Faz-se, portanto, necessário problematizar as narrativas biográficas com o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, para que se possa fugir da ilusão biográfica e sua concepção de linearidade.

A partir desse método, os pesquisados (professores de sociologia do ensino médio) exercem a função não só de autor, mas também de ator de suas próprias formações, através das narrativas e reflexões sobre si mesmo, quando há um reconhecimento de suas subjetividades, valorizando-se, entre outras coisas, o ser pessoal e o profissional, pois

> [...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2010, p. 17).

Portanto, o método (auto)biográfico possibilita trilhar os caminhos para compreender o ser, em suas subjetividades, e o fazer profissional dos docentes, por meio de suas vozes, e seus *habitus* profissionais através do cotidiano da sala de aula.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, embora os aspectos quantitativos não sejam desprezados. A abordagem qualitativa nos permite conceber o conhecimento a partir da interação dos sujeitos com a realidade na qual estão inseridos, atuando de modo a transformá-la e ser transformados por ela (ANDRÉ, 2013). Faremos, assim, um estudo de caso, que, como tal, seguirá três fases: exploratória, coleta e análise dos dados.

O estudo de caso, como estratégia de investigação, tem sido abordado por alguns autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999). Para eles, um caso pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização, ou seja, algo concreto e bem definido.

Na sua essência, o estudo de caso herda as características da investigação qualitativa, embora perspectivas quantitativas também possam ser contempladas. Essa metodologia tem como vantagem sua aplicabilidade a situações humanas, bem como a contextos contemporâneos de vida real.

De modo geral, podemos afirmar que o estudo de caso se caracteriza por seu caráter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010). A propriedade holística do estudo de caso está relacionada à busca uma concentração no todo, conforme a atual pesquisa que, a partir de um grupo de 11 professores, em suas particularidades, buscou compreender um fenômeno mais geral, relacionado às trajetórias de vida e a formação dos professores de sociologia do Cariri ocidental paraibano.

Por abordar o contexto socioeconômico dos professores, emerge outra característica do estudo de caso, que é a relação desse com o contexto:

> Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN 2005, p. 32).

Logo, a partir de casos particulares é possível fazer generalizações, embora se faça necessária uma ressalva a tais generalizações, no sentido de que só deverão ser feitas quando houver similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação.

Por fim, o estudo de caso também se caracteriza pela constante interpretação, visto que, à medida que se avança na compreensão do caso, através de novas observações e confirmações das antigas, o investigador vai reformulando as questões temáticas iniciais.

A fase exploratória é o momento fulcral, pois permite ao pesquisador estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo – no caso, as trajetórias, formações e práticas dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano –, realizamos a coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas.

O universo da pesquisa se deu com a coleta de dados acerca de 11 docentes que lecionam sociologia em escolas públicas no ensino médio do Cariri paraibano. A princípio, a pesquisa seria com 12 professores. Entretanto, quando estabelecemos contato, a professora que leciona numa escola no distrito de Santa Luzia, município de Serra Branca/PB, argumentou que não iria participar da pesquisa, pois sua formação era em ciências biológicas e estava apenas com duas aulas de sociologia como complemento de carga horária.

A recusa da professora pode ser emblemática, já que aponta para a precarização do ensino-aprendizagem de sociologia, sintoma presente nas licenciaturas como um todo. Talvez, o fato de eu ter me apresentado como um mestrando em sociologia possa tê-la deixado apreensiva, temerosa de ser "descoberta" como alguém não qualificada para ministrar aulas de sociologia e que poderia prejudicá-la de alguma maneira.

Outra observação é em relação a uma professora que tem habilitação em história, mas leciona sociologia. Ela respondeu ao questionário, mas não quis participar das entrevistas. Mesmo diante das várias tentativas, e oportunizando a ela a escolha do melhor dia e horário para os encontros, ela foi irredutível. Esses dois casos apontam para um possível receio, justificado pelo fato delas não serem habilitadas em sociologia. Apesar desses pontos, os demais professores que não têm habilitação em sociologia não hesitaram em nenhum momento em participar da pesquisa.

Os docentes pesquisados lecionam nas cidades de São João do Cariri, Serra Branca, Sumé e Monteiro, localizadas na microrregião do Estado da Paraíba. Essas cidades compõem a 5ª Gerência Regional de Ensino, sediada na cidade de Monteiro/PB. Quanto ao modelo, as escolas estão divididas da seguinte forma: escola regular e Escola de Jovens e Adultos; Escola Cidadã Integral; Escola Cidadã Integral Técnica e Instituto Federal da Paraíba. Portanto, a amostra dos professores contempla cinco modelos de escola, tornando o universo da pesquisa bastante representativo.

Quanto ao regime de trabalho, apenas uma professora não é efetiva. Entre os docentes, cinco não possuem formação inicial em sociologia. Dois são formados em geografia, dois em filosofia e uma em história. Os outros seis possuem formação em ciências sociais/sociologia.

Para esta pesquisa foram, portanto, mobilizadas categorias que se encontram na interface entre pedagogia e a sociologia do ensino. As categorias mobilizadas foram: trajetórias (biografias), formação de professores, ensino de sociologia e ensino médio. Como nos orienta Bourdieu (1986), as investigações acerca das trajetórias merecem uma melhor atenção para que se evite atribuir às trajetórias apenas descrições finalistas, ou seja, a vida de um indivíduo não pode ser narrada linearmente, sem considerar as relações com distintos agentes em diferentes campos e forças sociais ao longo de sua existência. Tomadas nos sentidos atribuídos pelos agentes sociais dentro de uma realidade, as trajetórias se constituem em importantes fontes primárias de análise social para se pensar as disposições dos indivíduos em sociedade ou mesmo no universo em que se encontra situado.

Para este estudo de caso, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário autoadministrado, ou seja, os próprios pesquisados preencheram as respostas

(PARIZOT, 2015). O questionário foi elaborado no Google Drive e enviado para o e-mail dos pesquisados. As perguntas variaram entre questões de múltiplas escolhas e discursivas. O modelo de elaboração das perguntas esteve de acordo com o objeto de estudo, enfatizando a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos docentes.

As narrativas (auto)biográficas foram recolhidas pela técnica de entrevista semiestruturada, a qual tem como principal característica permitir uma maior abertura entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados sem, no entanto, haver influência daquele sobre a opinião destes. Como argumenta Richardson (1999, p. 96), "o pesquisador deve evitar influenciar os entrevistados de maneira que possa distorcer seus comportamentos ou declarações". Então, as narrativas (auto)biográficas foram gravadas e transcritas sem nenhuma correção gramatical ou de registro (formal/informal). Optou-se em colocar o nome verdadeiro dos entrevistados, visto que não fizeram nenhuma objeção.

Estruturalmente, a dissertação está dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo se refere a esta introdução. O segundo traz, em forma de narrativa autobiográfica, a trajetória de escolarização, vida acadêmica e profissional do autor, enfatizando as mediações familiares e institucionais que influenciaram na sua trajetória.

O terceiro capítulo está dividido em quatro tópicos: *"Sou professor porque não tive outra oportunidade": o perfil dos professores de sociologia do ensino médio*; *Em cena: os sujeitos da pesquisa*; *As trajetórias e estratégias que levaram à profissão de professor* e *Nem sempre só se ensina o que se sabe*. Nele, traçamos uma discussão acerca do retorno da sociologia ao currículo do ensino médio, da formação inicial dos professores, bem como apresentamos e refletimos sobre as trajetórias as quais culminaram em estratégias e ações que os levaram à profissão de professor, em particular, de professor de sociologia do ensino médio no Cariri paraibano, enfatizando-se os casos das narrativas improváveis.

O quarto capítulo está dividido em dois tópicos: *As dificuldades dos professores de sociologia* e *Entre a (in)satisfação e o prazer com a profissão*. Nesse capítulo pretendemos investigar a formação continuada dos professores a partir de suas práticas cotidianas em sala de aula, nos chamados espaços-tempo do cotidiano escolar e de que forma isso reflete no processo de ensino-aprendizagem. Também procuramos apresentar as dificuldades encontradas pelos professores de sociologia, assim como suas satisfações e o prazer em ser professor. Partimos, então, da hipótese de que, na ausência de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, o processo de autoaprendizagem dos professores de sociologia se dá a partir do saber-fazer do cotidiano escolar no "chão da escola", em um constante processo autoformativo, na interação com alunos e demais professores.

Como aporte teórico para a análise das narrativas, optamos pela teoria da prática de Bourdieu, bem como pelos conceitos de *habitus*, *illusio* e campo social, buscando enfatizar as condições sociais e objetivas – na dimensão do senso prático – que possibilitam aos agentes agirem e interagirem no mundo social, ou seja, colocando em xeque a ilusão de que somos livres e autônomos em nossas escolhas. Somos, de fato, condicionados e determinados nas situações em que estamos posicionados no espaço social. Buscamos, portanto, analisar os casos em que alguns indivíduos conseguiram êxito e longevidade escolar, contrariando as estatísticas que os colocariam entre os fracassados.

Para uma melhor compreensão do lugar onde os sujeitos da pesquisa estão situados, apresentaremos de forma objetiva as características geográficas e socioeconômicas da microrregião do Cariri ocidental da Paraíba.

1.1 O universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com 11 professores que atuam nas cidades de Monteiro, Sumé, Serra Branca e São João do Cariri, situadas na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba[3]. Formada por 17 municípios, a microrregião possui 121.541 habitantes e uma área de 6. 984 km². Esses 17 municípios compõem a 5ª Gerência Regional de Ensino, sediada na cidade de Monteiro/PB.

A escolha das cidades citadas deveu-se a dois fatores: primeiro, Monteiro e Sumé têm as duas maiores populações da região[4]. Segundo, as quatro cidades contam com diferentes modelos de escolas: escolas de ensino médio regular, escolas de Educação de Jovens e Adultos, Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e um IFPB/campus de Monteiro.

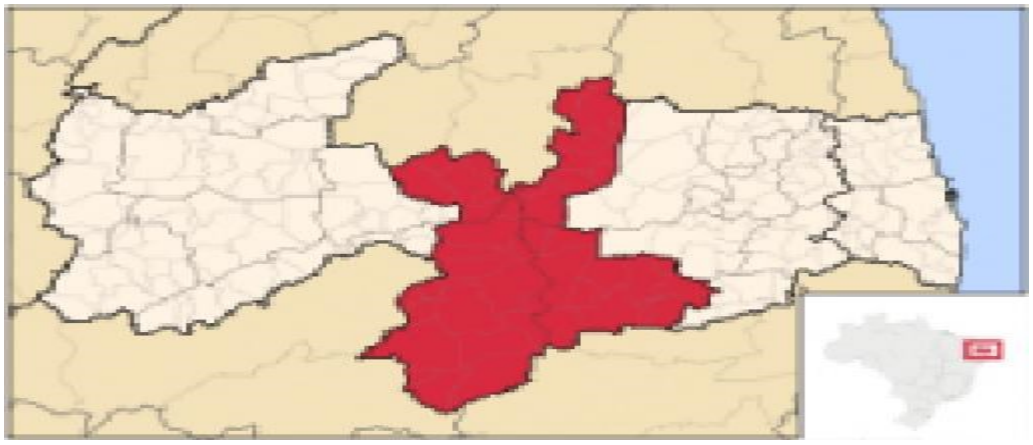
Desse modo, o universo da pesquisa se mostra bastante diversificado no que diz respeito à amostragem, no sentido de uma melhor compreensão das trajetórias e práticas dos professores

[3] Vale ressaltar que a cidade de São João do Cariri, de acordo com o IBGE, faz parte do Cariri Oriental paraibano. As microrregiões Ocidental e Oriental compõem a mesorregião da Borborema. As microrregiões são definidas por suas especificidades quanto à estrutura da produção agropecuária, industrial, extrativista e pesqueira. Tais especificidades são importantes para a elaboração de políticas públicas que visem ao desenvolvimento local, (ROCHA, 2011, p. 80). Mesmo pertencendo à microrregião do Cariri Oriental, a cidade de São João do Cariri foi incluída na pesquisa pelos seguintes motivos: primeiro, São João do Cariri é a "porta de entrada" do Cariri Ocidental, já foi sede de várias cidades, entre elas, Monteiro e Serra Branca. Segundo, a Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos faz parte da 5ª Gerencia Regional de Ensino, sediada na cidade de Monteiro/PB, ou seja, São João do Cariri tem uma história de ligação com o Cariri Ocidental. Por fim, a cidade é margeada pela BR 412, o que facilitou o acesso à escola e aos professores sujeitos da presente pesquisa.

[4] Segundo estimativa do IBGE para 2019, a população dos referidos municípios é a seguinte: Monteiro, 33.222 habitantes; Sumé, 16.966 habitantes; Serra Branca, 13.699 habitantes e São João do Cariri, 4.199 habitantes. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama. Acesso em 08 abr. 2020.

de sociologia, haja vista que são modelos de escolas distintos, com infraestruturas e metodologias de ensino diferentes, carga horária distinta, bem como outros aspectos, os quais serão analisados ao longo do quarto capítulo, que influenciam no processo ensino-aprendizagem.

Cartografia 1 – Microrregião do Cariri Ocidental paraibano



Fonte: http://historiadaparaiba.blogspot.com/

Localizada na mesorregião da Borborema, a microrregião do Cariri Ocidental paraibano caracteriza-se pelo baixo índice pluviométrico, com uma média anual inferior a 400 mm, o que a torna uma das regiões mais secas do semiárido brasileiro. Encravada no "diagonal da seca", a região tem como potencial econômico a caprinocultura, a agricultura familiar (milho, feijão, batata-doce), a piscicultura (município de Camalaú e Coxixola, com a criação de tilápia em cativeiro), a apicultura, suinicultora, artesanato – com destaque para a renda renascença –, além do turismo, que nos últimos anos vem recebendo o apoio do SEBRAE e se destacando no cenário nacional (CANIELLO, 2011).

Além das poucas precipitações das chuvas, estas acontecem de forma bastante irregular, ocasionando muitas dificuldades para toda a população, que sofre com a escassez de água, mesmo com a chegada da transposição do Rio São Francisco, em 2017. Diante das intempéries, a região é marcada pelas secas prolongadas e, consequentemente, por um alto índice migratório para outras regiões, especificamente para o Sudeste. Entretanto, na última década, as novas políticas sociais, como o bolsa família, o seguro safra, crédito rural, entre outros incentivos para a agricultura familiar, vêm contribuindo para alterar o quadro de desolamento de boa parte da população.

Para além das políticas sociais, as políticas educacionais trouxeram mais esperanças e oportunidades aos jovens, filhos de pequenos agricultores, que sonhavam em adentrar em uma universidade pública ou em um curso técnico. Isso se tornou possível com a instalação do campus da UEPB na cidade de Monteiro/PB, em 2006, do campus da UFCG/CDSA na cidade de Sumé/PB, em 2009, do campus do IFPB na cidade de Monteiro, em 2009, e da Escola Cidadã Integral Técnica nas cidades de Serra Branca/PB e Monteiro, em 2017.

Foi nessa região que dei os primeiros passos da caminhada, da minha trajetória escolar na cidade de Sumé, vida acadêmica em Campina Grande, culminando com minha trajetória profissional em Sumé. Portanto, uso minha própria experiência para melhor entender as trajetórias dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri Ocidental paraibano.

2 TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

"Escrever a vida é um horizonte inacessível, que, no entanto, sempre estimula o desejo de narrar e compreender" (DOSSE, 2015, p. 11). É com o desejo de compreender as trajetórias e as práticas dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri Paraibano que busco, por meio de minha própria trajetória, traçar uma interface entre escolarização, vida acadêmica e profissional, constituindo um tipo ideal weberiano capaz de dar luz às inquietações sociológicas subjacentes neste texto.

Nasci no ano de 1978, na cidade de Sumé/PB[5], sendo o quarto entre os dez filhos do casal Maria Edileusa Batista e Luiz Batista Filho. Vivi toda minha infância na zona rural do município, ao lado dos meus irmãos. Morávamos numa localidade chamada sítio Serrote Verde, que, apesar do nome, sofre até hoje com os efeitos da seca e da escassez de água.

Meu contato com a escola começou no ano de 1984, aos seis anos de idade, quando viemos morar na cidade. Meu pai, além de agricultor, era vereador[6] e veio residir na cidade de Sumé, mas ficamos apenas um ano residindo aqui. Naquela época, as crianças ingressavam tardiamente nas escolas, comparando-se aos dias de hoje.

Retornando ao sítio, fomos matriculados na Escola Estadual José Bonifácio Barbosa, localizada no sítio Volta do Rio, a cerca de dois quilômetros de nossa residência. Embora houvesse uma escola próxima da nossa casa, meu pai resolveu nos matricular numa escola mais distante. Hoje, refletindo sobre tal escolha, percebo que não se tratava de uma escolha de cunho pedagógico, mas político: meu pai era vereador de oposição ao prefeito; como a professora da escola mais próxima era correligionária declarada do prefeito e a escola era municipal, meu pai entendeu ser melhor nos matricular numa escola estadual, mais "isenta" da política local.

É interessante ressaltar que, nessa época, tínhamos duas escolas relativamente próximas a nossa residência na zona rural, o que não acontece hoje. Atualmente, os municípios vêm nucleando[7] as escolas, fazendo com que os estudantes se desloquem para comunidades mais distantes para poder estudar.

---

[5] A cidade de Sumé está localizada na microrregião do Cariri paraibano, a aproximadamente 257 Km da capital João Pessoa.

[6] Luiz Batista Filho candidatou-se a vereador pela primeira vez pelo Partido Arena, em 1977. Ficou na primeira suplência e veio a assumir o mandato em 26 de fevereiro de 1978, após o falecimento de um vereador do mesmo partido. Nas eleições de 15 de novembro de 1982, foi eleito vereador pelo PDS, ficando nesse partido até 1988, ano em que se filiou ao PMDB, mas não obteve êxito na reeleição disputada nesse mesmo ano. Foram, portanto, 10 anos de mandato de vereador, haja vista que naquela época a legislatura era de seis anos.

[7] A política de nucleação escolar consiste em reunir os alunos das escolas desativadas em centros maiores. Ao passo em que se concentra um maior número de alunos, viabiliza a separação em classes de acordo com a idade, objetivando elevar a qualidade do ensino. Entretanto, "as escolas nucleadas, neste sentido, são mais bem classificadas como 'escolas rurais' do que como 'escolas do campo', uma vez que não apresentam currículo e

O fato é que só fui alfabetizado aos sete ou oito anos de idade, tardiamente para a realidade de hoje. A escola era multisseriada[8] e contava com uma infraestrutura precária. Eram duas salas, sem banheiro ou espaço para recreação. A professora se desdobrava para conseguir ensinar às crianças e aos adolescentes que estudavam na mesma sala, além de fazer todo o trabalho burocrático, pois não havia secretária nem diretora, apenas a professora e a cozinheira.

Além do mais, a professora não tinha uma formação pedagógica necessária a sua prática docente: como se tratava de uma escola multisseriada, havia alunos com idades e níveis de conhecimentos distintos, o que requeria uma formação e práticas pedagógicas bastantes sólidas, por exemplo, uma formação em pedagogia, diante da heterogeneidade presente na sala de aula, e por ela ser responsável por todas as disciplinas do currículo. Entretanto, a professora só tinha formação em *Logos II*.[9]

Concluída a primeira fase da escolarização, fui estudar na cidade de Sumé/PB, em 1991, na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, pois na zona rural não havia escolas que ofertassem a 5ª série (hoje, 6º ano). O município só passou a ofertar transporte escolar aos estudantes da zona rural no fim da década de 1980, por isso era comum encontrar estudantes com 15, 16 e 17 anos cursando a 5ª série, principalmente das famílias mais carentes, que não tinham condições financeiras de manter seus filhos morando na cidade para estudar. Portanto, na zona rural, as gerações anteriores só estudaram até a 4ª série da educação primária, ou seja, o equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar da oportunidade de podermos estudar na cidade, avançar nos estudos, o transporte era muito precário. Tratava-se de um caminhão "pau de arara"[10], sem nenhuma segurança, que levava dezenas de estudantes em busca de seus sonhos. Também por isso, infelizmente, nem todos prosseguiram suas jornadas estudantis e sequer conseguiram concluir o ensino fundamental.

Os problemas não se limitavam ao transporte e ao cansaço das viagens diárias; eles continuavam nas práticas pedagógicas dos professores. De início, veio o choque natural, pois

---

gestão pedagógica construída junto com os povos do campo, mas sim por iniciativas governamentais pensadas de forma verticalizada" (CAMPOS, 2017).

[8] As escolas multisseriadas têm uma organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

[9] O Projeto *Logos II* foi criado em 1976 e visava à qualificação de professores não habilitados (professores leigos), os quais ministravam aula no ensino primário.

[10] O termo "pau de arara" é uma analogia ao pau em que as araras e os papagaios eram transportados. Com o tempo, a expressão passou a significar os caminhões que transportavam os nordestinos que iam para o Sudeste em busca de trabalho. Mesmo sendo proibido pelo código de trânsito brasileiro, esse meio de transporte ainda existe no interior do Brasil. Recentemente, com a aquisição de ônibus escolares pelos Estados e Municípios, essa prática vem diminuindo bastante.

agora era um professor para cada disciplina, mas não era só isso: a maioria dos professores não tinha a formação adequada para ministrar determinadas disciplinas, atuando simplesmente como meros reprodutores do que estava nos livros didáticos. Infelizmente, o livro didático ainda aparece como único recurso à prática pedagógica na grande maioria das escolas públicas pelo Brasil afora.

Logicamente, o livro didático, como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor dele faça. Nesse sentido, como qualquer outro recurso metodológico, só será eficiente se estiver integrado ao processo de aprendizagem. Assim, a responsabilidade e a motivação são condições básicas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer. Caso contrário, a educação será apenas conteudista[11], sem relação com as experiências de vida dos alunos, dificultando o desenvolvimento de um pensamento crítico e aquisição de um conhecimento poderoso, cujo conceito

> não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou nova forma de pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor nos chama a atenção para o fato de que determinados conhecimentos, os chamados conhecimentos curriculares ou escolares, só estariam disponíveis nas escolas, e não nas casas dos estudantes. Por isso, a importância das escolas terem em seus quadros professores especialistas em suas respectivas disciplinas, para que a distribuição do acesso à universidade seja mais democrático.

Com exceção de minha irmã mais velha, a qual veio morar na cidade, pois à época de seus estudos não havia transporte escolar, os demais irmãos se deslocavam para a cidade por meio do "pau de arara", enfrentado sol, chuvas e tantos outros obstáculos para concluir a segunda etapa da educação fundamental e o ensino médio.

Os anos de 1990 foram muito difíceis, pois meu pai não mais conseguiu se reeleger vereador e foi uma época de seca prolongada na região do Cariri paraibano. Portanto, a vida na

[11] A educação conteudista está relacionada à educação tradicional centrada no professor, de forma que o aluno é visto como objeto e não como sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem. Um dos críticos a esse modelo de educação no Brasil foi Paulo Freire. Segundo Freire, a pedagogia tradicional não desenvolve a criticidade dos educandos. Portanto, faz-se necessário desenvolver uma educação libertadora, no sentido de proporcionar aos educandos uma visão crítica da realidade ao qual eles estão inseridos (FREIRE, 1987, 1996).

zona rural tornou-se extremamente árdua. Não se plantava nada, os animais morriam de fome e sede, e a população saqueava o comércio local[12] para poder sobreviver.

Como medida paliativa, o Governo Federal criou as chamadas frentes de emergência[13] e a distribuição de comida, mas, mesmo assim, eram comuns os chamados saques às feiras das cidades no interior do Nordeste. À época, meus dois irmãos mais velhos tinham ido residir em São Paulo, pois não conseguiam emprego aqui, e passávamos por uma situação financeira muito difícil. Apesar disso, meu pai sempre nos incentivou a estudar. Mesmo sem recursos financeiros, seus incentivos e apoio fizeram toda a diferença para minha caminhada e de meus irmãos em busca de uma vida melhor através da educação.

Hoje, refletindo sobre minha trajetória, consigo perceber a importância do apoio familiar na construção da vida profissional dos filhos, seja ela qual for. Não basta apenas ter recursos financeiros, é preciso também processos de sentimentalidades, acolhimentos e incentivos, e isto tivemos. Cito o exemplo do meu tio, que poderia ser chamado em nossa região de fazendeiro. Apesar de ter recursos financeiros para proporcionar educação aos filhos, ele não o fez, de forma que meus primos não concluíram sequer o ensino fundamental.

Em 1997, tive que vir residir na cidade, pois o 3º ano do ensino médio só era ofertado à noite. Morava com uma tia, pois não tínhamos como pagar aluguel. Os problemas em relação à escola, aos professores, à falta de material didático, entre tantos outros, continuavam. Durante o ensino médio (antigo segundo grau), tais problemas passaram a ser mais preocupantes, pois eu ia prestar vestibular, e percebia o quanto seria prejudicado com a falta de professores de algumas disciplinas.

No ano de 1997, prestei meu primeiro vestibular. Concorri a uma vaga de engenharia mecânica na UFPB, hoje UFCG, Campina Grande. Eram duas etapas, fui aprovado apenas na primeira. Em 1998, prestei meu segundo vestibular, desta vez, para administração na UFPB e na UEPB, mais uma vez não obtive êxito. Nessa época, cada universidade tinha sua própria forma de selecionar os novos alunos que iriam estudar na IES. No caso da UFPB, havia duas etapas seletivas. Na primeira, o candidato fazia uma prova objetiva de todas as disciplinas,

[12] Em 2015, A TV Paraíba de Comunicação exibiu uma matéria sobre a seca na Paraíba dos anos de 1990. A reportagem enfatizou a dificuldade em relação à falta de água, a morte dos animais decorrente da seca prolongada, bem como os saques feitos por populares nos estabelecimentos comerciais.

[13] O Programa de Emergência foi criado no início da década de 1980 para substituir o Programa Frente de Trabalho, uma política governamental elaborada pelo Ministério do Interior e pela SUDENE para combater a seca que assolou o Nordeste entre os anos de 1979 e 1983. As chamadas frentes de emergência mobilizavam as massas de trabalhadores desempregados para a construção de estradas e açudes que beneficiaram exclusivamente os fazendeiros da região, tornando-se um mecanismo da "indústria da seca" (SILVA, 2017). No início da década de 1990, o Governo Federal substituiu as frentes de emergência por distribuição de alimentos para as pessoas atingidas pelas estiagens prolongadas no semiárido nordestino.

independentemente do curso para o qual estava concorrendo. A segunda etapa, era uma prova discursiva de acordo com o curso e a área escolhida pelo candidato, além de uma redação. Não havia sistema de cotas, de forma que a concorrência era universal.

Lembro-me que, em 1998, eu já havia terminado o ensino médio e estava bastante apreensivo, pois não havia conseguido ser aprovado no vestibular; além do mais, estava desempregado. Surgiu, então, uma oportunidade de emprego na cidade de Pilar/PB[14]. Um filho de Sumé que reside lá há bastante tempo tinha uma farmácia e estava à procura de alguém de nossa cidade que quisesse ir trabalhar com ele. Seria um mês de experiência e depois poderia ser contratado. Perguntaram se eu queria ir, quando meu pai entrou em cena mais uma vez. Ele me disse "meu filho, você vai trabalhar para ganhar um salário-mínimo? Você, hoje, pensa que isso é bom, mas no futuro você irá se arrepender. Então, vá estudar, vá fazer universidade". Isso, sem dúvidas, fez toda a diferença.

Durante o ano de 1999, a Escola José Gonçalves de Queiroz ofertou um cursinho pré-vestibular para os ex-alunos. Foi a oportunidade de que precisava para estudar e tentar mais uma vez. Novamente, o incentivo dos meus pais foi essencial nesse período. Minha mãe sempre viveu e trabalhou na agricultura, e ajudava como podia. Meu pai conseguiu um emprego de administrador no hospital de Sumé. O hospital recebia o Jornal da Paraíba, no qual havia um caderno exclusivo para os vestibulandos, com conteúdo de diversas disciplinas, além de questões de vestibulares, e eu o utilizava em meus estudos. Tudo isso contribuiu para que eu não desanimasse, pois já havia sido reprovado em três vestibulares.

Em 1999, prestei os vestibulares da UFPB e da UEPB, sendo aprovado em ambos, para história e letras, respectivamente. O orgulho dos meus pais era estampado em seus rostos, pois, além de mim, um irmão mais novo havia sido aprovado para o curso de zootecnia da UFPB, e minha irmã mais velha estava concluindo o curso de economia, também na UFPB. Dessa forma, meu pai viu seu sonho se realizar em seus filhos, pois ele sempre almejou cursar uma universidade, mas, infelizmente, não o fez devido às limitações materiais impostas pelo contexto no qual se encontrava inserido.

2.1 Alçando novos voos

O ano de 2000 foi, sem dúvidas, um divisor de águas em minha vida, não só por adentrar numa universidade pública – o que já era um feito para um jovem de família pobre do interior

[14] Pilar é uma cidade do Estado da Paraíba que fica a 227 Km da cidade de Sumé/PB. Pilar está localizada na chamada região imediata de João Pessoa e fica a apenas 56 Km da capital paraibana.

da Paraíba –, mas por decidir, de fato, minha profissão, ou seja, professor de história. Foram vários os desafios, desde a adaptação na cidade de Campina Grande/PB, uma cidade maior, comparada a Sumé, até as dificuldades financeiras. Desde 1996, meu pai era servidor púbico estadual e trabalhava como diretor administrativo no hospital Alice de Almeida em Sumé. Tratava-se de um emprego comissionado no então governo de José Targino Maranhão[15]. No ano de 2000, a administração do hospital foi municipalizada. Como meu pai era da oposição municipal, não fica difícil entender o que aconteceu: ele foi exonerado, ficou desempregado. Estudando em Campina Grande, meu irmão em Areia/PB, não tínhamos como pagar o aluguel. Por sorte, consegui uma vaga na residência universitária e pude concluir meu curso.

A democratização do acesso à educação superior trouxe consigo o desafio da permanência nesse âmbito, proveniente de diversas causas, que se vinculam não apenas ao cotidiano do ambiente educativo, mas também às relações que o estudante mantém com sua família e demais sujeitos sociais, assim como às políticas governamentais. Faz-se, necessário, portanto, garantir aos estudantes das camadas sociais de baixa renda a realização e conclusão de uma educação de nível superior com qualidade e êxito, o que se torna um fator decisivo para a inserção no mercado de trabalho. Portanto, a mediação familiar, no caso específico, o incentivo dos meus pais, principalmente do meu pai, bem como as mediações institucionais – políticas estudantis –, como conseguir uma vaga na residência universitária, além das refeições no restaurante universitário, foram de fundamental importância para minha permanência na universidade.

Tive uma vida acadêmica modesta, sem fazer pesquisas ou participar de congressos, entre outras atividades extracurriculares. As bolsas eram quase inexistentes. Na verdade, eu estudava para "pagar" as disciplinas, como se dizia à época. Mas terminei em tempo hábil, apesar das greves[16]. Concluí o curso de licenciatura em história em 2004. Já o curso de letras da UEPB, abandonei ainda em 2000, após uma semana de aula, pois era muito cansativo realizar dois cursos em duas universidades públicas diante das limitações materiais.

[15] José Targino Maranhão, mais conhecido como Zé Maranhão, é um empresário e político brasileiro, atualmente senador pela Paraíba. É filiado ao Movimento Democrático Brasileiro. Foi deputado estadual, deputado federal, vice-governador e governador do Estado da Paraíba em três ocasiões.

[16] Entre os anos de 2000 a 2004, no último mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, as universidade federais paralisaram suas atividades para reivindicar, entre outras coisas: isonomia salarial; reajuste de 63,68% das perdas; alteração do percentual de Titulação de 50% para 72% para doutores, de 25% para 36% para mestres, de 12% para 18% para especialistas e de 5% para 9% para aperfeiçoamento; contra a PEC 40/03 (Reforma da Previdência); suspensão do caráter produtivista da GED, concessão de reajuste na GED e seu congelamento no valor maior para os professores da ativa e concessão para os aposentados de 65% desses valores. As greves duraram, em média, 60 dias.

Tive uma boa formação acadêmica, principalmente nas disciplinas específicas de historiografia, teoria da história, entre outras. Professores excelentes, com doutorado, a exemplo de Durval Muniz de Albuquerque Júnior[17], me apresentaram clássicos da historiografia, da sociologia, da filosofia, da economia e livros que até hoje são importantes para minha atuação em sala de aula.

Entretanto, em relação às disciplinas pedagógicas, o curso foi muito insuficiente. Não tive uma formação condizente com a necessidade e a realidade da sala de aula da educação básica, principalmente da escola pública. Há um distanciamento muito grande entre a formação inicial e o mundo real das escolas. Infelizmente, só pude perceber isso com mais clareza quando entrei numa sala de aula pela primeira vez. É nesse momento que você sente falta daquilo que não lhe foi ofertado de maneira eficaz, dos teóricos da educação e da pedagogia. De fato, foi no cotidiano da sala de aula, no contato com os alunos, com os outros professores, que desenvolvi minhas práticas pedagógicas.

2.2 Um aprendiz de professor

Em dezembro de 2004, concluí a graduação e retornei para minha cidade. Era um recém-formado à procura de trabalho. Em 2005, com a ajuda de uma ex-professora, consegui uma vaga para ministrar aulas de história para alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola particular no município de Sumé. Foi uma experiência muito rica, pois foi a oportunidade de adquirir experiência na sala de aula, no fazer cotidiano com crianças e adolescentes. Isso porque, é com a prática, na relação com os educandos, que o professor começa a problematizar seu próprio conhecimento adquirido na universidade. Também, nesse espaço, começamos a perceber o distanciamento que há entre teoria e prática e sentimos a necessidade de construir novos saberes a partir da realidade em que está inserido.

Em 2005, fui convidado a lecionar aulas de língua portuguesa na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, substituindo uma professora que tirara férias. Foi um

[17] Durval Muniz de Albuquerque Júnior, mais conhecido por Durval, é um dos mais conhecido leitores de Michel Foucault no Brasil. Tornou-se referência sobre a temática no Nordeste depois da publicação de seu livro *A Invenção do Nordeste e outras artes*. Entre os anos de 1984 a 2002, foi professor adjunto IV na UFPB; De 2002 a 2004, professor adjunto IV da UFCG. De 2004 a 2019, foi professor titular da UFRN. Atualmente é professor visitante da Universidade Estadual da Paraíba, professor permanente dos programas de pós-graduação em história da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordena o comitê da área de história do CNPq. Tem experiência na área de história, com ênfase em teoria e filosofia da história, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, nordeste, masculinidade, identidade, cultura, biografia histórica, produção de subjetividades e história das sensibilidades. Dados extraídos da plataforma lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/758594799233841. Acesso em: 07 abr. 2020.

desafio muito grande, contudo, para melhorar minha renda, acabei aceitando. Como não era minha área, tive que estudar muito, até porque eram turmas do ensino médio: tinha que estudar não só a gramática, mas, também, literatura, além dos livros indicados para os vestibulares.

Pessoalmente, foi muito rica essa experiência, pois aprendi muito durante as aulas de língua portuguesa, o que contribuiu para que eu fosse aprovado em seis concursos para professor de história. Geralmente, as pessoas se especializam em uma área do conhecimento, porém os concursos também requerem conhecimento de língua portuguesa. Caso o candidato não tenha esse equilíbrio, dificilmente será aprovado.

Em 2007, fui aprovado no meu primeiro concurso – para professor dos anos finais do ensino fundamental na prefeitura de Monteiro/PB. Fui trabalhar numa escola rural. Entretanto, embora a escola estivesse situada no campo, a educação não era do campo[18]. A proposta pedagógica da escola era a mesma das escolas da cidade. Não havia sequer uma preocupação em adequar o calendário escolar às condições climáticas, ou seja, ao período chuvoso, como determina a LDB[19] – fato que ocasionava um alto índice de faltas dos alunos, pois não conseguiam chegar à escola devido às chuvas e às péssimas condições das estradas.

Tratava-se de uma escola nucleada, a qual recebia alunos de várias localidades rurais. Para irem à escola, os alunos dependiam do transporte escolar, um caminhão "pau de arara", sem nenhum conforto e segurança. Além do mais, os recursos para pagar aos motoristas atrasavam e eles paravam de trabalhar por alguns dias, prejudicando ainda mais os alunos. Passadas mais de duas décadas, a realidade das escolas e dos alunos da zona rural ainda é muito próxima da realidade que vivenciei durante a época em que, morando na zona rural, estudei na cidade e o transporte escolar também era um caminhão "pau de arara".

Ainda, a escola tinha uma estrutura muito deficiente: faltava biblioteca e quadra para práticas esportivas, o banheiro era precário, não havia sala para os professores nem internet, havia poucos livros didáticos, enfim, um verdadeiro descaso com professores e alunos.

No ano de 2008, fui aprovado no concurso da educação básica do Estado de Pernambuco, onde fui trabalhar na cidade de Itapetim, na Escola Tereza Torres. No dia 11 de agosto, assumi minha vaga e, chegando lá, tive uma enorme surpresa, pois a gestora escolar me entregou o livro de sociologia e me disse: "são essas as suas turmas". Eu questionei, visto que havia feito o concurso para história. Porém, o argumento foi o de que "se eu não quisesse

[18] A Educação do Campo tem uma proposta pedagógica fortemente influenciada pelo pensador Paulo Freire. Tal proposta defende que os educandos do campo tenham uma educação contextualizada e alicerçada nos saberes da comunidade, de forma que construam uma identidade e o pertencimento à comunidade (UFCG, 2011).
[19] Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9396/96.

ministrar aulas de sociologia teria que complementar minha carga horária em outra cidade". Foi um argumento bastante convincente; aceitei.

A disciplina de sociologia ainda não havia retornado oficialmente ao currículo do ensino médio, mas Pernambuco o fez já em 2008. Permaneci nessa escola até 2013, quando pedi transferência para a cidade de São José do Egito, pois a Escola Tereza Torres havia passado para o regime integral e, como eu tinha outro vínculo trabalhista na Paraíba, não pude ficar.

Em 2013, fui aprovado em um concurso do Estado da Paraíba, que oferecia uma vaga de história para a cidade de Sumé/PB. Era a oportunidade que eu estava esperando. Então, pedi exoneração do Município de Monteiro/PB e fiquei trabalhando nos dois Estados, sempre com a disciplina de sociologia. No município de São José do Egito/PE, trabalhei na Escola Édson Simões até o ano de 2016, quando pedi transferência para a Escola Sebastião Rabelo na mesma cidade, pois a escola anterior também passou ao regime integral.

Em abril de 2017, fui convocado para assumir um concurso municipal que havia feito em 2014 na cidade de Sumé/PB para professor de história dos anos finais do ensino fundamental. Pedi exoneração em Pernambuco, e hoje trabalho na rede estadual e municipal de ensino na cidade de Sumé/PB.

2.3 Minha experiência como professor de sociologia do ensino médio

Meu contato com a sociologia, enquanto uma disciplina, uma área do conhecimento, se deu pela primeira vez na universidade. No currículo de história, assim como no de vários outros cursos, há uma disciplina chamada introdução à sociologia. Aliás, minha turma era composta por alunos de vários cursos, pois não há pré-requisito para cursar essa disciplina, de forma que, além da diversidade de cursos, havia também a diversidade de alunos de períodos diferentes. Lembro que, por isso, era uma turma muito grande. Foi nesse contexto que eu conheci a sociologia pela primeira vez, pois quando estudei o ensino médio ela não mais fazia parte do currículo da educação básica. Logo, assumir a disciplina de sociologia foi algo muito desafiador.

Eu já conhecia um pouco das teorias de Durkheim, Max Weber e Karl Marx, pois havia estudado introdução à história e esses autores eram citados dentro das correntes historiográficas. Isso foi determinante no início de minha trajetória como professor de sociologia, pois, pelo menos, poderia trabalhar os clássicos da sociologia e seus conceitos básicos.

Mas as dificuldades foram muitas: a falta da formação inicial em sociologia me limitava a trabalhar com os alunos do ensino médio, que têm muita dificuldade em leitura e

interpretação. Sem formação continuada ou qualquer tipo de orientação, as aulas aconteciam muito mais no improviso, até porque eu não tinha com quem compartilhar experiências, buscar metodologias que instigassem os alunos a ler, a participar dos debates. Com o tempo, passei a utilizar filmes, documentários e músicas – os quais eram explorados de acordo com as temáticas e conceitos propostos nos livros didáticos – como recursos didático-pedagógicos.

Somada a essas dificuldades, ainda havia a questão do tempo/aula, ou seja, apenas uma aula de sociologia por semana. Devido a isso, eu assumia praticamente todas as turmas do ensino médio regular, do normal médio[20] e da EJA, o que precarizou ainda mais o meu trabalho.

Desde 2008, ministro aulas de sociologia, buscando superar as dificuldades que mencionei anteriormente. Tenho conseguido envolver a turma nas leituras, pesquisas, produções textuais e, sobretudo, incentivá-los no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Mas, apesar de tantos obstáculos, consegui ministrar as aulas, inclusive tive alunos que decidiram estudar ciências sociais na universidade, talvez por se sentirem instigados a querer compreender a sociedade.

O grande desafio do professor do ensino médio é mediar as teorias e os conceitos com os temas do cotidiano dos educandos, ou seja, dar concretude às teorias, aos conceitos abstratos, para que tenhamos uma educação contextualizada[21] e significativa. Infelizmente, não há, por parte dos gestores, a preocupação de ofertar formação continuada aos professores, principalmente quando se trata da área de ciências humanas e sociais aplicadas, como determina a LDB[22].

Todavia, sempre busquei superar essas dificuldades e propiciar aos educandos o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, tais como argumentação, análise e síntese. Dessa forma, eles poderão ter uma visão mais crítica da sociedade e de seus argumentos, muitas vezes naturalizados sobre os fenômenos sociais. A sociologia possui dois princípios epistemológicos fundamentais: estranhamento e desnaturalização[23], ou seja, diante dos fenômenos sociais, devemos questioná-los para melhor conhecê-los, problematizá-los e ir além

[20] O curso Normal Médio, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é a formação mínima para os profissionais que desejam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A Escola Estadual Édson Simões, na cidade de São José do Egito/PE, ofertou essa modalidade de ensino até 2017.
[21] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – defende que os professores utilizem elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino, ou seja, a escola deve priorizar as questões da vida dos sujeitos, as problemáticas e as potencialidades do contexto local.
[22] Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9396/96.
[23] Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006).

das interpretações do senso comum. Reside aí um dos principais objetivos do argumento sociológico.

Buscando alcançar tais objetivos, sempre participo do Projeto Mestres da Educação[24] ofertado pelo Governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação. O projeto tem por objetivo estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas, isto é, que demonstrem sucesso no enfrentamento dos desafios do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Participei de todas as edições e nossos projetos sempre foram selecionados.

Assim, a pedagogia de projetos[25] tem se mostrado exitosa, pois os educandos tornam-se protagonistas do processo ensino-aprendizagem. O sentimento de pertencimento à escola faz com que eles frequentem as aulas não por obrigação, mas por escolha, como acontece nos cursos superiores. No entanto, ainda faltam formações adequadas para que nós, professores, possamos atender e suprir as expectativas dos educandos.

Em 2018, surgiu a oportunidade de um Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO – na UFCG/CDSA, como forma de qualificar os professores de sociologia, principalmente os que não têm habilitação nessa área. A primeira turma concluirá a formação em abril de 2020, e eu faço parte desse pioneirismo. O mestrado profissional em sociologia foi, sem dúvidas, um divisor de águas em minha vida profissional, pois ministro a disciplina de sociologia há doze anos, mas, como minha formação inicial é história, sempre senti a necessidade de uma formação que me proporcionasse uma visão mais ampla da sociologia, seus métodos e conceitos.

Além disso, a interação com colegas de outras áreas do conhecimento contribuiu para a troca de experiências e de um nivelamento que levará a novas estratégias pedagógicas, as quais irão impactar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem nos alunos do ensino médio.

---

[24] Tal projeto foi criado através da LEI Nº 9.878, de 13 de setembro de 2012, no então governo de Ricardo Coutinho. O parágrafo único da referida Lei estabelece que: Os Prêmios consistem na fomentação, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no pro cesso de ensino-aprendizagem.

[25] A Pedagogia de Projetos sofre uma forte influência da Pedagogia Ativa, desenvolvida por John Dewey no século XIX, e tem como um dos princípios ressignificar o espaço escolar, tornando-o mais vivo e dinâmico, trazendo uma nova perspectiva para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem deixa de ser um simples ato de memorização e o ensino não se limita a repassar conteúdos prontos. O conhecimento é construído a partir de uma relação com o contexto em que os alunos estão inseridos, abrangendo os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, de forma que contribui para uma educação multidimensional, em que os alunos são autônomos, conscientes e partícipes e protagonista de sua própria história (LEITE, 1996).

Minha trajetória de vida, de escolarização, acadêmica e minha experiência profissional servem de mote para que eu busque analisar e compreender a trajetória e as práticas dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano.

3 OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO NO CARIRI PARAIBANO

Desde o retorno da sociologia[26] ao currículo do ensino médio, temos observado uma ampliação na pesquisa e na produção de teses, dissertações e artigos científicos sobre formação de professores de sociologia (COSTA, 2015; HANDFAS; MAÇAÍRA, 2014; LEAL, 2012; LENNERT, 2009). Como nos indica Silva (2010), a presença da sociologia no currículo escolar demarca também a presença mais incisiva da produção acadêmica nessa área[27].

As pesquisas têm demonstrado que a formação inicial dos professores é fragmentada, com uma forte tradição bacharelesca em detrimento das disciplinas pedagógicas, causando um desequilíbrio entre teoria e prática (COSTA, 2015). Permanece, ainda, uma visão bifurcada que coloca em lados opostos bacharéis e licenciados. Na verdade, o Brasil ainda não adotou uma iniciativa forte o suficiente para adequar a formação inicial às demandas do ensino básico (GATTI, 2014), embora algumas ações venham sendo adotadas em âmbito nacional[28].

Tal problema é agravado quando se trata da sociologia, devido a sua intermitência no currículo da educação básica[29]. A falta de uma identidade própria, com conteúdo e metodologias bem definidos, tem dificultado a consolidação dela no currículo escolar, além dos embates políticos dentro da esfera educacional. Isso tem acarretado dificuldades de legitimidade escolar e social, bem como no processo formativo e de profissionalização dos professores de sociologia. Sem a constituição de uma base sólida de formação inicial não há consistência na profissionalização (GATTI, 2010).

Analisando a formação inicial de professores de sociologia no Nordeste, Oliveira (2014) chama a atenção para o fato de que após o retorno da sociologia para o ensino médio, abre-se

---

[26] Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, aprovada a partir do parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

[27] Em um artigo intitulado *Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-graduação,* Bordat e Cigales (2017), após levantamento em bancos de teses da CAPES, chegaram aos seguintes resultados: após 2018, há um grande crescimento de teses sobre a temática *Ensino de Sociologia;* as produções ainda se concentram no eixo Sul-Sudeste, com exceção da FUNDAJ com um total de oito dissertações; já há um equilíbrio entre a produção na área de ciências sociais e educação.

[28] Como enfrentamento à intermitência da disciplina de sociologia no ensino médio e à problemática da formação inicial dos professores de sociologia para educação básica, foram criados espaços de discussões como o ENESEB – *Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, que se propõe discutir os sentidos e os rumos do ensino e da disciplina de sociologia na escola, notadamente no ensino médio, assim como propor reflexões acerca de aspectos da formação docente e do papel da universidade nesse processo. Além da ENESEB, a ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação de Profissionais na Educação* – e a ABECS – *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais* – têm se constituído em importantes espaços de discussão, formação e valorização profissional dos professores e demais profissionais da educação.

[29] Segundo dados do INEP, de 2014, apenas 22,6% dos professores de sociologia do ensino médio possuem formação inicial na área, licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica.

uma demanda real para a criação de novos cursos de ciências sociais. Desta forma, entre os anos de 2008 e 2013, foram criados mais 11 cursos espalhados pelas universidades nordestinas. Dentre eles, há o curso de ciências sociais da UFCG/CDSA no município de Sumé, localizada no Cariri paraibano.

Oliveira (2014) ainda salienta o fato de que esses novos cursos se diferenciam daqueles anteriores a 2008 nos seguintes aspectos: primeiro, dos 11 novos cursos, sete estão localizados em cidades interioranas e de pequeno porte, a exemplo de Sumé/PB; segundo, todos os cursos são em licenciatura – com o objetivo de qualificar professores para lecionarem no ensino médio.

Em recente tese de doutoramento, Silva (2017) defende que

> O processo de expansão das Universidades Federais brasileiras, iniciado em 2003, alcança melhores resultados com a interiorização dos espaços formativos (campi e unidades acadêmicas) e apresenta iniciativas importantes na direção do acesso democrático à educação superior no Brasil, sobretudo quando consideramos aquelas regiões que sócio-historicamente vinham sendo desfavorecidas, como é o caso do Nordeste brasileiro e sua porção semiárida (SILVA, 2017).

De fato, houve uma significativa expansão das universidades para o interior do Brasil, proporcionando aos jovens das camadas populares o acesso aos cursos superiores. Foi o caso da implantação do CDSA na cidade de Sumé/PB, em 2009. Muitas famílias tiveram pela primeira vez um parente que pôde adentrar numa instituição superior de ensino. Mesmo as universidades sendo públicas, as condições materiais adversas não permitiam que as camadas populares tivessem acesso ao ensino superior, haja vista as dificuldades de se deslocarem para estudar em grandes centros urbanos, além de outros problemas que impossibilitavam o acesso ao ensino superior.

Historicamente, a região do Cariri paraibano, situada no semiárido nordestino, é marcada pelas desigualdades socioeconômicas. Consequentemente, a grande maioria da população não tem acesso às políticas públicas, a exemplo de poder adentrar numa universidade pública. Como dito anteriormente, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) – universidades e institutos federais –, a partir do ano de 2003, tem contribuído para uma maior democratização do acesso ao ensino superior. Todavia, faz-se necessário problematizar as estratégias e ações, bem como as trajetórias de vida dos agentes que, recentemente, têm acessado os cursos superiores, muitas vezes sendo os primeiros de suas famílias. Especificamente, analisaremos tais situações com os professores e professoras de sociologia.

3.1 "Sou professor porque não tive outra oportunidade": o perfil dos professores de sociologia do ensino médio

"Sou professor porque não tive outra oportunidade": essa frase é bastante proferida no espaço escolar e, portanto, emblemática para analisarmos o sentido e as identidades docentes que são construídos nesse espaço. Levantar as variáveis acerca da idade e do gênero dos professores de sociologia no ensino médio do Cariri paraibano, bem como suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional tem suas implicações sociológicas. Um professor que terminou tardiamente a sua formação inicial, ou seja, terminou sua licenciatura numa faixa etária distinta da média dos egressos das licenciaturas, pode sinalizar, por exemplo, mudanças no mercado de trabalho e nas trajetórias desses professores.

A escolha pelo magistério pode ter se dado em decorrência da desilusão em outras áreas de trabalho, ou mesmo pela ausência de mercado de trabalho em nossa região. Assim, a carreira de professor apresenta-se como um "seguro-desemprego" (GATTI, 2014). É comum, nas vivências em sala de aula, nos momentos de intervalo, no pouco descanso que temos, ouvirmos muitas vezes a seguinte frase: "sou professor porque não tive outra oportunidade".

Embora a carreira de professor da educação básica não seja atrativa no Brasil, em regiões carentes de oportunidades de trabalho, como o semiárido brasileiro, ser professor significa ampliar as chances de ter emprego, mesmo que de forma precária, como é o caso dos professores contratados ou os eventuais[30].

Faz-se necessário, logo, analisarmos essa realidade, uma vez que a idade de entrada no magistério refletirá na formação continuada dos professores e, consequentemente, em suas práticas pedagógicas. É corriqueiro professores mais idosos apresentarem resistência a formações continuadas, talvez devido ao cansaço da jornada de trabalho exaustiva, principalmente para quem trabalha em duas escolas. Infelizmente, os salários são baixos, e isso tem contribuído para que professores complementem suas rendas em outra escola ou mesmo com outros afazeres extraescolares, ultrapassando, às vezes, as 40 horas/aulas semanais. Isso tem trazido um desgaste físico e mental muito alto[31].

---

[30] Trata-se de relações de trabalho bastante precárias, pois os profissionais não têm nenhuma segurança jurídica e podem ser demitidos a qualquer momento, a depender do gestor que assuma o governo municipal e/ou estadual.

[31] Para um melhor entendimento sobre o estresse entre os professores, ver SILVEIRA, Kelly Ambrósio *et al.* **Estresse e Enfrentamento em Professores**: uma Análise da Literatura. Educação em Revista; Belo Horizonte. v. 30, n. 4, 2014.

Além disso, as condições de trabalho quase sempre são inadequadas, com salas sem climatização e repletas de crianças e adolescentes. Então, pensamos nos efeitos para o professor perante um espaço da produção do ensino, no qual não lhes são garantidas as condições adequadas. Ao mesmo tempo, são eles que têm que preencher as lacunas deixadas pelas políticas educacionais ineficientes. O desgaste é inevitável.

Problematizar tais questões é travar um debate acerca da qualidade da nossa educação, que perpassa, entre outras variáveis, a questão da formação inicial e continuada dos professores, a infraestrutura das escolas, o capital cultural dos educandos, bem como a valorização profissional, com salários condizentes à importância da profissão.

3.1.1 Em cena: os sujeitos da pesquisa

Apresentamos, então, os professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano, tanto os habilitados na área, quanto os que não o são, mas ministram aula de sociologia. A seguir, os docentes serão agrupados de acordo com elementos que os aproximam ou os distanciam, como, por exemplo, os aspectos referentes ao município de origem, à origem social, à escolarização, ao local onde fizeram a graduação, ao local em que trabalham, enfim, uma caracterização, tendo em vista que tais aspectos serão retomados e aprofundados mais adiante.

Quadro 1 – Origem social dos professores de sociologia – Grupo 1

Maria Alcilene Vitória Batista Aires, 37 anos	Natural de São João do Cariri/PB, nasceu e viveu na zona rural do município até os 30 anos de idade. Sempre estudou em escola pública. Como filha de agricultores, teve muita dificuldade para estudar. Entretanto, sempre teve apoio da mãe, pois o pai faleceu quando ela ainda era adolescente. Licenciada em ciências sociais pela UFCG, campus de Campina Grande. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba
Kátia Carina Mesquita de Araújo, 41 anos	Natural de Serra Branca/PB, filha de um pedreiro e de uma costureira. Todo o seu processo de escolarização foi em escola pública. Licenciada em ciências sociais pela UFCG, campus de Campina Grande. Afirma que não queria ser professora. Queria ser cientista política. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba
Maria Rosalva Ribeiro de Assis, 54 anos	Natural de Serra Branca/PB, filha de agricultores, toda sua escolarização foi em escola pública. Iniciou sua licenciatura em geografia na AESA-CESA, em Arcoverde/PE, mas depois transferiu para Campina Grande. Afirma que a vontade de ser professora vem de família, pois o bisavô, as tias, os primos eram professores/as. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba
Eline Farias de Oliveira, 32 anos	Natural de Serra Branca/PB, filha de agricultores, foi alfabetizada pela mãe e só passou a frequentar a escola aos dez anos de idade, pois morava em uma fazenda e não havia transporte público para levá-la à escola. Após concluir o ensino médio, começou a trabalhar em uma escola particular de sua cidade. Possui licenciatura em ciências sociais pela UFCG/CDSA. No momento da pesquisa, estava com um contrato temporário se encerrando no IFPB de Campina Grande/PB. Hoje, encontra-se desempregada.
Edilza de Oliveira Silva, 36 anos	Natural de Sumé/PB, filha de agricultores/pescadores, sempre estudou em escolas públicas. Tem licenciatura em ciências sociais pela UFCG, campus de Campina Grande. Começou a lecionar no ensino médio já no primeiro ano de universidade. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba. Atualmente é gestora escolar.
Ana Paula Bezerra Brito, 39 anos	Natural de Prata/PB, filha de agricultores, sempre estudou em escolas públicas. Tem licenciatura em história pela UEPB. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba e trabalha na Escola Miguel Santa Cruz, em Monteiro/PB.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados

As trajetórias das professoras que compõem este grupo apresentam elementos bem similares que nos permitem classificá-las como tendo uma mesma origem social, embora algumas tenham vivido a infância na zona urbana, e outras na zona rural. Todas nasceram, trabalham e residem na microrregião do Cariri paraibano. Com exceção de uma professora, todas trabalham na cidade em que nasceram, o que é algo positivo no sentido de que diminui a exaustão ocasionada pela distância entre a residência e o local de trabalho. Além do mais, "o deslocamento, que não é computado como horas trabalhadas, lhe toma o pouco tempo que

sobraria para descansar e/ou elaborar suas aulas, levando-o a exaustão e, consequentemente, ao baixo desempenho profissional e afetivo" (BODART, 2018, s/p.).

Dentre as seis docentes, apenas uma professora não é filha de agricultores, mas, como as demais, também vem das camadas populares. Uma característica bem similar é a trajetória familiar marcada pelas dificuldades socioeconômicas, com atividades laborais manuais e pouca rentabilidade econômica.

Quanto à escolarização, todas estudaram em escolas públicas e fizeram a licenciatura em IES públicas. A narrativa de uma das professoras enfatiza que ela foi alfabetizada pela mãe e só foi matriculada na escola aos dez anos de idade. Como morava em uma localidade rural muito distante da cidade, não tinha transporte para ir à escola, por isso o seu ingresso na escola ocorreu tardiamente.

Esse dado empírico nos leva à discussão acerca de dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à importância do transporte público como política governamental, que possibilita aos filhos de famílias menos favorecidas economicamente ter uma longevidade escolar, ou seja, não estacionaram nas primeiras fases da escolarização.

Infelizmente, nossa sociedade é marcada pela desigualdade e pela falta de oportunidades, o que dificulta o exercício de muitos direitos, entre eles, o de estudar. Assim, "esse fato demonstra a necessidade do desenvolvimento de diferentes políticas e programas, inclusive no campo educacional, pois, para a maior parte dos educandos, não basta apenas oferecer o ensino público, é fundamental assegurar condições de acesso e de permanência no ambiente escolar" (MOURA E CRUZ, 2013).

Como já salientamos neste trabalho, as mediações institucionais são fundamentais para o acesso e a permanência dos alunos na escola. Nesse âmbito, o transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 4, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação. Foi dentro desse cenário de desigualdade social e de necessidades de políticas educacionais que:

> A política do transporte escolar foi instituída no Brasil, visando a garantir condições de acesso dos estudantes à escola, mediante a implantação de três programas, no âmbito do Ministério da Educação (MEC): o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola. (MOURA; CRUZ, 2013)[32].

[32] Para um melhor entendimento das políticas públicas do transporte escolar no Brasil, ver o artigo *A Política do Transporte Escolar No Brasil* (MOURA E CRUZ, 2013), bem como a dissertação *A Política Pública do*

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi o primeiro do tipo e tinha como objetivo ajudar financeiramente os municípios para a aquisição de veículos novos para o transporte diário dos alunos residentes na zona rural. Criado em 1993, sua origem estava vinculada à política para o transporte escolar realizada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Já o PNAT, criado em 2004, consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento e impostos de veículos. Também serve para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

O Programa Caminho da Escola, outra modalidade de assistência financeira, foi criado em 2007. Esse programa consiste na concessão de linha de crédito especial aos estados e municípios para aquisição de ônibus, micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas, através de contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (MOURA E CRUZ, 2013).

O transporte escolar possibilita que os alunos possam se deslocar para estudar o ensino fundamental e o ensino médio na cidade, assim como o ensino superior em cidades mais distantes, a exemplo da cidade de Campina Grande/PB. Até a década de 1990, nenhum município da microrregião do Cariri paraibano disponibilizava transporte escolar para os alunos universitários, fato que contribuiu para que os alunos mais carentes não adentrassem em um curso superior. A partir dos anos de 2000, alguns municípios, a exemplo de Sumé/PB, Monteiro/PB, Serra Branca/PB e São João do Cariri/PB, passaram a ofertar ônibus escolares para que os alunos pudessem cursar o ensino superior.

Acerca das incumbências de cada esfera, ao Município compete, efetivamente, a oferta do transporte escolar aos alunos que frequentam o ensino fundamental e a educação infantil de sua rede escolar. Ao Estado compete oferecer transporte aos alunos da sua rede de ensino. Como não há recursos para o transporte dos universitários, os municípios têm adotados a seguinte medida: disponibilizam um ônibus e um motorista, e os estudantes dividem os custos com o combustível e a gratificação do motorista. Dessa forma, muitos alunos que não podem residir em outra cidade também têm a oportunidade estudar em outras cidades e voltar no mesmo dia, haja vista que muitos trabalham durante o dia e estudam à noite.

O segundo aspecto diz respeito à interiorização das Instituições de Ensino Superiores. A chegada dos campi universitários no interior do Brasil, a exemplo da UFCG/CDSA na cidade

---

Transporte Escolar e a Garantia do Direito à Educação à Luz do Regime de Colaboração: O Exemplo Do Paraná (HOCHULI, 2014).

de Sumé/PB, em 2009, contribuiu de forma substancial para que filhos de agricultores acessassem o ensino superior. Há duas décadas, não era comum encontrar um filho de um agricultor, de um pedreiro ou de um pescador tendo a oportunidade de estudar, pois se deslocar para outras cidades não era fácil. Ter a oportunidade de estudar na sua própria cidade ou numa cidade próxima tornou o acesso à universidade mais democrático.

Outras mediações institucionais que contribuem muito para os alunos mais carentes são os restaurantes universitários, as residências universitárias, bem como os programas de bolsa, que servem não só como incentivo à pesquisa, como também colaboram com a permanência dos alunos nas universidades.

O processo de interiorização é extremamente importante. Porém, para além da interiorização, faz-se necessário garantir a permanência. Esta não se dará sem uma rede de políticas que permitam aos povos vulneráveis acessar a universidade e fazer uso destas políticas públicas. Dito de outra forma, a interiorização por si só não garante a democratização. Democratizar o ensino superior perpassa pela garantia do acesso, mas também da permanência, e esta última não se fará, em uma região como a semiárida, sem políticas de segurança alimentar ou programas de bolsas. Nesse sentido, os programas de bolsas podem garantir ao aluno recursos para custear despesas relacionadas às demandas das atividades da universidade, e têm possibilitado, inclusive, no Cariri paraibano, a complementação da renda das famílias.

Os agricultores e trabalhadores braçais, ao enviarem seus filhos para as escolas, começam a modificar suas percepções, visto que, se antes viam esse deslocamento como uma mão de obra a menos para a lavoura, com os longos períodos de secas, o cálculo passou a ser outro. O acesso à universidade, que já foi algo distante, se torna próximo e serve, para além da aquisição de capital cultural, só oferecido a essas classes pela escola, como uma forma também de acesso a uma bolsa, melhorando a renda do grupo familiar.

Desse modo, a bolsa, ao mesmo tempo que se transforma em um estímulo para famílias vulneráveis socialmente exigirem seus filhos nos espaços universitários, também funciona como uma forma de melhor reforçar o capital cultural adquirido nesse universo. O aluno que recebe uma bolsa passa a ter uma exigência e um tempo maior de dedicação à produção de conhecimento, adquirindo um *habitus* linguístico que não é comum ao seu universo familiar, haja vista que muitos deles advêm de famílias cujo direito à educação escolar fora negado.

O quadro a seguir traz elementos que se aproximam, mas também se distanciam do primeiro grupo, sendo, portanto, possível caracterizá-los em um segundo grupo.

Quadro 2 – Origem social dos professores de sociologia – Grupo 2

Pedro Henrique Pinheiro Xavier Pinto, 36 anos	Natural de Natal/RN, filho de um professor e de uma servidora pública, todo seu processo de escolarização foi em escolas privadas. Acredita que a escolha de ser professor vai sendo construída com o tempo. Tem licenciatura em ciências sociais e bacharelado em ciência política pela UFRN. É professor concursado/efetivo no IFPB de Monteiro/PB.
Antônio Sousa da Silva, 52 anos	Natural de Monteiro/PB, filho de pais ex-combatentes. Estudou em Monteiro até o ensino fundamental, depois foi estudar o ensino médio e técnico agrícola na cidade de Lagoa Seca/PB. Estudou em escolas particulares. Iniciou a universidade no curso de farmácia e bioquímica em Campina Grande, mas, por questões familiares, retornou a Monteiro para cuidar dos pais. Para não ficar sem estudar, decidiu cursar licenciatura em geografia na AESA-CESA, em Arcoverde/PE. É professor concursado/efetivo nas redes estadual e municipal em Monteiro/PB.
Míriam Fernandes de Lima, 34 anos	Natural de Campina Grande/PB, ficou órfã de pai logo e cedo e foi criada pela mãe. Sempre estudou em escolas públicas. Licenciada em filosofia pela UEPB. Afirma que a escolha do curso se deu pelo fato da concorrência ser baixa, e, infelizmente, não recebeu nenhuma orientação, por parte dos seus professores do ensino médio acerca dos cursos superiores. Mas acabou se identificando com o curso. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba
Aracele Barbosa Gomes, 33 anos	Natural de Sumé/PB, filha de um relojoeiro e de uma dona de casa, estudou em escolas particulares. Tem dois irmãos professores, que, de certa forma, lhe influenciaram na escolha profissional. Tem licenciatura e bacharelado em ciências sociais pela UFCG, campus de Campina Grande. É professora concursada/efetiva na rede estadual de ensino da Paraíba.
Tércio Ramon Almeida Silva, 33 anos	Natural da cidade de São João do Cariri/PB, filho de uma servidora pública, sempre estudou em escolas públicas. É licenciado em filosofia pela UEPB. Afirma que resolveu fazer o curso, mesmo sem conhecer muito sobre filosofia, mas depois se identificou. É professor concursado/efetivo na rede estadual de ensino da Paraíba.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

Assim como no grupo 1, também é possível apontar elementos que aproximam e distanciam os membros do segundo grupo, tanto comparados entre si, como em relação ao grupo anterior. Por exemplo, no segundo grupo há dois professores que não são do Cariri paraibano – um professor é natural de Natal/RN e uma professora, natural de Campina Grande, PB. Ambos trabalham na cidade de Monteiro/PB. Ele é professor do IFPB, e ela é professora da rede estadual de ensino, em uma Escola Cidadã Integral Técnica.

Dentre os cinco membros deste grupo, apenas uma família não tinha uma renda fixa, pois o pai era autônomo (trabalhava como relojoeiro) e a mãe era dona de casa e tinha um restaurante no mercado público de Sumé, o que proporcionou à filha estudar em escolas particulares. Aliás, este grupo conta com três membros que estudaram em escolas particulares,

diferenciando-os do primeiro grupo, no qual todos estudaram em escolas públicas. Os outros dois integrantes do segundo grupo também estudaram em escolas públicas.

Em relação à educação superior, apenas um professor estudou em uma instituição privada. Trata-se exatamente do que a família tinha renda superior a cinco salários mínimos. No entanto, não se pode restringir sua escolha apenas ao fator socioeconômico, pois ele começou estudando numa universidade pública na cidade de Campina Grande/PB, mas, por questões familiares, teve que retornar a Monteiro/PB para cuidar dos pais já idosos. Como a única cidade mais próxima que ofertava ensino superior era Arcoverde/PE, ele decidiu estudar lá, mesmo a contragosto, visto que ele não queria fazer licenciatura. Esse caso pode ser melhor analisado a partir do senso prático, em que Bourdieu (1980) explicita sua sociologia, buscando

> Compreender a lógica de todas as ações que são razoáveis sem ser o produto de um plano razoável; habilitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem serem originárias de uma intenção de coerência e de uma decisão deliberada; ajustada ao futuro sem ser o produto de um projeto ou um plano (BOURDIEU, 2019, p. 85).

Ou seja, a partir do senso prático, Bourdieu nos chama a atenção para o fato de que nem todas as nossas ações, nossos sucessos ou fracassos são decorrências de planos e de estratégias. Entretanto, quando se trata de estudos, a questão se torna mais complexa, pois, quando não há um plano explicitamente constituído, há, no mínimo, uma vontade, uma energia psíquica e de esforços internos (XYPAS, 2017), que impulsionam os agentes a superar os desafios.

Em relação ao gênero dos professores, também é importante que se faça uma análise dos dados, pois eles poderão nos revelar muito sobre o seu perfil, inclusive socioeconômico. Historicamente, a profissão de professor era vista como um prolongamento das funções "naturais", como o cuidar, ou seja, atribuições que eram vistas como maternas (PERROT, 2005). Então, o que tem levado os homens a cada vez mais procurarem a profissão de professor? Será que há um equilíbrio entre a quantidade de homens e mulheres desempenhando a função de professor na disciplina de sociologia do ensino médio no Cariri paraibano, comparado com professores que atuam na educação básica no Brasil?[33]

Quanto à idade dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano, observou-se uma média de 38,28 anos, um pouco abaixo da média nacional dos professores de

[33] Segundo dados do MEC sobre o Censo da educação 2017, divulgados em 31 de janeiro de 2018, mais de 2,2 milhões de professores dão aulas na educação básica brasileira, e a grande maioria é formada por mulheres. Cerca de 80% dos docentes são do sexo feminino, e mais da metade dessas profissionais possui 40 anos de idade ou mais.

sociologia, que é de 41,2 anos, como constatou Bodart e Silva (2019), baseados no Censo Escolar de 2017. Quando considerada a idade apenas dos professores que têm formação inicial em ciências sociais/sociologia, a média cai para 35,6 anos. Os professores de maior idade, uma professora de 54 anos e um professor com 52, têm formação inicial em geografia, mas também ministram aula de sociologia desde que a disciplina foi reintroduzida no currículo do ensino médio.

O fato da maioria dos professores de sociologia ter menos de 40 anos de idade deve-se, em parte, à sua inserção no contexto em que a sociologia retorna enquanto disciplina obrigatória ao currículo do ensino médio, em 2009, aparecendo como mais uma oportunidade no mercado de trabalho, haja vista que os professores com formação em sociologia eram insuficientes para atender à demanda.

Quanto à escolarização, a pesquisa demonstrou que a grande maioria dos professores é composta por filhos de pais e mães com pouca ou nenhuma escolarização, com raras exceções, como evidencia a tabela 1.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais e das mães dos professores de sociologia

Escolaridade	**Pai**	**Mãe**
Analfabeto	2	–
Alfabetizado	2	1
Ensino fundamental incompleto	5	5
Ensino fundamental completo	1	3
Ensino médio incompleto	–	1
Ensino médio completo	_	1
Ensino superior completo	1	–

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados

Com uma escolarização muito baixa, ou até mesmo sem escolarização nenhuma, a maioria dos pais e mães sobrevive da agricultura e das atividades domésticas. Com exceção de um dos pais que tem ensino superior completo, uma das mães tem o ensino médio completo e os demais variam entre alfabetizados ou com ensino fundamental incompleto, tendo alguns concluído o ensino fundamental.

O universo da pesquisa mostrou que a maioria dos professores de sociologia do Cariri paraibano, tanto os com formação em ciências sociais/sociologia quanto os que ministram aulas

de sociologia, mas não têm formação nesta área, é egressa de famílias de baixa renda, com algumas variações a depender da profissão dos pais. São, portanto, oriundos de famílias que dispunham de pouquíssimo capital econômico, e com capital linguístico e cultural não legitimados pela escola, mas que conseguiram vencer as amarras de uma sociedade tão apegada aos processos desiguais de estratificação social.

Para Bourdieu (2015), a relevância do capital não se restringe apenas à questão econômica, mas a outras esferas. Os demais tipos de capitais e, principalmente, o capital cultural, são essenciais para o bom desempenho do agente situado na classe e na ascensão social. O capital econômico refere-se aos bens materiais herdados pelos filhos; o capital linguístico está associado à habilidade para demonstrar competência no uso da linguagem acadêmica formal, ou seja, a que é cobrada nas escolas. O capital linguístico é um subconjunto do capital cultural, que pode ser entendido como uma espécie de bagagem de conhecimento do mundo, das artes, do hábito de leitura, entre outros que são primariamente adquiridos através da família; já o capital social consiste nas relações que os sujeitos têm na sociedade, como as amizades, a influência em uma dada coletividade. Os descendentes, portanto, receberiam ambos os capitais como uma forma de herança.

Nesse sentido, a escola não seria democrática, pois não considera todos os alunos igualmente, uma vez que privilegia o capital cultural dos herdeiros, ou seja, dos filhos das camadas sociais dominantes em detrimento dos dominados, de forma que as desigualdades sociais são reproduzidas na escola, e

> É prevalente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natura (BOURDIEU, 2015, p. 41).

Dessa forma, a "democratização" do ensino não oferece chances iguais para todas as crianças, de forma que a escola age mais como reprodutora das classes sociais e legitimadora dos privilégios da classe dominante, que atua como libertadora das classes populares (BOURDIEU E PASSERON, 2008).

Recentemente, o Brasil ampliou a duração obrigatória do ensino, que era de quatro anos até 1971, para nove anos, desde 2010, universalizando assim o ensino obrigatório, equiparando-se aos países europeus. Entretanto, o Brasil ainda está muito aquém, do ponto de vista de

desempenho dos alunos de origem popular, se comparado aos países europeus, como constatou Xypas (2019):

> [...] a situação brasileira está longe de ser comparada com os países europeus, como indica um estudo de 2018, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre alunos "resilientes" dos 71 países membros. Por alunos resilientes, o estudo entende aqueles que, apesar da condição de pobreza, conseguem ter bom desempenho escolar... o estudo mostra que só 2,1% dos alunos brasileiros são resilientes, enquanto a média da OCDE é de 25%. No ranking de 71 países participantes, o Brasil ficou em 62º (XYPAS, 2019, p. 11).

Apesar das análises de Bourdieu e Passeron (2008) serem confirmadas pelos dados estatísticos, há casos considerados incomuns, tanto referentes aos herdeiros que não conseguem êxito na educação, bem como os casos em que filhos de pais analfabetos conseguem êxito e longevidade escolar. A sociologia dos percursos improváveis[34] vem debatendo os casos raros do ponto de vista da estatística.

Não havendo, portanto, a mesma "herança" para os alunos das camadas populares, como se justifica o êxito e o sucesso improvável dos alunos das camadas populares que alcançam longevidade escolar e acadêmica? Através das narrativas dos professores de sociologia de origem popular e a partir do aporte teórico que tratam da relação de saber (CHARLOT, 2000), capital cultural (BOURDIEU, 1997), *habitus* (BOURDIEU, 2002) e *illusio* (BOURDIEU, 1996c), é possível compreender de que forma os filhos de pais pobres e analfabetos conseguiram sucesso escolar, mesmo nascidos em um contexto desfavorável.

Na busca pela compreensão do sucesso escolar de pessoas improváveis, Charlot defende que o conceito chave passa pela compreensão da relação com o saber, definido na relação do sujeito com o outro. Conforme Charlot (2000, p. 80):

> A relação com saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto organizado das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver com o "aprender" e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Partindo desse conceito, podemos aferir que a trajetória escolar de uma pessoa também depende da relação que ela estabelece com o conhecimento. Essa relação envolve diversos aspectos da interatividade humana, de forma que, para entender o sucesso ou o fracasso escolar, não basta considerar apenas sua posição social, mas também sua singularidade diante de atividades específicas de apropriação do saber.

---

[34] Diferentemente do fracasso escolar, a temática do êxito dos alunos de origem popular foi pouco estudada, destacando-se duas correntes, uma liderada por Bernard Lahire e outra por Bernard Charlot. Ambos se inspiram e se opõem a teoria da reprodução de Bourdieu a (XIPAS, 2019).

Na relação do sujeito com o saber, alguns aspectos se coadunam: a posição social da família, sua individualidade perante as situações vividas e o desenvolvimento de atividades práticas, bem como o significado que ele dará a estes aspectos. Ou seja, não devemos reduzir as trajetórias dos alunos a uma categoria socioeconômica, mas percebê-los como seres complexos, cujo comportamento escolar só pode ser compreendido a partir de uma análise atenta à diversidade inter e intraindividual (NOGUEIRA, 2013).

Outros elementos devem ser considerados, como, por exemplo, as práticas familiares de escolarização, a ordem moral presente no lar, o incentivo às práticas diárias de leitura e escrita, que interferem no processo de socialização de cada indivíduo e que repercutem em sua relação com o mundo escolar.

No que tange às profissões dos pais e mães dos professores de sociologia, o quadro 3 nos dá uma melhor compreensão da posição social dessas famílias. A maioria das famílias dos entrevistados desenvolve atividades ligadas à agricultura:

Quadro 3 – Profissões dos pais e das mães dos professores de sociologia

Profissão	Pai	Profissão	Mãe
Agricultor	7	Agricultora	3
Pedreiro	1	Dona de casa	2
Ex-combatente	1	Costureira	2
Relojoeiro	1	Enfermeira (ex-combatente)	1
Prof. educação básica	1	Pensionista	1
Total	**11**	Servidora pública	2
		Total	**11**

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados coletados

Como se pode observar, dentre as profissões dos pais, apenas duas não estavam relacionadas à atividade manual, o que contribui para os baixos salários. Somente dois pais tinham uma profissão que lhes garantiam uma renda fixa: um ex-combatente e um professor da educação básica. A profissão de um dos pais não foi informada. Entre as mães, a situação era bastante semelhante: com três mães desempenhando atividades braçais ligadas à agricultura, duas costureiras e uma dona de casa. Entre as que tinham uma renda fixa, uma era pensionista, uma era servidora pública e a outra, enfermeira ex-combatente.

Problematizar as condições socioeconômicas é importante para entendermos de que forma os agentes se mobilizam e criam estratégias para adquirir as condições mínimas de existência e ter acesso à educação e à mobilidade social, haja vista que as classes mais

favorecidas oferecem maiores chances de acesso a posições de maior potencial no mercado de trabalho a seus descendentes do que as classes menos favorecidas. Dessa forma, os alunos das classes populares reduzem suas expectativas profissionais, pois, na maioria das vezes, não conseguem rentabilizar seus diplomas acadêmicos, por exemplo, fazendo mestrado e doutorado, e a opção mais viável acaba sendo o magistério.

A maioria dos entrevistados afirmou que seu primeiro emprego foi como professor. Devido à escassez de postos de trabalho na região do Cariri paraibano, uma das profissões mais promissoras, principalmente para os filhos das classes menos favorecidas, é a de professor. Por se tratar de uma profissão que ainda é pouco valorizada, devido aos baixos salários, comparada com outras profissões de nível superior, o magistério não é atrativo para os filhos de classes mais favorecidas economicamente. Por isso, a concorrência nos processos seletivos para o ingresso nos cursos de licenciatura é bem menor do que para medicina, direito ou engenharias, por exemplo. Por outro lado, é o mercado de trabalho que mais oferece vagas em nossa região, seja por meio de concursos públicos, seja por meio de contratos temporários. O fato é que os professores não ficam desempregados por muito tempo.

Desse modo, há uma relação intrínseca entre as condições socioeconômicas e a escolha da profissão, ou seja, as condições objetivas de existência não determinam, mas condicionam, as escolhas dos agentes. O quadro a seguir traz as narrativas de percursos improváveis.

Quadro 4 – narrativas de percursos improváveis

Alcilene	"Na verdade, meus pais eram agricultores e não tinham uma renda fixa. O meu pai era aquele agricultor que tentava de tudo, plantio, a criação de animais, de caprino e bovino. Então, assim, foi muito difícil, na verdade, a minha fase de infância, de adolescência e de juventude também, ela foi muito... eu não diria comprometida, mas foi muito sofrida em relação a isso, né? Pra somar a dificuldade de não se ter uma renda fixa de um salário mínimo por mês, é... a nossa família ainda passou por muitos problemas, é... de saúde da minha mãe, ela passou quatro anos entre a vida e a morte."
Eline	"Eu venho de uma família pequena, humilde. Tanto meu pai quanto minha mãe são agricultores, sempre viveram da roça, né? E, assim, trabalhando em fazendas, meu pai sempre foi, tipo, caseiro, trabalhava em fazendas e recebia, né, um dinheirinho, vamos dizer assim, muito pouco, muito baixo, porque desde muito cedo eu tive que ajudar ao meu pai, a minha mãe nas despesas financeiras, trabalhando, ajudando eles, né, na parte da agricultura, na parte de ajeitar com o gado, na parte de ajudar na criação, amanhecia o dia tirando leite das cabras, cuidando, enfim. Então, a minha vida, a minha infância foi basicamente isso, e eu não frequentava a escola, porque a fazenda onde eu morava, a escola era muito distante, era muito longe, né?"
Kátia	"Eu sou filha de um pedreiro, imigrante da seca nordestina, né, analfabeto, de uma costureira semianalfabeta, mas que sempre motivou a gente a estudar, né? Minha trajetória é de escola pública, sempre estudei em escola pública."

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados

As narrativas das três professoras poderiam colocá-las nas estatísticas do fracasso escolar. Mas, contrariando os números, elas tiveram longevidade escolar, ingressaram na universidade e hoje são professoras de sociologia do ensino médio.

Para melhor dimensionar a renda das famílias dos professores de sociologia, elaboramos uma tabela a partir dos dados coletados por meio de questionários enviados pelo Google Drive:

Tabela 2 – Renda familiar dos professores de sociologia

Renda	**Menos de 1 salário**	Entre 1 e 2 salários	Entre 2 e 3 salários	Mais de 5 salários
Sem Renda Fixa	5	3	–	–
Renda Fixa	–	1	1	1

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado aos professores de sociologia, 2019.

De acordo com os dados da tabela, as famílias podem ser divididas em dois grupos: um sem renda fixa e outro com renda fixa. O primeiro grupo é composto por oito famílias. Destas, cinco sobreviviam com menos de um salário mínimo. Incluem-se, nesse caso, as famílias que retiravam seus sustentos da agricultura familiar ou, em alguns casos, com a mãe costureira. Já as três que ganhavam entre um e dois salários mínimos são famílias em que os pais exerciam as profissões de pescador, de pedreiro e de relojoeiro.

Apenas três famílias compõem o grupo que possuía uma renda fixa. Deste, uma família tinha renda de um a dois salários mínimos, trata-se de uma pensionista. Outra tinha uma renda de dois a três salários mínimos, composta por uma servidora pública e um pai professor da educação básica. Já a família que ganhava acima de cinco salários mínimos era formada por ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial, uma enfermeira e um "Praça".

É importante salientar que a maioria não tinha uma renda fixa, o que dificultava ainda mais as condições de existência familiar. É nesse cenário de precariedade socioeconômica que boa parte dos professores de sociologia começou sua vida escolar e acadêmica em busca de uma mobilidade social mediante a educação superior. Os demais entrevistados são egressos de famílias que tinham uma condição econômica um pouco melhor, pois os pais eram servidores públicos.

Dentro do universo pesquisado, a maioria tem uma trajetória de vida muito parecida, oriundos de famílias pobres, sem uma renda fixa, estudantes de escolas públicas, e que viam na educação uma possibilidade de mobilidade social. Qual é, então, a relevância em se discutir a origem social dos professores de sociologia? Problematizar a origem social e a trajetória dos

professores é fulcral para uma melhor análise de seus impactos sobre as escolhas dos agentes. Por exemplo, os professores oriundos das famílias menos favorecidas começaram a trabalhar antes de fazer uma pós-graduação, alguns começaram a ministrar aulas, mesmo antes de terminar a licenciatura, como podemos visualizar nas seguintes falas:

> Como aluna, passei todo o meu ensino fundamental II e o ensino médio aqui nessa escola. Concluí em 2004, como aluna, e em 2005 eu retornei pra cá como professora da rede, como contratada, substituindo, tirando licenças, e, depois disso, em 2009, fui aprovada no concurso do Governo do Estado (Edilza, Sumé/PB, 2019).

> Em 2017, concluí o ensino médio. Logo após, eu comecei a trabalhar numa escola, aqui na cidade de Serra Branca, numa escola particular, e aí eu comecei a dar aulas pra crianças e pré-adolescentes, né, foi uma oportunidade que eu comecei, que eu já queria entrar nesse mundo, na vida de professor, na docência (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

As narrativas das duas professoras dão a dimensão de como o fato de adentrar logo no mercado de trabalho era urgente: era uma forma de fugir das condições de carência e poder melhorar as condições de vida da família. Isso tem implicações na formação continuada e, consequentemente, no ensino-aprendizagem. A preocupação e as energias se concentram na garantia de uma vaga no mercado de trabalho e, posteriormente, vem a preocupação com uma especialização, mestrado e doutorado.

As camadas populares se utilizam deste pouco capital cultural institucionalizado[35], adquirido com dificuldade, como, por exemplo, o título acadêmico, para conseguir ascensão, ainda que mínima, e mobilidade social. Investir no capital cultural passa a ser então de suma importância para o enfrentamento do contexto e da realidade socioeconômica nos quais os professores estavam inseridos. Também me insiro nesse contexto, e empiricamente percebo o quanto os anos de estudo, o esforço para concluir um curso superior, uma especialização e a batalha por um mestrado têm contribuído para uma estabilidade profissional, que, apesar de ainda pouco valorizada, coloca-me em uma condição socioeconômica bem mais confortável de que a dos meus pais.

Bourdieu concebe a sociedade como "um espaço estruturado em função das disposições sociais que separam os agentes" (MONTEIRO, 2018, p. 42). Ou seja, os agentes ocupam os espaços de acordo com os capitais e o poder que detêm. Partindo das posições que ocupam,

[35] Trata-se do capital legitimado pelas instituições, como por exemplo, os diplomas acadêmicos, certificados escolares etc. (BOURDIEU, 1988a).

vivem em constantes conflitos no espaço social estruturado – campo[36]. Assim, no espaço da prática, os agentes, munidos dos capitais (cultural, econômico, político, social) travam disputas no verdadeiro jogo da vida, buscando melhores posições no mundo social:

> Quando se trata de jogo, o campo (o espaço de jogo, as regras do jogo, o que está em jogo etc.) se oferece claramente pelo que ele é, uma construção social arbitrária, um artefato que se evoca como tal em tudo o que define sua autonomia, regras explícitas e específicas, espaço e tempo rigidamente delimitados e extraordinários (BOURDIEU, 1980, p. 109).

Todo campo apresenta espaço delimitado, com regras e prêmios em disputas (XYPAS, 2019). Tomando a escola como um campo de disputa, temos dois grupos de agentes: de um lado, os herdeiros dos capitais (cultural e linguístico) e do outro, os alunos oriundos das camadas populares, portanto, desprovidos dos capitais legitimados pela escola. Em tal disputa, segundo Bourdieu e Passeron, na competição escolar, os alunos que vencem são os do primeiro grupo (1964). Mas, como explicar, então, o êxito dos alunos oriundos das camadas populares?

Dentro do campo social, os indivíduos se comportam como se estivessem numa disputa esportiva, ou seja, os jogadores (agentes) que dispõem dos melhores capitais (cultural, linguístico, econômico, social, entre outros) têm mais chances de vencer. Resta ao segundo grupo o *illusio*, "palavra [que] vem de *ludus* (jogo) e poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A illusio é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar" (OLIVEIRA, 2005, p. 536). Assim, "os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a illusio é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (BOURDIEU 1996c, p. 139-140).

A *illusio* pode ser lida de duas maneiras: como particularidade do *habitus* numa leitura determinista ou como encantamento do indivíduo por uma atividade (jogo) num campo social específico, no caso, a escola. A segunda forma reconhece a possibilidade do sujeito ser responsável por sua própria vida (XYPAS, SANTOS, 2019, p. 161-162).

A ideia de *illusio* pode ser entendida, então, como um interesse motivacional em que a realidade (no caso, a situação socioeconômica dos filhos oriundos das camadas populares) "favorece antecipações e estratégias por parte dos agentes que lhe permitem agir e investir no

[36] Espaço social estruturado e conflitual no qual os agentes sociais ocupam uma posição definida pelo volume e pela estrutura do capital eficiente no campo, agindo segundo suas posições nesse campo.

próprio jogo" (MONTEIRO, 2018). Tais alunos, conhecendo as regras do jogo, passam a se dedicar mais, para assim conseguir êxito e, consequentemente, longevidade escolar e mobilidade social. O conhecimento das regras do jogo depende muito dos/as professores/as desses alunos, bem como dos familiares, incentivando-os para que superem os desafios dentro do jogo. Desse modo,

> Acreditamos que a *illusio* como "empenho no jogo", "investimento" e "encantamento" tem grande poder heurístico, pois permite levar em conta ao mesmo tempo as histórias pessoal, familiar e social do indivíduo. Assim, a partir de uma releitura do conceito de *illusio*, põe-se em destaque um aspecto pouco conhecido do sociólogo francês e trazer uma nova luz sobre as condições de êxito de alunos de origem popular (XYPAS, SANTOS, 2019, p. 163).

Então, mesmo os pais analfabetos ou com pouco grau de instrução incentivam os filhos na escola como forma de vencer pelos estudos e para saírem da condição de precariedade socioeconômica e cultural, do ponto de vista da cultura legítima em que se encontram:

> [...] E, felizmente, para nossa felicidade, meus pais sempre nos deram dois caminhos. Eles sempre disseram, vocês têm a opção de escolher. Pra vocês, o melhor é estudar, mas, se vocês não quiserem, vocês podem vir aqui pra o roçado e limpar mato na formiga preta, pra gente vai dar no mesmo. Agora, se vocês quiserem estudar, a gente vai colocar vocês na escola meio dia, porque no outro meio dia a gente tinha que trabalhar junto com eles. Eles nos deram essas duas opções, e, fazendo isso, meu pai foi sempre rígido, muito duro. Morreu, infelizmente, nos deixou, mas, antes de falecer, ele disse que estava satisfeito com a família que criou, com a família que teve, porque conseguiu formar quatro dos cinco filhos (Edilza, Sumé/PB, 2019).

Além dos incentivos dos pais, mostrando a dura realidade e, ao mesmo tempo, direcionando o caminho a ser seguido, não podemos esquecer a importância das mediações institucionais, como, por exemplo, as bolsas de estudo[37] ou outras ajudas financeiras, como nos relatou umas das entrevistadas:

[37] Nas últimas décadas houve uma expansão do ensino superior no Brasil, com o aumento de vagas destinadas às camadas de renda menos favorecidas da população, advindas das escolas públicas, como demostraram os estudos de Ezcurra (2009), Almeida (2012) e Belettati (2011). Tal crescimento se deve às políticas públicas, como o sistema de cotas, Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o programa *Universidade para Todos* (PROUNI), o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Tais políticas são importantes não só para o ingresso, bem como a permanência dos educandos nas universidades até concluírem seus cursos.

Em um trabalho monográfico, (OLIVEIRA, 2013) analisou os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto uma política pública de permanência dos licenciados no Ensino Superior. Os resultados evidenciaram que o PIBID permite aos licenciados do curso de ciências sociais da UFCG/CDSA terem um maior contato com o contexto escolar, a participarem de eventos científicos e intercâmbios, possibilitando-lhes uma melhor qualificação docente. Além disso, tal programa propicia ao estudante uma bolsa que lhe permite custear suas despesas materiais e a se dedicar às atividades da universidade,

> Então, quando eu digo a minha mãe, eu falo porque eu morava com ela, né, isso foi meio que um acordo nosso. Como eu tinha acabado de passar no vestibular, e Bianca era muito bebezinha, então ela falou: "você fica comigo e à medida que você me ajuda eu lhe ajudo, essa é uma forma de eu estar lhe ajudando, você não tem que deixar sua filha com uma pessoa de fora. Então, esse vai ser o meu suporte para você". Outro tipo de auxílio, nenhum, nem bolsa. O que eu tinha era um auxílio da prefeitura no valor de 100 [cem] reais, né, que eles me davam como uma ajuda de custo para algumas pessoas que precisavam se deslocar; e que tinha na época o ônibus, e a gente precisava pagar um certo valor, e essa ajuda de custo era para algumas pessoas que não tinham uma renda fixa ainda (Alcilene, São João do Cariri/PB, 2019).

> [...] e, assim, a universidade, de fato, é um espaço que trazia essa ajuda financeira, porque quando eu entrei na universidade, logo no segundo período eu fui contemplada com uma bolsa do PIBID, e que eu dava essa ajuda em casa, e aí meu pai começou a perceber o quanto era importante, né? Porque, além do conhecimento, além de ver sua filha formada, ali tinha essa ajuda financeira, é... do programa. Era uma bolsa de 400 reais (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

> [...] É... foi um momento que se passou pela minha cabeça, parar de estudar pra trabalhar. Só que aí, diante de estar cursando uma disciplina de metodologia, uma professora me convidou para ser aluna bolsista de um projeto, como eu te falei. E aí, diante dessa oportunidade, mesmo de não ter noção do que eu faria, eu aceitei, porque eu estava precisando e foi uma oportunidade única na minha vida, muitas portas se abriram, não só pela questão financeira, mas pelo conhecimento que eu adquiri sendo aluna bolsista, por participar dos eventos. Então, assim, eu tinha a bolsa do projeto e meu irmão também me ajudava na questão financeira da casa, então ele que arcava com a questão financeira da casa, como aluguel, água, luz, feira, e aquilo que eu tinha como bolsa me servia pra minhas despesas pessoais e pra xerox. Durante toda a minha vida acadêmica eu tive ajuda financeira, das duas coisas, das duas formas (Aracele, Sumé/PB, 2019).

Como já salientamos anteriormente, as mediações institucionais – bolsas de estudos – têm um impacto profundo na vida dos alunos, principalmente entre os oriundos das camadas populares, pois também ajudam na renda familiar, garantindo-lhes a permanência na universidade, além de inseri-los na pesquisa acadêmica, abrindo caminho para produção científica, participação em eventos, bem como possibilitar uma pós-graduação. Enfim, essas mediações potencializam o capital cultural institucionalizados dos mesmos, ampliando suas chances no mercado de trabalho.

Para além das políticas públicas que auxiliam o acesso à universidade, os professores também têm um papel importantíssimo através de uma relação com os alunos para que estes

---

de forma mais plena, de forma que, sem o auxílio financeiro, muitos iriam exercer uma atividade remunerada e, consequentemente, se distanciariam do espaço acadêmico. Assim, o PIBID tem se relevado como uma política exitosa na formação docente.

desenvolvam uma autoconfiança em relação às suas capacidades e, mais à vontade, possam pedir ajuda quando necessário, de forma que superem as limitações e outras dificuldades[38] (EZCURRA, 2009).

No próximo tópico, abordaremos a trajetória dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano.

3.2 As Trajetórias e estratégias que levaram à profissão de professor

Este tópico tem por objetivo dar voz aos professores no sentido de que possam narrar suas trajetórias de vida, as quais culminaram em estratégias e ações que os levaram à profissão de professor, em particular a de professor de sociologia do ensino médio no Cariri paraibano.

O uso de (auto)biografias como método e abordagem para investigações sociais não é recente. Entretanto, só a partir da década de 1980, mais precisamente com a obra *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, publicada em 1984, emerge uma maior preocupação com as trajetórias de vida, as carreiras, a formação e a profissionalização docente (BUENO, 2002). Buscamos, portanto, compreender a relação entre o contexto social e a história de vida, no caso, dos/as professore/as, enfatizando as subjetividades e as identidades[39] dos sujeitos investigados, ou seja, com um maior foco na pessoa do/a professor/a.

Para tanto, alguns questionamentos foram levantados: quais são suas trajetórias de vida? qual a principal razão que os levou a optar por licenciatura em sociologia? quais estratégias para formação, inserção e processos de profissionalização foram construídas no decorrer da trajetória? quais as condições de trabalho no espaço escolar?

A elucidação de tais questionamentos só foi possível mediante entrevistas com os sujeitos da pesquisa, uma vez que ainda não há um estudo referente a tal temática em nossa região. Por isso, a pesquisa mostra-se bastante relevante do ponto de vista acadêmico, pois, apesar de haver uma vasta produção nacional, no que tange a nossa região é bastante escassa, o que nos instiga a investigar tal problemática.

Pensar a relação entre estrutura e agentes torna-se essencial para o entendimento de como se constrói o processo de formação dos professores de sociologia no Cariri paraibano,

---

[38] Entre as dificuldades desses alunos estão a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares. Sem contar os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável, o que implica em dificuldades para compra de livros, deslocamento para congressos e eventos e atividades extraclasses (COSTA, DIAS, 2015).

[39] Sobre a construção da identidade docente, ver o artigo *Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores* (FARIAS; SOUZA, 2011).

tomando como tema a trajetória de vida desses professores e suas ações que constroem o mundo social.

Tratando do mundo social, Bourdieu (2002) apresenta a praxiologia como alternativa ao conhecimento fenomenológico e ao conhecimento estruturalista:

> A proposta da praxiologia, elaborada por Bourdieu, é conceber a ação social como resultado da relação entre estrutura objetiva e estrutura subjetiva, mediadas pelo *habitus*... na abordagem praxiológica não é possível conceber a ação do agente destituindo-lhe de suas redes de relações sociais e das condições objetivas de existência. O agente não age de forma completamente autônoma (fenomenologia) e, tampouco, de forma automática (estruturalismo) como executor da estrutura... o agente age por meio das estratégias que são desenvolvidas a partir das disposições incorporadas em seu corpo no decorrer do processo histórico (MONTEIRO, 2018, p. 22-24).

Dessa forma, pensar as trajetórias de vida dos professores é também problematizar as estratégias pelas quais os professores buscam melhores condições de vida dentro das estruturas sociais. Ou seja, os caminhos escolhidos pelos agentes sociais não são autônomos, muito menos automáticos, mas, sim, resultados dos condicionantes sociais que os levam a construírem alternativas de acordo com a realidade e o senso prático em que vivem.

Com sua teoria da prática, Bourdieu faz um contraponto à teoria da escolha racional, segundo a qual os saberes e as práticas emergem da consciência de forma refletida, calculada e planejada. Imbuídas pela lógica contida no sentido prático, as ações dos agentes emergem a partir de estratégias internalizadas de acordo com o sentido do próprio jogo, ou seja, da realidade em que os agentes estão inseridos (MONTEIRO, 2018).

Torna-se, portanto, importante sabermos a trajetória de vida dos professores para, assim, pensar até que ponto ela influenciou suas escolhas; perceber, por exemplo, de que maneira a origem social, o sexo, o capital social e o cultural contribuem para auxiliar na escolha profissional. Quando evidenciamos as trajetórias de formação ou do trabalho dos professores, não podemos restringi-las à dimensão pessoal, mas também as ver como um processo social, condicionado pelo momento histórico, econômico e cultural (LENNERT, 2009). Dito de outa forma, a realidade objetiva dos agentes condiciona suas ações, por isso, nossas escolhas não são livres.

Buscando compreender melhor a trajetória dos professores, produzimos a tabela 3:

Tabela 3 – Origem dos professores de sociologia

Origem	Quantidade
Urbana	9
Rural	2

Fonte: Elaboração própria com base nas coletas de dados

Como já salientado anteriormente, mesmo com a grande maioria dos professores residindo na zona urbana, há uma relação muito forte com o mundo rural, haja vista que as fronteiras entre o campo e a cidade, no interior nordestino, são tênues. Por essa razão, é comum os familiares morarem na cidade, principalmente nos bairros mais periféricos, e desenvolverem suas atividades no campo. A seguir, vemos as falas de alguns entrevistados abordando como foram suas trajetórias de vida e de escolarização:

> A minha infância e adolescência, até meus 30 anos de idade, eu morava e estudava na zona rural. Todo período de fundamental I foi na zona rural, e assim: havia um preconceito muito grande em relação a essas escolas, né? Em especial por serem escolas... é... com multisseriado (Alcilene, São João do Cariri, PB, 2019).

> A minha trajetória escolar foi toda em escola pública, na época que não era fundamental. No ensino médio eu fiz o ginásio, como chama quando termina tudo na escola pública. Depois fui estudar no colégio agrícola, o colégio Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca/PB. Tenho o curso de técnico médio em agropecuária, né? Sou formado em geografia pela AESA-CESA de Arcoverde/PE, terminei em 1990. Desde 1990 que estou em sala de aula (Antônio, Monteiro/PB, 2019).

> [...] Então a minha vida, a minha infância foi basicamente isso, e eu não frequentava a escola, porque a fazenda onde eu morava, a escola era muito distante, era muito longe, né? (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

Com base nos depoimentos, evidenciamos que a maioria dos entrevistados estudou em escolas públicas e teve a infância vivendo em dificuldades financeiras com os familiares. Tais dificuldades financeiras, certamente, contribuíram para que a procura por trabalho se tornasse mais urgente. Entretanto, o fato da maioria ter começado a trabalhar logo cedo como professor/a contribuiu para a construção da identidade docente, às vezes, mesmo antes de começar uma licenciatura.

Observando os dados, chamamos a atenção para o fato de que o único entre os entrevistados que conseguiu fazer o doutorado foi exatamente o que teve um aporte maior da

família – não só financeiro. Isso lhe permitiu estudar toda a educação básica em escolas particulares. Ele também teve influência educacional, haja vista que familiares professores lhe incentivaram a ler:

> Meu pai é professor... é... tem uma tia professora, duas tias, na verdade, e aí, eu acho que eu tive... meu avô gostava muito de ler. Eu acho que dentro de casa eu sempre tive um "aportezinho", que eu notava diferença, pelo fato de minha família estar relacionada a educação, sabe? (Pedro, Monteiro/PB, 2019).

Ou seja, sua família lhe proporcionou práticas educativas que contribuíram para o desempenho e longevidade escolar. A fala do agora professor do IFPB, campus de Monteiro, Pedro, é bastante emblemática, pois evidencia a importância da convivência em um ambiente de pessoas que cultivam a leitura e práticas de ensino-aprendizagem. Ambiências como essas, na infância, funcionam como estímulos externos aos processos de construção do *habitus* de leitura, pressuposto basilar para a construção e aquisição do capital cultural, o que permitirá, mais à frente, o domínio dos códigos legítimos na construção da carreira profissional, no caso específico, a de professor. O fato de conviver diariamente com livros e com a prática da leitura o levou a construção de um *habitus,* ou seja, a internalização de práticas que lhe deram vantagens significativas no seu processo de formação escolar, acadêmico e profissional.

Por outro lado, a fala da professora Eline evidencia o oposto: "Então, a minha vida, a minha infância foi basicamente isso, e eu não frequentava a escola porque a fazenda onde eu morava, a escola era muito distante, era muito longe, né?" (Eline, Serra Branca/PB, 2019). Não tendo o capital cultural, restou-lhe a *illusio*, entendida como uma motivação que impulsiona a superar a realidade na qual está inserida. Entretanto, as dificuldades são ainda maiores, haja vista que precisa conciliar as aulas com o trabalho, por exemplo.

> [...] em 2007 conclui o ensino médio. Logo após isso, eu comecei a trabalhar numa escola, aqui na cidade de Serra Branca, numa escola particular, e aí eu comecei a dar aulas pra crianças e pré-adolescentes, né, foi uma oportunidade que eu comecei, que eu já queria entrar nesse mundo, na vida de professor, na docência, e desde cedo eu já comecei a lidar com algumas questões que envolvem a educação, né, a lecionar pra essas crianças (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

Como anunciado anteriormente, a região do Cariri caracteriza-se, entre outros aspectos, pela pouca oferta de postos de trabalho, sobressaindo as vagas para o magistério, principalmente para as mulheres. Os dados demostraram que as mulheres são maioria entre os professores de

sociologia do Cariri Paraibano. São oito mulheres e três homens na pesquisa, o que condiz com o perfil dos professores de sociologia em nível nacional, que é de 58,5% do gênero feminino e 41,5% do masculino. Quando observamos o percentual, considerando todos os professores do ensino básico, a divisão fica nas seguintes proporções: 80,2% do sexo feminino e 19,8% do sexo masculino, segundo dados do MEC/INEP de 2017.

Mas por que existem mais mulheres no magistério, principalmente na educação básica, do que homens? Qual o impacto disso para a formação inicial e continuada, para a carreira salarial docente, bem como para o processo de ensino-aprendizagem? Tais questionamentos são importantes para uma melhor compreensão dos impactos sobre a educação.

Como mencionado anteriormente, a sociedade brasileira associa a função de professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza, a meiguice e o cuidar. Tais atributos são naturalizados como características das mães, e que, portanto, sendo "biológicos", não necessitam de qualificação profissional. Com isso, pode ter havido uma desvalorização salarial e, consequentemente, uma menor procura por parte dos homens, que preferem investir em outra profissão.

Pelo fato de ainda termos uma sociedade com fortes características patriarcais e machistas, apesar das recentes mudanças, as mulheres ainda exercem uma dupla jornada, ou seja, o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa, no nosso caso, como professora. Dentre as oito mulheres que participaram da pesquisa, três afirmaram ser oficialmente casadas, duas vivem em união estável e três são solteiras. A dedicação à família e às atividades domésticas dificultam ainda mais sua trajetória profissional, como podemos observar nos depoimentos de duas professoras: "Então, quando eu digo a minha mãe, eu falo porque eu morava com ela, né, isso foi meio que um acordo nosso, como eu tinha acabado de passar no vestibular, e Bianca era muito bebezinha" (Alcilene, professora de sociologia).

De acordo com o relato da professora, quando ela passou no vestibular, descobriu que estava grávida e, por isso, precisou "trancar" o curso até que sua filha nascesse. Graças a sua mãe, que cuidava da neta, é que ela pôde concluir a licenciatura. Então, para as mulheres, principalmente as que vêm das camadas menos favorecidas economicamente, acaba sendo muito mais difícil a qualificação profissional. Ela se deslocava para estudar em outra cidade, Campina Grande/PB, à noite, e trabalhava durante o dia, além de cuidar da filha. Certamente, tal realidade lhe exigiu uma maior dedicação. Os afazeres domésticos e a distância da universidade dificultaram o acesso a bolsas de estudos, pois ela teria que ir com mais frequência à universidade para cumprir a carga horária extra necessária para tal fim. Dessa forma, a então estudante não concorreu a bolsas, pois sabia que não teria disponibilidade de tempo.

Esse fato já compromete a formação docente no sentido de que, ao adentrar em programas de pesquisa acadêmica, o discente dá um passo muito importante para ingressar numa pós-graduação *stricto sensu*, e, consequentemente, potencializar seu currículo, aumentando as chances de conseguir melhores salários numa instituição federal, por exemplo.

Outra fala bastante emblemática e com características bem semelhantes à anterior é da também professora de sociologia Edilza:

> Todas as noites a gente tinha que se deslocar pra Campina Grande, se virar para se alimentar, sem recursos financeiros suficientes pra isso. Tinha vez que a gente não tinha dinheiro nem pra tirar xerox da aula do professor, foi complicado. E, ao chegar em casa, muitas vezes, a gente tinha os trabalhos da universidade pra fazer e tinha que fazer nesse período do dia, porque no outro dia já trabalhava, já estava aqui dando aula, então eu tinha que me virar com casa, com filho, e conciliar trabalho e também a vida acadêmica, então não foi fácil, foi difícil, foi tumultuado (Edilza, Sumé/PB, 2019).

As narrativas das duas professoras suscitam duas questões: uma bastante evidente, que é o fato das mulheres terem duas ou até três jornadas de trabalho e precisarem conciliá-las com os estudos. A outra requer um pouco mais de atenção, pois parece implícita. Trata-se dos efeitos sobre a formação das professoras e, consequentemente, sobre a educação, a começar pelo fato do Estado ter em seu quadro de professores, pessoas que ainda não têm sequer a formação mínima de licenciatura. Infelizmente, ainda é comum pessoas assumirem aulas por meio de contratos temporários, sem ter a formação mínima, numa relação de trabalho bastante precária, pois tais professores não têm direito a décimo terceiro salário, nem ao terço de férias, e seu salário base é bem inferior ao dos efetivos.

Além disso, os professores contratados são obrigados a ministrar várias disciplinas ao mesmo tempo – o que "sobrar" – costuma-se dizer a esses professores. Isso traz um impacto não só do ponto de vista pedagógico, ou seja, do ensino-aprendizagem, bem como afeta de forma negativa a formação continuada, pois eles passam por uma rotatividade de disciplinas, dificultando a construção de uma identidade docente, até mesmo entre os alunos, que não conseguem relacionar esses professores a uma área específica do conhecimento. Portanto, a formação inicial e a continuada são de fundamental importância para a construção de boas práticas pedagógicas.

3.3 Nem sempre só se ensina o que se sabe

Em recente artigo, Bodart e Silva (2019) apresentam um panorama geral da educação básica brasileira, enfatizando o perfil dos professores que ensinam sociologia no ensino médio. Para tanto, os autores utilizam dados do Censo Escolar de 2017, divulgado pelo MEC/INEP. Segundo os autores, apenas 11,45% desses professores têm formação em ciências sociais/sociologia no grau de licenciatura, o que está muito abaixo da média nacional de todas as disciplinas, que é de 54,9% (MEC/INEP, 2017).

Pensando nisso, esse tópico tem como objetivo apresentar a formação inicial e continuada dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri Paraibano, bem como discutir os seus impactos na aprendizagem dos alunos.

A seguir, o quadro 5 traz informações sobre os anos de início e de término da formação inicial dos professores:

Quadro 5 – Formação inicial dos professores

Licenciatura	Ano do Início	Ano do Término
Geografia	1987	1990
Geografia	1988	1992
Ciências sociais	1997	2002
Ciências sociais	2002	2006
História	2004	2008
Filosofia	2004	2008
Ciências sociais	2005	2009
Ciências sociais	2006	2010
Ciências sociais	2009	2013

Fonte: Elaboração própria de acordo com a coleta dos dados, 2019.

Como é possível observar, os dois professores que concluíram seus cursos nos anos de 1990, um professor e uma professora, são licenciados em geografia. Dos demais, seis se formaram em ciências sociais, dois cursaram filosofia e uma, história.

Com o retorno da sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, havia uma preocupação do MEC em relação à falta de professores habilitados em sociologia. Mesmo diante das mediações institucionais de fomento à ampliação dos cursos de licenciatura

em ciências sociais/sociologia, tais como Fies, ProUni e Reuni, o percentual de licenciados nesta disciplina ainda está muito aquém da média nacional dos professores de todas as outras disciplinas, de acordo com os dados do Censo da Educação de 2017, como demostraram Bodart e Tavares (2019).

No caso do Cariri paraibano, entre os professores entrevistados, os dados apontaram que seis dos professores de sociologia têm formação inicial na disciplina. Os outros cinco possuem formação inicial em geografia, filosofia ou história. O fato é que, apesar da região do Cariri contar com um curso de licenciatura em sociologia (ofertado pela UFCG/CDSA[40], situada na cidade de Sumé/PB, o que tem facilitado aos estudantes da região o ingresso na universidade), há uma grande dificuldade dos egressos do curso adentrarem no mercado de trabalho, via concurso público.

Embora o percentual de professores de sociologia habilitados seja bem maior do que o nacional, na nossa microrregião há cinco professores de sociologia que não têm formação na área. Mas por que isso acontece? De acordo com a pesquisa, dos professores com formação em ciências sociais/sociologia, apenas uma é contratada, e busca se efetivar por meio de concurso público. O desejo dos docentes é ingressar no mercado via concurso público, pois significa estabilidade profissional e melhores condições financeiras, principalmente no contexto de uberização[41], em que os serviços ofertados pelo mercado são extremamente precários. Porém, cada vez mais os concursos para professores ofertam poucas vagas para esta disciplina. Há pessoas qualificadas, contudo as vagas disponibilizadas nos concursos são poucas, de forma que os/as professores/as sem qualificação na área, mas já do quadro efetivo da rede estadual de ensino, acabam ministrando as aulas de sociologia, principalmente os professores de filosofia e história.

Para uma melhor compreensão dessa realidade, podemos analisar os alunos egressos do curso de ciências sociais da UFCG/CDSA. O CDSA foi implantado na cidade de Sumé em 2009. Até o ano de 2017, 81 alunos se formaram em sociologia. Deste total, como destacou Silva (2018), 73 não atuam na educação, apenas oito, sendo que apenas um é concursado. Por que isso ocorre?

---

[40] Sobre a implantação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido paraibano, ver a monografia de Edmilson Cardoso da Silva *Formados(as)*: dilemas e desafios dos egressos do curso de ciências sociais da UFCG – campus de Sumé - PB / CDSA.

[41] Uberização é um termo que vem sendo utilizado como referência aos trabalhos precários, em que os trabalhadores não têm seus direitos assegurados. Neste contexto, os adoecimentos, padecimentos, precarizações, terceirizações, desregulamentações e assédios parecem tornar-se mais a regra do que a exceção. Para um melhor entendimento desta realidade, confira o livro "Uberização: a nova onda do trabalho precarizado", escrito por Tom Slee, e "O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital", de Ricardo Antunes.

Como exemplo, podemos citar o Estado da Paraíba, que, mesmo realizando concurso público[42] nos últimos anos, disponibiliza poucas vagas para a disciplina de sociologia, comparadas com as demais. Dessa forma, boa parte das aulas de sociologia ainda são ministradas por professores de outras áreas, que, muitas vezes, estão complementando sua carga horária, o que contribui para a falta da construção de uma identidade própria da disciplina, prejudicando as práticas e o ensino-aprendizagem.

De acordo com as entrevistas, é comum os professores que têm licenciatura em ciências sociais/sociologia serem obrigados a ministrar aula de outras disciplinas, pois, como a carga horária de sociologia é de apenas uma hora aula/semanal[43] e só é obrigatória nas três séries do ensino médio, dificilmente conseguem completar sua carga horária com apenas sociologia.

Assim como os professores de outras disciplinas ministram aula de sociologia, os de sociologia também dão aula de outras disciplinas, o que demonstra a fragilidade e a não seriedade em termos de política pública e educacional voltada para a licenciatura. É como se para "ministrar aula qualquer um soubesse e não necessitasse de especialistas". Esse fenômeno não ocorre com áreas como medicina ou engenharia, por exemplo. Ou seja, você não vê um urologista fazendo uma cirurgia cardíaca ou um engenheiro mecânico coordenando um projeto de construção de uma ponte. Essa não seriedade em relação às licenciaturas torna-se visível quando todos os entrevistados afirmam já ter trabalhado com disciplinas diferentes da sua formação inicial. O quadro 6 evidencia melhor a distribuição das disciplinas já ministradas pelos professores, mesmo sem haver formação adequada para tal. O quadro está organizado levando-se em consideração o ano em que o professor concluiu sua formação inicial, na ordem decrescente:

[42] De acordo com o edital Nº 01/2019/SEAD/SEECT, apenas seis vagas foram reservadas para sociologia em todo o Estado da Paraíba. A novidade em relação ao concurso de 2018 é que o edital, após uma manifestação de professores e estudantes do CDSA, permitiu que estudantes egressos do curso de Educação do Campo também pudessem concorrer a vagas.

[43] Bodart e Silva (2019) apresentam um quadro comparativo em relação ao número de aulas de sociologia no ensino médio regular nas redes estaduais por Estado brasileiro referente a 2018.

Quadro 6 – Distribuição dos professores de acordo com a formação inicial e as disciplinas que já ministram

Professor/a	Formação inicial	Disciplinas já ministradas
Antonio	Geografia	Geografia, física, matemática, química, história e filosofia
Rosalva	Geografia	Geografia, sociologia, ciências, filosofia
Kátia	Ciências sociais	Sociologia, filosofia, ensino religioso, arte, projeto de vida e orientação de estudo[44]
Pedro	Ciências sociais	Histórico do direito da criança e do adolescente no Brasil[45], sociologia
Ana Paula	História	História, ciências, português, geografia, filosofia e arte
Tércio	Filosofia	Filosofia, sociologia e história
Aracele	Ciências sociais	Sociologia, filosofia, história, ensino religioso, orientação de estudo e cultura digital[46]
Edilza	Ciências sociais	Sociologia, português, história, geografia e filosofia
Alcilene	Ciências sociais	Sociologia, história e filosofia
Míriam	Filosofia	Filosofia, história, arte e sociologia
Eline	Ciências sociais	Sociologia, geografia, história e filosofia

Fonte: Elaboração própria de acordo com a coleta dos dados, através de questionários, 2019.

Entre os 11 professores entrevistados, cinco não têm formação inicial em ciências sociais/sociologia. O que fica bem evidente é que todos, em algum momento de suas carreiras docentes, já ministraram aulas para quais não foram formados e qualificados, o que acarreta prejuízos na aprendizagem dos educandos, além da precarização do trabalho dos próprios docentes.

Segundo o Censo Escolar de 2019, 40% dos professores do Ensino Médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos. Os índices variam de região para região, contudo, mesmo nas regiões que apresentam os melhores números (região Sul), apenas 70,6% dos professores têm licenciatura na área em que trabalham. No Nordeste, o índice também é

[44] Essas disciplinas fazem parte das Diretrizes e Currículo das Escolas Cidadãs Integrais, as quais serão abordadas no quarto capítulo.
[45] Trata-se de uma disciplina de IES, ministrada quando ele trabalhava em regime de contrato na UFRN.
[46] Trata-se de disciplinas ofertadas no macrocampo do PROEMI. O chamado Ensino Médio Inovador foi um Programa criado pelo governo Federal, e teve suas diretrizes fixadas em 2009. Cf. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35948. Acesso em: 07 fev. 20.

baixo, 53,9%, muito abaixo da média nacional, que é de 63,3%, ficando apenas a frente do Centro-Oeste, que tem um índice de 50,7% (MEC/INEP, 2019). Mas qual o impacto disso sobre a educação? A formação inadequada traz um impacto direto sobre a qualidade das aulas, pois, mesmo para os professores que têm formação na mesma área de estudo, como, por exemplo, professores de história e filosofia que dão aulas de sociologia, o conteúdo será trabalhado de forma superficial.

Dentre as disciplinas ministradas, chama a atenção o fato de até mesmo matemática, química, física e ciências terem sido ministradas por professores da área de humanas. Observamos, entretanto, que os professores que assumiram essas disciplinas concluíram suas licenciaturas no início dos anos de 1990, o que pode sinalizar para uma maior deficiência no quadro de professores naquela época. Já os professores que se formaram posteriormente lecionam outras disciplinas da área de humanas, o que pode ser decorrência do fato de que, nos últimos anos, ocorreram mais concursos na área de ciências exatas. O fato é que é mais comum professores de ciências exatas assumirem turmas de humanas do que o inverso.

A rotatividade docente prejudica a relação professor-aluno, como observou Duarte (2009):

> Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos (DUARTE, 2009, p. 10).

Tal situação piora em relação às aulas de sociologia, pois, como já mencionado, é apenas uma aula de 45 ou 50 minutos por semana[47], o que tem contribuído para que os professores apenas complementem sua carga horária com as aulas de sociologia. Mas tal prática vem mudando com a implantação das escolas integrais (no quarto capítulo haverá uma abordagem mais detalhada), pois a forma de ingresso dos profissionais nesta modalidade de escola é feita

[47] Na Paraíba, o tempo/aula varia de acordo com a modalidade de Ensino. Por exemplo, nas Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e nas Escolas Cidadãs Técnicas Integrais (ECITs), a aula é de 50 minutos; no ensino regular, é de 45 mim; e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as diretrizes de 2020 estabelecem um tempo de 35 minutos nos dias que houver cinco aulas e de 30 minutos nos dias em que houver seis aulas. Para a organização das aulas do ensino médio na EJA, a orientação é a divisão de três dias de aulas em cinco tempos de 35 minutos e dois dias de aulas com seis tempos de 30 minutos para que as aulas de educação física possam ser incorporadas (Diretrizes Operacionais, 2020). Da Educação de Jovens e Adultos; Das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) In: Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, 2020.

por uma seleção interna, em que um dos requisitos é a formação inicial na disciplina para qual o candidato está concorrendo[48].

Mesmo com as mudanças ocorridas nas Escolas Cidadãs Integrais, há casos em que, não havendo um professor com habilitação em sociologia, um pedagogo pode fazer a seleção e assumir as aulas. Portanto, nem sempre é seguido o que estabelece o edital, mas, agem de acordo com as especificidades e necessidades de cada escola. No entanto, observamos que, nas escolas integrais, a rotatividade de docentes assumindo as aulas de sociologia tem diminuído bastante.

A formação continuada é de grande importância para que os docentes busquem sempre uma melhor qualificação não só em termos de domínio de conteúdo, mas, sobretudo, em termos de inovação em suas práticas pedagógicas. A seguir, o quadro 7 apresenta os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* realizados pelos professores pesquisados:

Quadro 7 – Pós-graduação dos professores de sociologia

Pós-Graduação	**Área de conhecimento**	**Quantidade**
Não fez	–	2
Especialização[49]	Educação – Fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares	7
Mestrado acadêmico	Ciências sociais/sociologia	2
Mestrado profissional	Três fizeram em sociologia e um em filosofia	4
Doutorado	Ciências sociais/sociologia	1

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados obtidos por meio do questionário

Como mostra o quadro 7, dentre os 11 professores, nove possuem pós-graduação, distribuídas entre especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado. Porém, chama a atenção o fato de que a especialização é em formação geral em educação. Dos sete docentes que fizeram especialização, dois fazem mestrado profissional em sociologia e um fez mestrado profissional em filosofia. Dos dois que fizeram mestrado acadêmico, apenas um fez doutorado. Desse modo, apesar da maioria possuir pós-graduação, nem todas são na área em que os docentes atuam, no caso, em sociologia.

[48] Consultar: http://bit.ly/eciprocessoseletivointerno2019. Acesso em 04 abr. 2020.
[49] Alguns professores têm mais de uma especialização.

Além do fato de que cinco dos professores não têm formação inicial em sociologia, a formação continuada na área acontece apenas para dois[50]. Para os demais, a formação acontece, mas, de forma geral – seja em avaliação, currículo, BNCC –, mas não para sociologia, conforme os depoimentos a seguir:

> Não, de sociologia não. É como eu te falei, sociologia e filosofia foi inserido no estudo brasileiro para "abrir" mais a cabeça do brasileiro, né? mas o apoio que a gente tem pra sociologia e filosofia, esse não existe. O apoio que a gente mais tem na escola é voltado para quê? matemática e língua portuguesa, que são só descritores. E sociologia, a gente nunca recebeu. Eu, por exemplo, nunca recebi uma capacitação, desde 2003 que eu tenho a cadeira de sociologia, nunca recebi uma capacitação. A capacitação que a gente recebe é no Plano Nacional do Livro Didático, que vêm aquelas editoras que dão os volumes à gente, às vezes com DVD, pra gente assistir, e acaba, morreu" (Antônio, Monteiro/PB, 2019).

> Nesse modelo de educação integral, uma das fragilidades é essa questão de não possibilitar tanto ao professor questão de estar se aperfeiçoando, porque é um regime de educação, eles não abrem tanto espaço para que você participe de cursos, de congressos, de outras atividades, certo? E, talvez é.... uma das principais fragilidades, da escola, do modelo de educação integral, é esse. Eles oferecem alguns cursos durante o ano; esse ano ofereceram um curso de tecnologias educacionais, sempre que tem eu faço, mas eu vejo como escasso. Não há uma formação por área específica. Na verdade, uma das fragilidades que eu já identifiquei pra disciplina de sociologia, quase pouco, inclusive em congresso que eu participo, mais na área de educação, sinto falta de grupos de trabalho que discutam sociologia (Tércio, São João do Cariri/PB, 2019).

> Nesses dois anos, o Estado não tem proporcionado, mas a gente já teve, né? O ano passado mesmo, a gente teve formação continuada, mas não dentro da minha área, que é uma coisa que eu sinto falta, desde que eu entrei no concurso pra professor de sociologia. A minha sorte é porque, como eu sempre fui do PIBID, da residência pedagógica, a gente esteve no campo de discussão, mas formação mesmo pra área... a gente teve a formação interdisciplinar, mas eu acho muito vazia. A gente não tem até hoje, no Estado da Paraíba o plano único de ensino de sociologia (Kátia, Serra Branca/PB, 2019).

As falas dos docentes são fundamentais para uma melhor compreensão de como a falta de formação continuada os deixa bastante apreensivos, pois eles têm consciência de que essa formação possibilitaria as competências necessárias que asseguram um ensino de sociologia de qualidade, uma vez que os professores têm como responsabilidade enfrentar questões referentes à realidade em que seus alunos estão inseridos, tal como preconizam os documentos oficiais (LDB, 1996; PCNEM, 2000; OCNEM, 2006). Portanto, aos professores de sociologia cabe proporcionar aos alunos uma educação que lhes permita apreender a realidade de forma

[50] Os dois professores que afirmaram ter formação continuada em sociologia trabalham no IFPB.

consciente e reflexiva. Para tanto, é necessário que esses professores adquiram competências que lhes permitam lidar com os desafios didático-metodológicos, os quais consistem em adequar a linguagem sociológica/acadêmica a uma linguagem acessível para o ensino médio.

O fato é que a falta de uma formação sólida e constante prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Mas o que vem sendo feito para suprir essa necessidade ainda latente em nossa educação, em especial em relação à disciplina de sociologia? Diante das dificuldades decorrentes da falta de formação inicial e continuada, quais são as estratégias dos docentes para se desenvolverem e atingirem as competências necessárias para alcançar os objetivos da sociologia no ensino médio?

No capítulo a seguir, será discutida a formação dos professores a partir de seu fazer pedagógico diário, de suas práticas em contato com os alunos, com outros professores, enfim, a escola como espaço formativo. Também discutiremos as mediações institucionais, como o PIBID, que vêm dando significativas contribuições para os alunos-bolsistas e professores supervisores na construção de práticas pedagógicas que melhoram o ensino de sociologia. Além disso, apresentaremos as dificuldades dos docentes frente à falta de infraestrutura das escolas, bem como a falta de recursos didático-pedagógicos.

4 É NO "CHÃO DA ESCOLA ONDE TUDO ACONTECE": O PROCESSO AUTOFORMATIVO

Este capítulo tem como objetivo investigar a formação continuada dos professores a partir de suas práticas habituais em sala de aula, nos chamados espaços-tempo do cotidiano escolar. Assim, investigaremos de que forma os professores de sociologia do ensino médio constituem suas práticas docentes e suas relações coletivas em processos formativos.

Por meio das entrevistas com os professores foi possível pensarmos percursos, práticas e formação continuada destes professores a partir de suas práticas cotidianas em sala de aula. Como é possível cumprir as exigências advindas do espaço escolar? Quais são as condições de trabalho desses professores? De que forma a carga excessiva de trabalho tem afetado a formação continuada dos professores? Quais políticas eles têm acessado e de que forma eles têm acessado? Tais questionamentos trazem em seu bojo a preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao trabalho docente.

Em suas práticas pedagógicas, os professores integram conhecimentos adquiridos em sua formação inicial aos saberes adquiridos no exercício de suas funções, baseados em seu trabalho diário no espaço escolar (TARDIF, 2008), constituindo um *habitus* docente[51] (CARVALHO, 2012).

O *habitus* funciona, então, como um mediador entre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e as práticas desenvolvidas para ensinar na sala de aula. Por sua vez, o *habitus* é variável, pois se condiciona à realidade social na qual os professores estão inseridos. Uma vez incorporado o *habitus*, são necessários rearranjos para atender às situações e às novas exigências do cotidiano. Por isso, urge a importância de se investigar a trajetória dos professores de sociologia do Cariri paraibano, suas condições socioeconômicas, bem como seu processo formativo, seus trabalhos e suas práticas pedagógicas para a constituição de um *habitus* profissional, não só durante a vida acadêmica, mas durante suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Desse modo, o *habitus* diz respeito aos saberes docentes, os quais são construídos ao longo da formação profissional e durante as práticas dos próprios professores. A seguir será reproduzido um quadro elaborado por Cardoso *et al* (2012) a partir da concepção de Tardif sobre os saberes docentes:

---

[51] *Habitus* "[...] é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo" (BOURDIEU, 1996, p. 144).

Quadro 8 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

Saber	Definição
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de desenvolvimento de saberes da formação profissional inicial e/ou continuada. Também se constituem como o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (p. 38).

Fonte: Cardoso et al. (2012).

Como há uma deficiência em relação aos três primeiros tipos de saberes, principalmente para os professores que não têm formação inicial e continuada em sociologia, além da própria dificuldade da disciplina em construir uma identidade e legitimidade diante de sua intermitência no currículo da educação básica, os saberes experienciais ganham um importância na construção do *habitus* profissional como forma de superar os desafios e de possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Esse saber-fazer proveniente da atividade diária torna o docente sujeito que assume sua própria prática a partir dos significados que ele mesmo lhes dá (TARDIF, 2002). Nesse sentido, é importante levarmos em consideração a subjetividade dos professores, pois estes não são

apenas replicadores de conhecimentos produzidos por outros, nem tão pouco um ser determinado socialmente, mas um agente que vive em constante processo formativo, pois

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Ou seja, trata-se de uma autoformação em que os professores constroem uma perspectiva crítico-reflexiva, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Além das entrevistas, neste capítulo, também serão analisados os documentos oficiais, tais como as diretrizes educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas às quais os professores/entrevistados estão vinculados. O quadro a seguir, mostra a distribuição dos professores de sociologia por rede de ensino, bem como seus regimes de trabalho:

Quadro 9 – Distribuição dos professores de sociologia por rede de ensino e o regime de trabalho

Rede de Ensino	Número
Pública	11
Estadual	9
Federal	2
Concursados/efetivos	10
Contratos/temporários[52]	1

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado aos professores de sociologia, 2019.

Analisar os dados sobre o regime de trabalho e a rede de ensino na qual os professores estão inseridos é importante, pois a qualidade do ensino está vinculada às condições de trabalho às quais os professores estão submetidos, bem como à rede de ensino, haja vista que a federal proporciona uma melhor infraestrutura, melhores salários e mais oportunidades de formação continuada, contribuindo para um melhor ensino.

[52] Quando realizamos a pesquisa, o contrato da professora junto ao IFPB de Campina Grande estava se encerrando.

Como demostra o quadro 8, apenas dois professores trabalhavam, em 2019, na rede federal de ensino, mais precisamente no IFPB (Instituto Federal da Paraíba), um no campus de Monteiro (concursado/efetivo) e uma professora no campus de Campina Grande. A professora trabalhava no IFPB de Campina Grande sob o regime de contrato temporário e, quando foi entrevistada, já estava com o contrato se encerrando. Hoje, ela se encontra desempregada e faz mestrado profissional em sociologia em busca de uma melhor qualificação profissional, além de uma licenciatura em pedagogia, pois acredita que terá mais chances de adentrar no mercado de trabalho por meio de concurso público, visto que na área de sociologia está mais difícil.

Apenas um professor de sociologia ensina na rede federal de ensino, e isso se deve ao fato de só existir um campus do IFPB na região do Cariri, o qual possui nove turmas do ensino médio, de forma que necessita de apenas um professor. Os demais professores trabalham na rede estadual de ensino e são concursados/efetivos. Dentre os nove, dois têm formação inicial em geografia, dois em filosofia e cinco em ciências sociais/sociologia.

Os professores que trabalham na rede estadual de ensino se efetivaram no concurso do Estado da Paraíba de 2009[53], que ofertou 252 vagas para professores de sociologia e filosofia, respectivamente. Então, os professores de filosofia que estão dando aula de sociologia também são concursados. Como já mencionado anteriormente, eles precisam complementar a carga horária e, por isso, ministram aulas de sociologia.

Como as duas disciplinas estavam retornando ao currículo do ensino médio em 2009, foi disponibilizada uma grande quantidade de vagas para atender à demanda do Estado. Foi uma excelente oportunidade para o ingresso na profissão como concursado. Depois desse concurso, o número de vagas para sociologia e filosofia foi muito baixo. Dez anos depois, ou seja, no concurso de 2019[54] só foram ofertadas seis vagas para ambas as disciplinas.

No concurso de 2009, três professoras fizeram o concurso mesmo sem ter concluído a licenciatura. Como foram aprovadas, entraram com um recurso junto à Instituição de Ensino da qual faziam parte, pedindo a antecipação da conclusão do curso para que pudessem assumir o concurso de acordo com os critérios estabelecidos no edital.

O fato de serem habilitadas e concursadas em ciências sociais/sociologia, entretanto, não implica em dizer que elas só ministraram aulas desta disciplina. Pelo contrário, elas tinham menos aulas da disciplina para a qual estão habilitadas do que de outras. Assim, era comum

[53]Consultar:http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEC_PB2008/arquivos/EDITAL_01_2008_SEAD_SEC D_O. PDF. Acesso em 04 abr. 2020.

[54] Consultar: https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ed_abert_seect_pb.pdf? Acesso em: 04 abr. 2020.

ministrarem aula de história, filosofia, arte, entre outras. Além disso, muitas vezes só há um professor de sociologia na escola, o que dificulta o diálogo com outros colegas da disciplina, como forma de debater acerca dos conteúdos, das metodologias, ou seja, para troca de experiências. As falas dos/as professores/as evidenciam melhor as dificuldades encontradas nas aulas de sociologia:

> Uma delas, eu acredito que a questão que eu estava falando, que é da carga horária, né? Eu considero até injusto uma disciplina como sociologia ter uma carga horária de uma aula por semana, quando, na verdade, a gente sabe que é uma aula de 45 minutos, você não tem aquela aula de 45 minutos totalmente pra conteúdo. Daqui que você faça a chamada, seu registro de aula, que você acalme a turma, que você coloque aquela turma em clima de aula, você já tem perdido um pouco de tempo. Então, eu acho que essa é uma grande dificuldade, e a questão de como a disciplina é vista. Primeiro que, por ser da área de humanas, eu vejo que é como se ela fosse colocada, em termo de importância, em segundo plano. É como se as disciplinas português e matemática, elas fossem as mais importantes; a gente já percebe aí a questão da carga horária e até a forma como os horários são organizados, a forma como as disciplinas, elas são tratadas. Então, eu vejo, por ser uma disciplina da área de humanas, ela já é vista sobre um outro olhar, por ser uma disciplina de uma aula semanal, ela já é vista de outra maneira, né? É uma aula que geralmente você tem problemas em relação a se organizar no horário, porque nunca é atendido em ser em horários intermediários, o fato de uma aula dessas ser no primeiro ou último horários compromete muito a questão do cumprimento do conteúdo, né? Então, eu acho que essas são algumas das dificuldades da gente trabalhar hoje a disciplina, e também a questão da insegurança que ela hoje tem no currículo, né? Eu acho que não tem como a gente, que é profissional dessa área, não ter essa preocupação e esse sentimento que ela já foi tão prejudicada, e, o que é pior, ela pode vir a ser ainda. Então, eu acho que isso acaba comprometendo um pouco (Alcilene, São João do Cariri/PB, 2019).

> O problema das aulas de sociologia é porque é só uma aula semanal, e essa aula semanal você tem que se "virar nos trinta", porque a aula é de 45 minutos, mas no João de Oliveira é uma escola especial, as aulas são de 50 minutos. O que acontece? É uma aula semanal, com 50 minutos, e esses 50 minutos você tem que se "virar nos trinta". Por que nos trinta? Porque você leva aproximadamente de cinco a dez minutos pra fazer a chamada, enquanto os meninos fazem silêncio, que é turma com 35 alunos, que é um absurdo, e pra você tentar fazer a chamada, quando termina a chamada, aí tem o quê? Trinta ou trinta e cinco minutos pra restante de aula, isso na semana quando é regular. Na semana quando fica irregular, que acontece um feriado naquele dia que você tem aquela aula, morreu (Antônio, Monteiro/PB, 2019).

A questão da carga horária reduzida leva o docente a ministrar outras disciplinas ou até mesmo desempenhar outras funções, ficando com uma sobrecarga de atividades. Isso prejudica a qualidade das aulas, bem como sua vida pessoal, devido à exaustão a que os professores são submetidos, haja vista que, por não disporem de aulas suficientes em uma única escola,

precisam se deslocar para outras escolas e, às vezes, para outras cidades a fim de complementar suas cargas-horárias (BODART, 2018, s/p).

Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 41), "a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas". Nesse contexto, a constante intermitência da sociologia no currículo do ensino médio dificultou a construção identitária dos docentes desta disciplina. Assim, "a identidade nunca é dada, é sempre construída" (DUBAR, 2005, p. 104).

É dentro do espaço escolar, nas socializações cotidianas com os educandos e com os demais docentes, que os professores constroem suas identidades enquanto professores. Dessa forma, "a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho" (TARDIF, 2002). O problema é que a disciplina de sociologia apresenta mais dificuldades nesse processo, pelo fato da rotatividade de professores, da falta de diálogos dentro da própria rede de ensino – o que dificulta a seleção dos livros didáticos –, da seleção dos conteúdos e das metodologias a serem adotadas. Tudo isso traz prejuízos para a aprendizagem dos alunos, como relata a professora, a seguir:

> Há também uma questão que eu não citei anteriormente, que é a questão do material didático, né? Não há uma organização curricular comum. Então, fica muito a critério e conveniência do professor, do que ele vai trabalhar, como ele vai trabalhar, e em qual série ele vai trabalhar. Na verdade, pra mim, assim, eu não colocaria como dificuldade, colocaria como uma falha ainda no currículo da educação básica com a disciplina [sociologia], né? Não estou dizendo que eu estou 100% preparada, porque ninguém está, nenhum professor está, mas a gente tem mais ou menos uma ideia de como trabalhar, de como transpor a teoria pra discussão na educação básica, mas não é a realidade de toda escola, de toda disciplina. Como eu estava colocando, a gente tem cidade vizinha aqui que a gente não tem diálogo com outros professores. A gente não sabe nem o que esses meninos estudam. Fica muito a critério do professor, uns adotam material didático, outros não. Então, eu acho isso muito complicado. Isso é uma das maiores dificuldades. A gente se depara com alunos que vêm transferidos da cidade de Serra Branca, do Congo, de Cordeiro, da cidade de Amparo, e, muitas vezes, ele nunca nem ouviu falar como surge uma área do conhecimento que trata das relações sociais, ou, muitas vezes, ele vê uma teoria dos clássicos, um aluno do primeiro ano, que nunca nem teve contato com sociologia e não entende nem qual o sentido de estar trabalhando autores clássicos, com conceitos. Então, assim, isso é uma das maiores dificuldades que eu sinto, né? De não ter esse diálogo, de não ter esse alinhamento curricular na disciplina (Aracele, Sumé/PB, 2019).

A professora Aracele chama a atenção para o fato de que muitos professores não têm a formação inicial em sociologia. Além disso, não há um consenso sobre os conteúdos que serão trabalhados na rede de ensino, ficando a cargo da conveniência e escolha de cada um. É muito comum os professores que não são da área seguirem a sequência do livro didático, e, como são poucas aulas, dificilmente dará tempo de estudar mais de quatro capítulos durante todo o ano letivo. O problema disso é que os alunos não são contemplados com ciência política e antropologia, vendo apenas de forma sucinta os clássicos: Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

Frente a isso, Ramalho (2012) descreve o seguinte relato sobre os alunos do ensino médio quando adentram na universidade:

> Não tenho experiência nas aulas do ensino médio, mas recebo inúmeros alunos recém-saídos desse grau de ensino como professor da disciplina de sociologia I, obrigatória para vários cursos universitários [...] tenho feito experiências com esse público no sentido de avaliar o que aprenderam da nossa disciplina nas salas de aula recentemente frequentadas. O resultado é impressionante. Considerando que citar os nomes de Durkheim, Weber e Marx não tem nenhum significado, ninguém lembra nada! Costumo até fazer uma brincadeira perguntando se a pessoa responsável pela disciplina era do sexo masculino ou feminino. Pasmem! A metade não se recorda sequer desse dado relativamente objetivo (RAMALHO, 2012, p. 15-16).

A experiência narrada pelo professor corrobora para o que já foi dito anteriormente, ou seja, a deficiência do ensino de sociologia, decorrente, entre outros fatores, da rotatividade de docentes. Tal situação é agravada quando se trata dos professores que não são habilitados em ciências sociais/sociologia, pois ficam totalmente dependentes do livro didático. Parte do problema poderia ser minimizado se houvesse formações continuadas em sociologia, mas, de acordo com os relatos de todos os entrevistados, nunca houve uma formação sequer na área de humanas, muito menos em sociologia:

> O Estado não tem proporcionado, mas a gente já teve, né? O ano passado mesmo, a gente teve formação continuada, mas não dentro da minha área, que é uma coisa que eu sinto falta desde que eu entrei no concurso pra professor de sociologia. A minha sorte é porque, como eu sempre fui do PIBID, da residência pedagógica, a gente esteve no campo de discussão, mas formação mesmo pra área, a gente teve a formação interdisciplinar, mas eu acho muito vazia. A gente não tem até hoje, no Estado da Paraíba o plano único de ensino de sociologia. Aqui no Cariri eu ainda dou sorte porque eu me comunico muito com Aracele de Sumé. Então, a gente sempre vê o plano da gente muito próximo. Então, como a gente é do PIBID e tal. Mas se você perguntar no Estado, de uma forma geral, tem professor aí que não é da área que tá dando uma coisa que não tem nada a ver (Kátia, Serra Branca/PB, 2019).

> Eles oferecem alguns cursos durante ano. Esse ano ofereceram um curso de tecnologias educacionais, sempre que tem eu faço, mas eu vejo como escasso.

> Não há uma formação por área específica. Na verdade, uma das fragilidades que eu já identifiquei pra disciplina sociologia, quase pouco, inclusive em congresso que eu participo, mais na área de educação, sinto falta de grupos de trabalho que discuta sociologia (Tércio, São João do Cariri, 2019).

> A formação continuada é uma coisa interessante porque ela é um projeto permanente, sim. O IF oferece. Mas é a aquela história, o servidor tem que ir buscar, e a procura, a demanda, ela é muito baixa, né, de formação continuada para o servidor, né? E aí, o que acontece? Eu concluí há pouco, por exemplo, há dois anos, o doutorado, né? Ainda está morninho, e, depois dessa conclusão, me meti mais em um monte de trabalho, de projetos, e eu não consegui participar de nenhum curso depois do doutorado, de formação continuada. Oferece, mas diz assim: se desdobre, né? Pra conseguir, a gente vai abater da tua carga horária, nesse aspecto, o IF precisa fazer, mas a conclusão do processo que é, a própria formação continuada, eu acho, é uma opinião minha, eu acho deficitária (Pedro, Monteiro/PB, 2019).

As falas dos professores corroboram com nossa linha argumentativa de que a falta de políticas educacionais que ofertem formação continuada em sociologia aos professores é nociva ao ensino-aprendizagem, principalmente para os que não têm formação inicial nessa disciplina.

Infelizmente, a formação continuada, principalmente, na área das ciências humanas ainda é pouco valorizada pelas secretarias de educação municipal e estadual, e, quando aparece alguma formação, é em educação de maneira geral, quase sempre ancorada numa concepção tradicional que desvincula a teoria da prática. Dessa forma, os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do professor de ofício (TARDIF, 2002, p. 235).

É preciso reconhecer o saber-fazer do professor na sua prática cotidiana, no chão da escola. A sociologia do ensino, como subcampo da sociologia da educação, deve partir da realidade da escola, do lugar em que o professor é sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias e saberes a partir de suas práticas educativas em sala de aula, juntamente com estudantes num movimento de trocas de saberes e experiências de vidas. Portanto, continuar com a dicotomia entre conhecimento produzido pelos pesquisadores e conhecimento produzido pelos técnicos das instituições acadêmicas e os professores não contribui para a melhoria da educação.

Diante do déficit de formação continuada em sociologia, quais são, então, as estratégias dos docentes para suprirem essa deficiência? Um aspecto importante a ser considerado, de

acordo com uma das falas, é a importância do PIBID[55] e da residência pedagógica[56] na formação docente, pois proporcionam uma maior integração entre o conhecimento adquirido na universidade e as experiências em sala de aula. Acessar tais políticas é essencial para construção profissional dos docentes.

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa à Docência – PIBID – tem como objetivo fomentar a iniciação à docência para melhor qualificá-la, a partir de atividades pedagógicas elaboradas em parceria com a escola (CHALUH, *et al*., 2018). Tal parceria tem contribuído para a formação de professores/supervisores que se afirmam na relação escola-universidade e professores-alunos bolsistas. Ou seja, para além de professores formadores, temos professores em formação:

> Fui supervisora. É uma experiência muito significativa pra nós, supervisores. É algo que não enriquece apenas o aluno-bolsista, mas para nossa formação também (Alcilene, São João do Cariri, 2020).
>
> Quando eu comecei a trabalhar na rede estadual de ensino, em 2009, tive muitas dificuldades por não ter um apoio pedagógico, de não ter ferramentas, instrumentos que eu pudesse ter como base. E aí, em 2010, entrei como supervisora do PIBID. Então, foi através do PIBID que eu fui desenvolvendo, até mesmo, a questão das práticas, das diferentes formas, diferentes metodologias pra atuar com o ensino da sociologia na educação básica. Então, eu costumo dizer que o PIBID foi, na realidade, uma bússola no sentido de orientar, já que, por parte da Secretaria, a gente não tinha tanta orientação, não tinha apoio, não tinha formação, no sentido da atividade da prática na escola. Então, a gente foi adquirindo isso com o PIBID (Aracele, Sumé/PB, 2020).
>
> A minha experiência como professora supervisora do PIBID foi de 2018 até janeiro de 2020. Foi extremamente proveitosa, porque, depois de dez anos em sala de aula, a gente vai meio que acomodando com algumas práticas de ensino. No começo a gente tem aquela adrenalina, aquele êxtase, mas com o tempo vai passando, e a gente vai se acomodando, isso não é bacana para o professor, não é. O professor tem que ser sempre um pesquisador, um questionador, analisar sempre as suas metodologias, suas práticas de ensino pra estar sempre procurando o melhor, porque o que está em questão é o que estamos protagonizando e ofertando a esses meninos pra eles, realmente, serem sujeitos ativos, atores de suas vidas. E a sociologia é pra isso, é pra fazer com que cada cidadão se sinta pertencente nesse mundo. Então, foi extremamente proveitoso, porque isso me fez, durante os debates, tanto com

[55] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado **PIBID** foi criado em 2007 no então governo de presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Teve como base legal a LDB Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006, Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016 da CAPES

[56] O Programa Residência Pedagógica foi criado a partir do Projeto de Lei nº LEI Nº 7.552, de 2014 do Senado Federal. Apensado o PL nº 5.054/2016, também do Senado Federal, que acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

> o coordenador, quanto com o outro supervisor do IF, professor Pedro, com os *pibidianos*, enriquecer muito. Aquela literatura fresca que estão com os *pibidianos*, até o medo deles, você vai se identificando, porque têm as práticas deles, pois eles dão aula nas escolas. Isso me fez repensar muitas coisas, me fez refletir sobre aquilo que realmente ajudou, o que contribuiu, não só para os *pibidianos*, mas para minha formação cotidiana enquanto professora de sociologia, até porque a minha formação é em filosofia (Míriam, Monteiro/PB, 2020).

Os relatos das professoras evidenciam a importância das mediações institucionais no processo formativo dos docentes, pois incidem diretamente sobre dois aspectos centrais dos sujeitos dentro do processo de construção da atividade profissional. De um lado, coloca o *pibidiano* (aluno-bolsista) dentro do universo escolar, ou seja, há uma aproximação concreta com o ambiente para o qual ele está sendo "treinado", não apenas com teorias, mas com a prática docente. Além disso, as bolsas significam a permanência na academia, principalmente para os alunos das camadas menos favorecidas economicamente. Por outro lado, possibilita a troca de experiências entre os professores supervisores de diferentes escolas, por meio das atividades do programa, além de um maior elo entre as escolas e as universidades na busca de novas metodologias que atendam às necessidades da sociologia no ensino médio. Há, portanto, um compartilhamento de conhecimentos e saberes entre academia – professores supervisores – e alunos-bolsistas, e essa relação tem contribuído para a (re)construção das práticas docentes.

Sobre a importância do PIBID na formação dos docentes supervisores, Gatti et al. (2014, p. 104-105) elenca alguns objetivos que contribuem para a formação continuada qualificada dos docentes das escolas e geram estímulos na busca por novos conhecimentos e para a continuidade de estudos. Podemos visualizar essas contribuições no quadro 10, logo a seguir:

Quadro 10 – Contribuições do PIBID na formação continuada dos professores

• Aproxima o professor/supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; • Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio de licenciados e professores das IES em ações compartilhadas; • Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; • Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes; • Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho; • Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola.

Fonte: (GATTI, *et al*, 2014)

Diante da ausência de formação continuada por parte da Secretaria de Educação, o PIBID tem trazido grandes contribuições para a melhoria do cenário no qual se encontram os professores de sociologia.

De acordo com os entrevistados, outra forma de minimizar os problemas decorrentes da falta de formação é construir apoio na própria escola, buscar os professores da área de humanas, principalmente durante os planejamentos, para desenvolverem um trabalho interdisciplinar. Mas nem sempre é fácil. Nem todas as escolas conseguem reunir todos os docentes durante o planejamento. Muitos professores trabalham em mais de uma escola, o que dificulta a participação de todos.

Contudo, as escolas de tempo integral têm conseguido atenuar esse problema, pois os professores têm dedicação exclusiva. Todas as áreas do conhecimento têm um dia específico da semana reservado para o planejamento pedagógico. O planejamento de ciências humanas acontece às quintas-feiras. Nesse dia, todos os professores de humanas, de forma interdisciplinar, se reúnem para traçar metas e estratégias que visam melhorar o ensino-aprendizagem.

Nas escolas regulares, o planejamento é semanal, porém não há um dia específico da semana. Os planejamentos acontecem de acordo com a disponibilidade da maioria dos professores, o que tem trazido alguns problemas quanto às estratégias pedagógicas. Primeiro, porque nem todos os professores participam. Segundo, porque o planejamento acaba se resumindo a informes administrativos.

A seguir, o quadro 11 apresenta a distribuição dos professores de sociologia de acordo com o modelo de escola:

Quadro 11 – Distribuição dos professores de acordo com o modelo de escola[57]

Modelo de Escola	Quantidade	Município
Escola de Ensino Fundamental e Médio Regular/EJA	03	Serra Branca e Monteiro
Escola Cidadã Integral[58]	04	Sumé e São João do Cariri
Escola Cidadã Integral Técnica	02	Serra Branca e Monteiro
Instituto Federal	01	Monteiro
Total	10	

Fonte: Elaboração própria de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

[57] No momento da pesquisa, uma das professoras, que tinha contrato temporário no IF, já estava se desligando da instituição, por isso não consta nesse quadro.

[58] As Escolas Cidadãs Integrais foram implementadas na Paraíba a partir de 2016, mas só foram regulamentadas através da Lei Nº 11.100, 06 de abril de 2018, de autoria do Poder Executivo, que criou o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), e institui o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI). Na Região do Cariri temos apenas as duas primeiras.

Por que é importante evidenciar e diferenciar os modelos de escolas? Quais implicações no trabalho dos docentes e, consequentemente, no ensino-aprendizagem? O modelo de escola interfere na prática docente, tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas, quanto em relação ao tempo de permanência na escola em contato com os demais colegas e com os alunos, além de interferir na questão salarial dos docentes, o que será abordado posteriormente. As imagens a seguir foram captadas da internet e têm como propósito evidenciar a diferença entre a infraestrutura das escolas, conforme o seu modelo, e como isso afeta o ensino-aprendizagem:

Fotografia 1 – ECIT Inácio Antonino, Serra Branca/PB

Fonte: http://95fmsume.com.br/pb/2019/page/81/. Acesso 04 abr. 2020.

A ECIT de Serra Branca foi inaugurada em 2018. Apresenta uma boa infraestrutura física, proporcionando mais conforto aos alunos, professores e toda equipe pedagógica. A escola conta com os seguintes recursos materiais e espaços físicos: 12 salas de aula temáticas (todas climatizadas); 18 banheiros (masculinos e femininos); 04 banheiros para professores; 01 sala ampla para professores; 01 laboratório de biologia; 01 laboratório de física; 01 laboratório de matemática; 01 laboratório de química; 01 biblioteca; 01 coordenação pedagógica; 01 coordenação da área técnica; 01 diretoria com banheiro; 01 secretaria com sala de arquivo; 01 auditório amplo com ar condicionado; 01 almoxarifado; 01 cozinha ampla; 01 cantina com depósito da merenda; 01 depósito para educação física; 01 refeitório; 01 depósito para material de limpeza; 01 pátio externo; 01 depósito para material pedagógico; 01 ginásio poliesportivo; 03 pátios internos; 01 sala para reuniões do grêmio ou clubes estudantis (PPP, 2019).

Fotografia 2 - ECI Jornalista José Leal Ramos, São João do Cariri/PB

Fonte: http://www.caririemacao.com/1/2019/09/04/escola-jornalista-jose-leal-de-sao-joao-do-cariri-se-destaca-no-projeto-escola-cidada-integral/. Acesso em 08 abr. 2020.

As escolas cidadãs integrais não seguem o mesmo padrão arquitetônico das escolas técnicas. Geralmente, as mudanças são apenas de ordem pedagógica, sem que haja mudanças na estrutura física. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da ECI Jornalista José Leal Ramos, sua estrutura física é composta por 08 salas de aula (as salas não são climatizadas); 01 biblioteca; 01 sala de professor; 01 sala com acessibilidade; 01 sala de apoio pedagógico; 01 sala de informática; 01 laboratório de robótica; 01 laboratório de ciências; 01 sala de diretoria; 01 sala de secretaria; 01 sala de recepção; 05 banheiros; sendo 03 para os alunos (01 com acessibilidade) e 02 para uso dos funcionários; 01 refeitório; 01 cantina com 03 depósitos e 01 banheiro; 01 depósito à parte; 01 sala de recursos; 01 quadra esportiva aberta; além dos pátios e uma praça.

A Escola José Gonçalves de Queiroz, localizada no município de Sumé/PB, faz parte desse grupo das ECIs. A escola passou por uma reforma na sua estrutura física no ano de 2006, quando foi construído um primeiro andar em um dos blocos:

Fotografia 3 – ECI Professor José Gonçalves de Queiroz, Sumé/PB

Fonte:http://95fmsume.com.br/pb/2019/08/30/podcast-escola-cidada-integral-professor-jose-goncalves-de-queiroz-em-sume-realiza-ii-feira-de-ciencias-humanas/. Acesso em 08 abr. 2020.

O espaço físico da ECI José Gonçalves de Queiroz está caracterizado da seguinte forma: O 1º andar possui 12 salas de aula (não são climatizadas) e 02 baterias de banheiro (01 feminino e 01 masculino). Os espaços do térreo estão distribuídos da seguinte forma: 11 salas de aulas (não são climatizadas); 01 sala da direção com banheiro; 01 sala de secretaria com arquivo; 01 auditório; 01 laboratório de informática com 17 computadores, com internet; 01 laboratório de ciências com equipamentos; 01 laboratório de robótica; 01 laboratório de matemática; 01 sala para guardar materiais de tecnologia e instrumentos musicais com almoxarifado; 01 sala de coordenação; 01 sala de professores com 02 banheiros; 01 cozinha com despensa; 01 refeitório; 01 banheiro para funcionários; 02 baterias de banheiro (feminino e masculino); 01 sala de planejamento (PPP, 2019).

Desde 2013, o Estado da Paraíba adotou a política educacional estabelecida na Constituição de 1988 e na LDB, no sentido de transferir para os municípios os alunos do ensino fundamental. Na cidade de Sumé havia três escolas estaduais, as quais ofertavam o ensino fundamental e o ensino médio, além da EJA. Hoje só resta uma escola estadual, pois o município assumiu todo o ensino fundamental. Tal política vem trazendo alguns problemas para professores e alunos, principalmente depois que a Escola José Gonçalves de Queiroz, única escola estadual da cidade, aderiu ao Programa das escolas integrais desde 2017.

Os alunos mais afetados são os que trabalham durante o dia, pois não há ensino regular à noite. Como muitos são menores de 18 anos, não podem ingressar na EJA. À noite, a escola só oferece a modalidade de ensino da EJA. Alguns professores também foram afetados,

principalmente os que têm dois vínculos e não podem trabalhar na escola integral, haja vista que esse modelo exige dedicação exclusiva. Como as turmas da noite são poucas (desde 2019, só temos seis turmas), muitos professores não conseguem completar a carga horária de 20 aulas semanais. Portanto, têm que se deslocar para outras cidades ou terão redução salarial.

Outra escola que faz parte desse grupo, é a ECIT José Leite de Souza, na cidade de Monteiro Paraíba. A escola oferece as seguintes modalidades de ensino: médio integral técnico, regular e profissionalizante em instrumento musical e em manutenção e suporte em informática no turno diurno, além de ensino técnico, através do PRONATEC, no turno noturno. A escola está sendo reformada, por isso está funcionando no centro diocesano, pertencente à prefeitura de Monteiro:

Fotografia 4 – ECIT José Leite de Souza, Monteiro/PB

Fonte:https://opipoco.com.br/escola-estadual-jose-leite-de-souza-completa-47-anos-de-historia/. Acesso em 08 abr. 2020.

Quanto ao espaço físico, a escola terá a seguinte caracterização após a reforma: 16 salas de aula temáticas (sem climatização); 18 banheiros (masculinos e femininos); 04 banheiros para professores; 01 sala para professores; 01 laboratório de ciências; 01 estúdio para a rádio escolar; 01 sala do setor financeiro; 01 biblioteca; 01 diretoria com banheiro; 01 secretaria com sala de arquivo; 01 auditório amplo com ar condicionado; 01 almoxarifado; 01 cozinha; 01 cantina com depósito da merenda; 01 depósito para educação física; 01 sala de instrumentos da banda fanfarra; 01 refeitório; 01 depósito para material de limpeza; 01 pátio externo; 01 depósito para material pedagógico; 01 quadra aberta; 03 pátios internos; 01 teatro; 01 ginásio de esportes (PPP, 2018).

O outro grupo é composto pelas modalidades de ensino médio regular e pela educação de jovens e adultos – EJA. De acordo com as observações e com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, é possível afirmar que essas modalidades de ensino são menos assistidas pelo Estado do que as escolas integrais. A seguir, as imagens e a caracterização do espaço físico dessas referidas escolas:

.

Fotografia 5 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador José Gaudêncio, Serra Branca/PB

Fonte: http://caririeletronico.blogspot.com/2012/11/escolas-publicas-de-serra-branca-e.html. Acesso em 08 abr. 2020.

A Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador José Gaudêncio foi fundada em 1975 e passou por uma reforma em 2006. Possui em sua estrutura física: 01 diretoria; 01 secretaria; 01 sala de coordenação; 01 sala para grêmio estudantil; 13 salas de aula (sem climatização), destas 09 funcionam como sala de aula, 01 para sala de música, 01 para laboratório de matemática, robótica; 01 sala para depósito; 01 biblioteca com acervo de livros didáticos e literários, oriundos do FNDE, que são utilizados por professores e alunos; 01 laboratório de ciências com equipamentos; 01 laboratório de informática com 20 computadores; 01 sala audiovisual (PPP, 2019).

Uma observação a ser feita é em relação ao fato de que, mesmo com a política educacional de transferência do ensino fundamental para os municípios, essa efetivação depende muito das questões político-partidárias de cada município, ou seja, a forma como os gestores municipais se relacionam com o governo estadual. Por exemplo, caso o gestor

municipal não seja do mesmo espectro político do governador, dificilmente o ensino fundamental será municipalizado. Isso ocorreu nos municípios de Serra Branca e Monteiro, os quais continuam com escolas estaduais ofertando o ensino fundamental, a exemplo das escolas Senador José Gaudêncio, em Serra Branca, e da Miguel Santa Cruz, na cidade de Monteiro. Ambas ofertam as três modalidades de ensino: ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Fotografia 6 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, Monteiro/PB

Fonte: Escola Miguel Santa Cruz (PPP, 2019).

As condições físicas do prédio da Escola Miguel Santa Cruz estão precisando de reparos, uma vez que a última reforma data da década de 1990. Seu espaço está dividido da seguinte forma: 14 salas de aula (sem climatização); 01 sala para professores; 01 laboratório de informática; 01 biblioteca; 01 diretoria; 01 secretaria; 04 sanitários (para uso dos professores); 12 sanitários (para uso dos alunos); 03 almoxarifados; 01 cantina; 01 área coberta – pavilhão (PPP, 2019).

A seguir, a Escola João Oliveira Chaves, que se diferencia das anteriores por ter apenas o ensino médio regular e médio EJA:

Fotografia 7 – Escola Estadual de Ensino Regular Médio e Ensino Médio da EJA, João Oliveira Chaves, Monteiro/PB

Fonte:https://opipoco.com.br/oportunidade-processo-seletivo-paraibatec-na-escola-joao-de-oliveira-chaves-em-monteiro/ Acesso em 08 abr. 2020.

A Escola João Oliveira Chaves apresenta os seguintes dados físicos: 07 salas de aula (sem climatização); 03 banheiros (masculinos, femininos e para portadores de necessidades especiais); banheiros para professores (masculinos e femininos); 01 sala ampla para os professores; 01 laboratório de informática; 01 sala da diretoria; 01 secretaria com sala de arquivo; 01 pavilhão; 01 cantina com depósito de merenda; 01 depósito de material de limpeza; 01 pátio externo; 01 laboratório de matemática/ciências; 01 laboratório de robótica e 01 biblioteca.

Por fim, o Instituto Federal (IFPB), localizado na cidade de Monteiro, instalado no ano de 2011 dentro da política de expansão e interiorização das Instituições Superiores, a partir do projeto desenvolvimentista do Partido dos Trabalhadores dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Tal política educacional permitiu que milhares de jovens, filhos de agricultores, acessassem o ensino técnico e superior. Isso porque o processo de inclusão e de democratização não poderá ampliar e sustentar se não forem consolidadas políticas sociais de caráter universal para garantir a redução das significativas desigualdades sociais do país.

O campus do IFPB oferece os seguintes cursos técnicos de nível médio: manutenção e suporte em informática e instrumento musical. Também oferece os cursos superiores tecnológicos de construção de edifícios e de análise e desenvolvimento de sistemas. Assim,

> a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, cuja organização dos cursos conduz o aluno a uma habilitação profissional técnica de nível médio que também lhe dará o direito à continuidade de estudos na educação superior, será oferecida para estudantes que tenham concluído o ensino fundamental (PDI/IFPB, 2014-2019).

Fotografia 8 – Instituto Federal de Monteiro/PB – IFPB

Fonte:https://www.ifpb.edu.br/monteiro/noticias/2017/04/campus-monteiro-divulga-quinta-chamada-para-integrado/@@nitf_custom_galleria?ajax_include_head=1&ajax_load=1. Acesso em 09 abr. 2020

O IF de Monteiro/PB tem a seguinte infraestrutura: 12 salas de aula (climatizadas); 02 sala de desenho; 14 laboratórios; 01 ginásio poliesportivo; 04 salas de professores; 01 sala de coordenação pedagógica; 01 sala de coordenação de apoio ao estudante; 01 sala de coordenação de apoio acadêmico – controle acadêmico; 01 auditório (miniauditório); 01 biblioteca; 08 baterias de banheiros femininos; 08 baterias de banheiros masculinos; 02 vestiários (ginásio); 02 salas de reunião (bloco administrativo); 02 copas/cozinhas; 01 cantina; 01 almoxarifado; 01 manutenção (informática).

A partir da observação nas referidas escolas e das vivências e experiências que possuímos do espaço escolar, bem como das informações contidas nos Projetos Políticos

Pedagógicos (PPP), foi possível fazer uma análise mais detalhada acerca da importância de uma boa infraestrutura no processo de ensino-aprendizagem.

Os dez professores[59] participantes da pesquisa estão distribuídos em oito escolas e um Instituto Federal. As escolas foram divididas de acordo com a modalidade de ensino que oferece. Um grupo formado por duas escolas cidadãs integrais; outro formado por duas escolas cidadãs integrais técnicas; outro, por duas escolas de ensino fundamental e médio regular e ensino médio EJA; a outra escola tem o ensino médio regular e médio EJA; enquanto o IFPB tem o ensino médio técnico profissional.

Na observação, vemos que apenas a ECIT de Serra Branca e o IFPB de Monteiro têm as salas de aula climatizadas, e uma queixa constante dos alunos e dos professores é em relação à falta de climatização. A microrregião do Cariri paraibano está situada no semiárido nordestino, caracterizado pelas altas temperaturas, principalmente, entre os meses de agosto e dezembro. Tal fenômeno acaba influenciado de forma negativa a aprendizagem. Segundo White (2008), "o ambiente bem refrigerado é um suporte para uma condição precisa nos processos de aprendizagem e a saúde é fundamental para fluir a relação entre aprendente, ambiente e conhecimento". Portanto, um ambiente que não seja arejado de forma adequada acaba prejudicando a concentração dos alunos, os quais reclamam o quanto é enfadonho o ambiente escolar, devido às altas temperaturas nas salas de aula. É de fundamental importância que as políticas educacionais avancem no sentido de proporcionar um ambiente escolar saudável e atrativo para que a aprendizagem. Dessa forma, o ambiente bem refrigerado é suporte para uma condição precisa nos processos de aprendizagem.

Outra observação a ser feita é em relação aos laboratórios. De acordo com os PPPs, todas as escolas têm laboratórios de biologia, química, matemática e robótica. Entretanto, nenhuma das escolas, nem mesmo o IFPB, faz referências aos laboratórios de ciências humanas. Fica claro, portanto, que as políticas educacionais favorecem as ciências da natureza e das exatas em detrimento das humanas. Para além da distinção em relação aos recursos didático-pedagógicos, também há uma diferenciação bastante prejudicial às ciências humanas, em particular à disciplina de sociologia, quanto a carga horária, que é de apenas uma aula semanal. Mais adiante serão apresentadas as dificuldades que os professores de sociologia enfrentam. Entre elas, está a baixa carga horária.

[59] Como uma professora estava encerrando seu contrato temporário no IFPB de Campina Grande/PB, não foi incluída nesses grupos. Também não apresento a imagem do campus. Mas a infraestrutura física dos IFs segue o mesmo padrão.

Nas Escolas Cidadãs Integrais e nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, os docentes têm uma carga horária de 40 horas semanais, distribuídas em cinco dias da semana, portanto, são oito horas/dia na escola. Os docentes podem ministrar até 28 aulas por semana, as outras 12 horas são reservadas às atividades pedagógicas, sendo oito para o planejamento semanal, que, no caso das ciências humanas, acontecem às quintas-feiras. Nas quatro horas restantes, os docentes permanecem à disposição na escola, para substituir outros professores em caso de ausências. Por isso, o problema de falta de aulas vem sendo sanado de forma satisfatória.

No caso das escolas regulares e da EJA, a carga horária é de 30 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: os docentes desenvolvem 20 h/aula[60] juntamente com os alunos, distribuídas nos três turnos, a depender da conveniência dos docentes[61] e as outras 10h/aula são destinadas ao planejamento semanal na escola e em atividades em casa, como elaboração e correção de provas e planejamentos de aulas. O problema é que nem sempre os docentes conseguem se reunir no planejamento, pois muitos trabalham em outras escolas, por isso têm dificuldades de conciliar o tempo. Diferentemente das ECIs, os planejamentos não acontecem por área do conhecimento nas escolas regulares. Os encontros são muito mais para tratar de questões burocráticas, condutas disciplinares dos alunos, informes administrativos, do que um planejamento pedagógico de fato, que busque traçar metas e objetivos em prol de um ensino de qualidade.

No IF, a dedicação também é exclusiva, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais distribuídas entre aulas, pesquisa e extensão. A dedicação exclusiva contribui para que os docentes não atuem em mais de uma escola, e isso facilita o contato com outros professores e, consequentemente, o fazer pedagógico. Ademais, esse modelo de escola integral oferece disciplinas além das da Base Nacional Comum, a exemplo das eletivas, o pós-médio e o projeto de vida, o que tem contribuído para a construção da identidade discente e uma melhor relação com a escola.

Apesar da carga horária de sociologia continuar a mesma – uma aula semanal de 50 minutos –, os professores que trabalham nas escolas integrais relataram que, nessa modalidade de ensino, dispõem de mais tempo para preparar suas aulas, procurar novas metodologias, confeccionar materiais pedagógicos, bem como há uma maior aproximação com os demais docentes da área, ou seja, não se sentem isolados como antes. Além do mais, ainda existe o

[60] A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como a Lei do piso dos professores, estabelece no seu "§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos".

[61] Geralmente os docentes que trabalham na rede municipal de ensino e na rede estadual trabalham durante o dia no município e à noite na EJA, pois esta modalidade de ensino é comumente ofertada à noite.

planejamento semanal por área, o que contribui para o diálogo interdisciplinar, em que as disciplinas de história, filosofia e sociologia buscam trabalhar de forma conjunta. Isso tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e ajudado a diminuir os malefícios causados pela falta de formação continuada. Ainda assim, mesmo com os avanços advindos com as ECIs, os relatos dos professores são permeados por muitas dificuldades em suas práticas pedagógicas, principalmente, os de sociologia.

4.1 As dificuldades dos professores de sociologia

Como vem sendo abordado ao longo do texto, a qualidade do ensino está associada a vários fatores, tais como: 1) formação inicial e continuadas dos docentes; 2) política salarial condizente com a importância da profissão; 3) mediações familiar e institucional; 4) infraestrutura das escolas e 5) recurso didático-pedagógicos que atendam às necessidades dos docentes e dos alunos.

Este tópico visa, a partir das falas dos/as professores/as, apresentar as maiores dificuldades dos/as professores/as de sociologia, buscando traçar um comparativo entre as escolas de acordo com o seu modelo, ou seja, Escolas Cidadãs Integrais (ECIs); Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs); Escolas regulares do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o IFPB.

Mesmo as escolas integrais tendo melhorado a integração entre os professores, há muitos desafios a serem superados, como, por exemplo, a excessiva carga horária, a falta de material didático-pedagógico, bem como a carência de infraestrutura que possibilite mais conforto para todos que compõem a escola, a exemplo de salas climatizadas.

Questionados sobre a infraestrutura das escolas em que trabalham, os docentes deram a seguinte resposta, como mostra a tabela 4:

Tabela 4 – Infraestrutura das escolas

Infraestrutura	Quantidade
Muito boa	5
Parcialmente boa	5
Parcialmente ruim	1
Total	11

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários.

Como observado, cinco professores consideraram a infraestrutura de suas escolas como muito boa; para outros cinco professores, suas escolas são parcialmente boas fisicamente. Entretanto, a infraestrutura das escolas está muito aquém do que se deseja para uma escola que deve oferecer conforto, com salas climatizadas, carteiras confortáveis e toda a estrutura que contribua para um ensino e educação de qualidade. Dentre as escolas que fazem parte do universo da pesquisa, a Escola Cidadã Integral Técnica em Serra Branca e o IFPB em Monteiro oferecem instalações físicas bem superiores às demais, pois são prédios que foram planejados para atender às necessidades do modelo de escola que seria implantado.

Outras dificuldades as quais os professores têm que superar cotidianamente são as de cunho pedagógico, relacionadas à falta de recursos didáticos, como evidencia o relato a seguir:

> A gente tem algumas dificuldades, infelizmente a gente não tem material didático que seja suficiente para todos os alunos. Vai também uma questão cultural e educacional, porque a gente disponibiliza, mas durante o ano letivo eles mesmos pegam, não trazem, enfim, isso dificulta um pouco. Mas em questão de recursos, a gente tem alunos disponíveis, não satisfatoriamente, mas dentro da medida do possível, sim. Temos uma estrutura boa, né? A relação com outros professores da área, nessa escola, durante o integral só tem eu trabalhando com a disciplina, mas a gente sempre busca dialogar com outros professores que são da área, que em suas aulas também discutem elementos que perpassam por sociologia, então, assim, é... dentro da medida do possível, como eu tinha dito, eu considero que as condições são satisfatórias, né? (Aracele, Sumé/PB, 2019).

Há casos em que os alunos levam os livros para casa, mas acabam não devolvendo. Isso ocorre principalmente com os alunos do 3º ano do ensino médio. Muitos, ao concluírem a etapa de estudos, não devolvem os livros à escola para que outros possam usá-los. Se faltam livros didáticos, o que dizer de outros recursos, como, por exemplo, data show, aparelhos audiovisuais diversos. A professora Alcilene, da Escola Integral Jornalista Lemos Ramos, da cidade de São João do Cariri, expressa os desafios decorrentes da falta desses recursos:

> Sem falar na questão material, porque, se a gente for pra questão material, você percebe. Vou citar, por exemplo, e esse exemplo retrata muito uma escola com quase 200 alunos, um data show pra atender um grupo de 20 e poucos professores. Se você for ver, você tem uma impressora que não pode ser usada para impressão para material para todos os alunos, que, se você precisar de uma cópia colorida, você não tem. E aí, hoje você precisa ter de cunho próprio, né, pra poder garantir isso, quando na verdade a gente sabe que é dever do Estado, né, que é dever do poder público, não só colocar lá um prédio, um monte de cadeira, mas dar ao professor tanto a questão da formação continuada, quanto a questão dos materiais.

Já a professora Míriam, da ECIT de Monteiro, e a professora Eline, do IFPB de Campina Grande, reclamam do pouco tempo de aula para sociologia – apenas uma aula de 50 minutos por semana:

> A escola na qual eu lecionava, o IFPB, ela dá esse apoio, dá esse suporte. Mas a gente sabe que existe toda uma estrutura que a gente não tem condições suficientes de a gente desenvolver boas práticas. Primeiro, a questão da carga horária, a grande quantidade de alunos que o professor tem. Então, é impossível pra que ele possa desenvolver boas práticas, mas entre trancos e barrancos, entre todas essas dificuldades, é interessante que o professor continue sua formação continuada, que possa planejar, pra que ele possa pensar e desenvolver boas práticas didáticas (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

> Com relação ao ambiente escolar, se existe algum favorecimento com relação às boas práticas, existe e não. Eu vou explicar porque: é uma Escola Cidadã Integral Técnica, então essa parte técnica, as disciplinas técnicas acabaram tirando muito da carga horária de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. Sociologia, eu só tenho uma aula por semana em cada turma, com duração de 50 minutos. Então, não tem como fazer uma discussão ampla. Quando a gente está começando a pegar ali o fio da meada, já termina a aula, e, na próxima semana, os alunos não lembram mais o que estava sendo trabalhado, então é muito complicado, é muito desafiador isso (Míriam, Monteiro/PB, 2019).

O pouco tempo/aula para sociologia, uma aula por semana, que varia entre 50, 45, e 35 minutos semanais, a depender do modelo de escola, faz com que o professor, para completar sua carga horária, tenha que lecionar em mais de 20 turmas, ou mesmo que precise ministrar mais de uma disciplina, precarizando, assim, sua atividade docente. A seguir, a tabela 5 exemplifica melhor a quantidade de alunos por professor:

Tabela 5 – Quantidade de alunos por professor

Quantidade de alunos	Número de professores
Entre 100 e 150	2
Entre 201 e 250	2
Entre 251 e 300	4
Acima de 300	3
Total	11

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado aos professores de sociologia, 2019.

O número de alunos por professor é bastante alto, chegando a mais de 300 para três dos professores, o que afeta diretamente o ensino-aprendizagem, pois sobrecarrega os docentes em

suas práticas pedagógicas. Além do mais, esses professores assumem outras funções na escola, como, por exemplo, a função de coordenação, bem como ministram outras disciplinas, de forma que o tempo de planejamento fica comprometido. Assim, a vida docente é bastante afetada, como evidenciam os relatos a seguir:

> Bom, é... também é muito relativo. A gente hoje trabalha na escola integral, que dispõe de um dia, que é o de estudo e planejamento, mas é como eu te disse, 16 turmas não é pouca coisa. Então, assim, você tem um tempo, claro que em um dia ou outro, que você tem uma aula ou outra, entre uma aula e outra, você consegue planejar, mas sempre a gente tem alguma coisa pra fazer em casa. Eu pessoalmente não consigo dar conta de tudo que preciso só no momento da escola, né? Às vezes têm algumas atividades que eu pesquiso, que vou dar uma olhada para que eu possa estar dialogando com o conteúdo trabalhado. Isso, às vezes, acontece nos horários da noite e nos finais de semana, e tem semana que eu consigo realmente planejar tudo dentro do previsto nos horários de estudo e planejamento. Então, assim, é... tempo nós temos, mas eu não diria suficiente, né? E aí muitas coisas burocráticas que acabam demandando muito tempo da gente. Então, quando você pensa assim, ah, você tem, hoje eu tenho 16 turmas de sociologia, mas eu tenho turmas de estudo orientado, tenho outras disciplinas, coordeno a área de humanas, então, quando você vai fazer essa parte de preenchimento de diários, correção de provas, notas de sistema, isso demanda muito tempo (Aracele, Sumé/PB, 2019).

> Por incrível que pareça, na escola integral a gente tem um regime de 28 horas/aula e 12 pra atividades extras, mas, por incrível que pareça, ainda falta tempo, inclusive a gente tem que estender o trabalho pra casa, né? Então, isso é uma fragilidade também, porque o meu sonho, na verdade, é continuar essa profissão e tentar dar conta de tudo lá, né? Tentar fazer nosso ambiente doméstico, privado, familiar, como ele deve ser, mas infelizmente ainda tô conseguindo não (Tércio, São João do Cariri/PB, 2019).

Fica evidente que os docentes de sociologia têm suas práticas de ensino comprometidas diante das diversas atribuições na escola, seja pela questão burocrática, principalmente nas escolas integrais, seja no excesso de disciplinas e carga horária, aumentando a dificuldade e a precariedade de ser professor, como salienta a professora Alcilene: “uma delas, eu acredito que a questão que eu estava falando, que é da carga horária, né? Eu considero até injusto a uma disciplina como sociologia ter uma carga horária de uma aula por semana”.

Além da infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos também são fundamentais para as boas práticas pedagógicas. A construção do conhecimento não é uma tarefa fácil, haja vista a complexidade de sujeitos em suas maneiras de aprender. Por isso, os docentes têm que buscar estratégias e recurso didático-pedagógicos com o objetivo de possibilitar o ensino-aprendizagem a todos, de forma que os alunos possam aprender o conteúdo proposto (SOUSA, 2007). Como demonstrado por Costoldi e Polinarski (2009), os recursos didáticos são de

fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno e devem ter o poder de aproximar o aluno do conteúdo ministrado, facilitando, assim, sua efetiva fixação.

De acordo com a maioria dos docentes entrevistados, os recursos didático-pedagógicos oferecidos pela escola, para a disciplina de sociologia, são muito escassos, muitas vezes restringindo-se ao livro didático. E, mesmo assim, existem escolas que não têm livros de sociologia suficientes para todos, como relata a professora Míriam:

> Não têm livros suficientes para todos os alunos. Nós comportamos hoje com 292 alunos e temos só 56 livros, então não dá pra os alunos levarem pra casa, até porque o livro, ele é volume único, são pra três séries, então têm que ficar na escola. É aquela correria, pega o livro no armário, distribui na sala, ah, na próxima aula eu tenho outra turma, tenho que recolher novamente os livros pra distribuir na próxima turma. Então, fica muito difícil, os alunos não têm material pra estudar em casa. Então, quando tem avaliação semanal de sociologia, então, a gente tem que estar emprestando, assim, eles ficam tirando fotos, *print* de páginas de livro pra estudar em casa, isso é muito complicado. E às vezes eles estão ali e "passam por cima de alguma coisa" dentro do livro, que não dá pra gente trabalhar todo, e ficam com dúvidas e não dá para tirar tantas dúvidas assim, por conta que a aula é muito resumida. Então, são os maiores desafios que eu encontro para ministrar aula de sociologia (Míriam, Monteiro/PB, 2019).

Fica evidente, na fala da professora, a dificuldade em se trabalhar com os alunos, quando o principal recurso didático e, muitas vezes, o único, não é disponibilizado para todos. O problema se agrava pelo fato do tempo/aula de sociologia ser de apenas uma aula semanal, então, fica muito difícil para professores e alunos discutirem os conteúdos de forma satisfatória.

A partir dos dados coletados por meio dos questionários enviados aos docentes, foi possível elaborar um gráfico demonstrativo em relação à satisfação dos professores quanto aos recursos didáticos disponíveis nas escolas, considerando não só os livros didáticos, mas, sobretudo, os recursos audiovisuais. Foi perguntado se eles estavam totalmente de acordo, parcialmente de acordo ou totalmente em desacordo. Os resultados vemos na tabela 6:

Tabela 6 – Satisfação dos professores de sociologia em relação aos recursos didáticos de suas escolas

Grau de satisfação	Número de professores
Totalmente de acordo	4
Parcialmente de acordo	6
Totalmente em desacordo	1
Total	**11**

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado aos professores de sociologia, 2019.

Chama a atenção o fato de que o grau de satisfação dos docentes varia de acordo com a forma como os dados foram adquiridos: aqueles obtidos por meio dos questionários sugerem uma satisfação maior em relação aos recursos didáticos do que os relatos durante as entrevistas. De acordo com as respostas do questionário, apenas um professor afirmou estar totalmente em desacordo, contra seis que afirmam ser parcialmente de acordo e quatro, totalmente de acordo. Já os relatos demonstram uma insatisfação maior, talvez pelo fato de que, durante as entrevistas, os pesquisados não estavam condicionados a responder de acordo com as opções previamente estabelecidas. Isso ocorre pelo fato do questionário trazer questões fechadas,

> que demandam ao pesquisado sua (ou suas) resposta(s), optando dentre as modalidades preferidas; já as questões abertas, onde nenhuma resposta é prevista a priori, deixando o pesquisado livre para responder o que ele desejar (PARIZOT, 2015).

Outra observação é em relação à professora que afirma estar totalmente em desacordo com os recursos didáticos, pois ela trabalha na escola técnica de Serra Branca, a qual conta com um espaço físico e infraestrutura muita boa, mas que, segundo ela, é insuficiente nos recursos didáticos. Ela ressaltou que os professores precisam pagar a internet, pois a escola não disponibiliza. Por se tratar de uma escola modelo, deveria oferecer melhores recursos didáticos.

Nas Escolas Cidadãs Integrais existem as salas temáticas, de forma que todas as disciplinas têm uma sala específica. Por exemplo, a sala de sociologia atende especificamente a esta disciplina, por isso os livros dos alunos ficam nesta sala e são utilizados pelos alunos das três séries do ensino médio, uma vez que o livro é volume único. O problema é que os alunos não podem levar os livros para casa a fim de que possam estudar, ficando apenas o tempo da aula para os estudos, pois nem todos têm acesso a outras fontes em casa, como, por exemplo, a internet, principalmente os alunos das camadas populares.

Para amenizar o problema, diante da precariedade dos recursos didáticos, é comum os docentes desembolsarem dinheiro próprio com a finalidade de proporcionar uma aula mais dinâmica, atrativa e que instigue mais os alunos na aprendizagem, como relata o professor Tércio:

> Na verdade, a gente gasta muito para fazer alguma atividade diferente, para que a gente possa enriquecer nossa prática, com metodologia de êxito. Então, nossa escola e a rede não possibilitam quase nada, coisa básica como folhas e impressora, data show, uma TV, um cabo, uma extensão, tudo isso tem que ser por conta nossa (Tércio, São João do Cariri/PB, 2019).

Os professores acabam assumindo um papel que não é de sua responsabilidade, mas o fazem em busca de propiciar um ensino melhor, de fazer com que os alunos se interessem mais pela disciplina de sociologia, já marcada por muitas dificuldades, como a rotatividade de professores ou uma carga horária reduzida. Tudo isso também contribui para uma imagem estigmatizada, como se fosse uma disciplina de menor importância, "pois alguns têm o compromisso com a disciplina, mas boa parte não tem", pontua a professora Aracele (Sumé, 2019).

Nessa linha de raciocínio, a professora, hoje gestora, Edilza, relata as dificuldades que ela encontra na escola por parte do que ela denominou de "falta de empatia dos alunos":

> Na verdade, a maior dificuldade que nós encontramos é a falta de empatia dos alunos. Muitos não querem, né? A gente sente muito fortemente isso na escola. O aluno quer resultados imediatos, talvez pela sociedade que nós vivemos, ter tudo na hora, tudo pronto, tudo certinho, do jeito que eles querem. Na escola não tem como ser dessa forma. A gente precisa de um longo prazo para ter resultados, e isso tem causado nos alunos um desinteresse. Eles não querem estar na escola, não querem participar, não querem pensar, na verdade, serem críticos, cidadãos que questionem a realidade em que eles estão. Eles se acomodam e acham que tudo tá perfeito, tudo tá bom e que eles não precisam fazer nada pra melhorar a realidade deles, né? (Edilza, Sumé/PB, 2019).

O desinteresse dos estudantes e sua consequente evasão não é objeto de estudo neste trabalho, mas, empiricamente, podemos fazer alguns apontamentos e pensar hipóteses, como, por exemplo, os métodos de ensino não atrativos e instigantes, materiais didáticos deficitários e inadequados, falta de conscientização sobre a importância da escola, de forma geral, e da sociologia, em particular.

4.2 Entre a (in)satisfação e o prazer com a profissão

Apesar da insatisfação quanto à falta de recursos didático-pedagógicos para as aulas de sociologia, quando questionados se estavam satisfeitos com a profissão e o que mais lhes davam prazer nela, a maioria se mostrou bastante gratificada, principalmente pelo fato de considerarem que contribuem para a formação crítica dos alunos. Diante das respostas, foi possível elencar as seguintes categorias: a) realização pessoal em poder modificar a realidade dos alunos; b) medo quanto ao futuro da profissão e c) o reconhecimento dos alunos. Buscando compreender como estão distribuídas tais categorias, produzimos a tabela 7, que segue:

Tabela 7 – satisfação dos professores de sociologia com a profissão

Categorias	Quantidade
Realização pessoal em modificar a vida dos alunos	7
Medo em relação ao futuro da disciplina/profissão; Insatisfação com a profissão[62]	2
Medo em relação ao futuro da disciplina/profissão	2
Total	**11**

Fonte: Elaboração própria de acordo com os relatos dos pesquisados.

Fica evidente que a maioria está satisfeita com a profissão, pois percebe a importância que cada um tem enquanto agente capaz de modificar a vida dos alunos e da sociedade, como argumentam os professores a seguir:

> Eu digo que sim. Como eu falei anteriormente, mesmo eu sabendo das dificuldades, dos desafios, de saber que não é uma profissão devidamente valorizada, devidamente remunerada, mas é... eu acho que eu me sinto, sim, realizada, e o que justifica isso é eu saber que eu posso compartilhar com outras pessoas saberes que podem vir a fazer a diferença na vida, é... dos meus alunos. Assim como aconteceu comigo, eu acho que foi a escola que me mostrou tantos caminhos, tantas possibilidades e, principalmente, o poder que você tem de transformar realidades à sua volta. Então, eu acredito que eu me realizo quando eu penso que eu posso ser o mesmo agente modificador da realidade de tantos jovens (Alcilene, São João do Cariri, 2019).

> Sim, demais, demais. O que mais me possibilita prazer é fazer aquilo que eu gosto, né? Estar em contato com a juventude, acreditar numa carreira que pode transformar vidas, poder construir sonhos. E essa questão do prestígio ainda é muito forte, embora que economicamente a gente não seja tão valorizado, na verdade eu sinto como elogio ser chamado de professor (Tércio, São João do Cariri, 2019).

O fato de saber que, apesar de todas as dificuldades, eles conseguem despertar nos alunos o interesse pela escola e pela educação faz com que os professores se sintam realizados, pois têm a consciência do seu papel na fomentação de uma educação para a cidadania e para o mundo do trabalho, como pontua a professora Kátia: "quando eu vejo um aluno dizer assim 'eu fui fazer ciências sociais por conta da senhora'. Pra mim é o que mais me gratifica em ser professora".

Para dois dos docentes, há uma preocupação quanto ao risco de que os professores da disciplina sofrem na atual conjuntura política, por ser uma disciplina reconhecida pela sua

[62] Este grupo é formado por dois professores: um do IFPB de Monteiro e a outra professora, no momento da pesquisa, estava encerrando um contrato temporário com o IFPB de Campina Grande.

análise crítica da sociedade, ou seja, que problematiza e desnaturaliza os fenômenos sociais, rompendo com o senso comum, e levando os estudantes a construírem uma visão social pautada no senso crítico para serem capazes de tecer um novo olhar sobre a sociedade e seus desafios. Nesse sentido, o professor Pedro expressa sua preocupação:

> Rapaz, a gente tá vivendo em crise, né? E nós, cientistas sociais, em momentos de crise somos muito requeridos, assim. É bom e é ruim ao mesmo tempo, né? Porque ao mesmo tempo, eu tô satisfeito, mas, ao mesmo tempo, muito preocupado, porque esse tipo de transformação social que ocorre, às vezes se direciona pra quem constrói conhecimento, sabe? Como a gente tá vendo hoje em dia, nessa obtusidade toda que tá surgindo no país, hoje em dia. Com relação a quem produz conhecimento, né? Questionar, né, simplesmente, com poucas referências, com poucas opiniões, né? Então sobre este ponto de vista eu tenho muito medo das ameaças a nossa profissão, sabe? (Pedro, Monteiro, 2019).

A preocupação do referido professor está relacionada a dois fatores: primeiro, a sociologia, muitas vezes, é vista como uma disciplina "perigosa", e é acusada de "doutrinadora" dos alunos; segundo, o acesso às redes sociais tem dado vozes a muitas opiniões sem nenhum embasamento teórico, mas que podem ter um efeito muito grande sobre os jovens. Isso porque são textos curtos principalmente, e, mesmo sem fundamentação teórica nenhuma, acabam sendo mais atrativos do que os livros escolares, o que tem levado à ameaça da retirada da disciplina mais uma vez do currículo da educação básica.

Já para a professora Eline, a insatisfação em relação à profissão está relacionada ao pouco prestígio social e à desvalorização da profissão, além das dificuldades decorrentes das diversas atribuições dos docentes na escola, bem como a grande quantidade de alunos por turma:

> Na verdade, é uma área que eu gosto, mas satisfeita não estou, porque a gente tem todo um cenário de perseguição contra os professores, e aí a gente sabe, a questão do prestígio, não se tem o prestígio, essa valorização do professor. A gente sabe que todas as profissões passam pelo professor, mas satisfeita eu não estou. A gente sabe que a gente precisa de uma valorização, precisa melhorar os salários, a gente sabe que a carga horária do professor é extremamente alta, porque, além de ministrar, a gente precisa preparar aulas, depois você ministra suas aulas. Muitas das vezes o professor tem diversas turmas, turmas com 50, 60 alunos, e aí fica numa situação bastante complicada, porque a gente não consegue atender o aluno, levando em consideração suas especificidades, pra que ele possa ascender socialmente, pra que ele possa aprender a disciplina a qual a gente está ministrando (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

Com turmas de mais de 50 alunos e com apenas uma aula semanal fica realmente difícil para os professores desenvolverem suas práticas pedagógicas de forma satisfatória, ou que atendam às necessidades de cada aluno.

Para dois dos docentes, a satisfação está em ver seu trabalho e o reconhecimento de seus alunos, como relata a professora Rosalva: "o que me dá mais prazer é ver um aluno sentindo-se feliz com o que aprendeu e sua realização profissional". Para o professor Antônio, sua alegria e satisfação estão em receber dos alunos um agradecimento:

> O prazer é o contato com os meninos. Têm aqueles que são gratos, que quando se formam, encontram você "professor, como vai, não sei o quê". Eu nunca vi um "bicho" mais besta do que professor, que quando chama "professor" parece que é mais do que um Dr, um doutor. Que meio mundo de gente que é chamado, como advogado que é chamado de doutor, chega treme o paletó, é feito professor. A alegria: "me formei, passei num concurso". Isso a gente fica grato por conta desse papel aí, que uns reconhecem, mas infelizmente têm outros que não reconhecem (Antônio, Monteiro/PB, 2019).

De forma geral, podemos dizer que os professores estão satisfeitos e sentem prazer no que fazem, embora algumas ressalvas tenham sido feitas, como, por exemplo, a pouca valorização da profissão, a falta de recursos didático-pedagógicos, a carga horária excessiva e o tempo/aula insuficiente. Certas dimensões quantitativas do ensino podem ser caracterizadas por algumas variáveis, como tempo, trabalho diário, semanal, anual, número de alunos por classe, salários dos professores (TARDIF, LESSARD, 2008).

A profissão de professor deve ser analisada a partir de dois prismas: de um lado, as normas oficiais e administrativas (leis, decretos, diretrizes, carga horária, número de alunos, livros didáticos adotados etc.), às quais todos estão submetidos; por outro lado, a maneira como os docentes lidam com isso em seu fazer diário, sua capacidade de flexibilizar tudo frente à realidade de cada escola e dos alunos. Esses fatores se intercruzam e tornam a atividade docente bastante complexa, funcionando como constructos do *habitus* profissional, o qual vive um constante ciclo de rearranjo de acordo com a necessidade do cotidiano escolar.

Mas, para além das questões de ordem pedagógicas, há também um outro fator importante, que influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem, trata-se da questão salarial dos docentes. Diante dessa variável tão importante, questionamos aos pesquisados se eles estavam satisfeitos com a renda enquanto professores; se eles complementavam a renda com atividades extraescolares; ou se tinham vontade de seguir outra profissão. De acordo com os dados obtidos, a tabela 8 nos dá uma melhor dimensão da média salarial dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano:

Tabela 8 – Renda média dos professores de sociologia

Renda	Quantidade
Entre 1 e 2 salários mínimos	1
Entre 3 e 4 salários mínimos	1
Entre 4 e 5 salários mínimos	1
Entre 5 e 6 salários mínimos	7
Acima de 7 salários mínimos	1
Total	**11**

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado aos professores de sociologia, 2019.

Quando se trata de satisfação com a renda salarial, vemos um dado bastante subjetivo, mas, se fizermos uma comparação com a renda salarial dos pais dos professores, percebemos que houve uma grande melhoria na renda. Porém, algumas observações devem ser feitas. Os seis professores que recebem entre cinco e seis salários mínimos são os que trabalham em Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) nas ECIs e ECITs, ou seja, têm uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. O problema é que o salário desses professores é composto por um piso salarial[63] mais uma bolsa desempenho e duas bolsas referentes às escolas integrais. A tabela a seguir apresenta como se dá a composição salarial nas escolas integrais:

Tabela 9 – composição salarial dos professores efetivos das Escolas Integrais

Função	Composição Salarial
Professor das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas	Vencimento + Bolsa de Desempenho Profissional[64] + GHA* + Bolsa Escola Cidadã**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Edital N° 043/2019–GS.

* Gratificação por hora/aula, prevista na Lei Estadual no 8.718/2008.
** Bolsa Escola Cidadã, em conformidade com a Lei no 11.100 de 06 de abril de 2018.

[63] Em 2019, o piso salarial para os professores com licenciatura e em início de carreira, ou seja, "Classe B", com o regime de trabalho de 30 horas semanais era de 2.110,11 (dois mil, cento e dez reais e 11 centavos). A esse valor é acrescida uma bolsa desempenho profissional, a qual varia de acordo com o tempo de serviço do professor e de sua titulação. Ainda há uma bolsa de 150,00 (cento e cinquenta reais) para que os professores possam registrar suas aulas nos diários on-line.
[64] De acordo com o decreto nº 38.064, de 29 de janeiro de 2018.

Dentre os que ganham entre cinco e seis salários mínimos, um trabalha na escola regular e têm dois vínculos. Os outros seis trabalham nas ECIs e ECITs. A professora que afirmou receber entre três e quatro salários, também trabalha na rede estadual de ensino e tem apenas um vínculo. Já a que afirmou ter uma renda entre um e dois salários mínimos está desempregada[65]. A que ganha entre quatro e cinco salários mínimos também trabalha na rede estadual de ensino e tem apenas um vínculo. O único que tem uma renda acima de sete salários mínimos é o professor efetivo do IFPB, campus de Monteiro.

A maioria entende que houve uma melhoria salarial nos últimos tempos, porém defende que poderia haver uma valorização salarial melhor, conforme relatos a seguir:

> Assim, é bem delicado. Satisfeita, satisfeita, a gente não está, porque a gente sabe que deveríamos ser mais valorizados, mas, diante da realidade, de quando eu iniciei pra o que temos hoje, foi uma melhoria considerável. Iniciei trabalhando, ganhado menos de um salário mínimo. Então, assim, claro que, pela dedicação, pela formação, por a gente ser professor, que é uma profissão que a gente precisa estar em constante busca, né, não diferente de outras profissões, mas, por você ser professor, não é só lecionar, é muito mais do que isso. Então, não é que eu esteja satisfeita, acho que a profissão deveria ser mais valorizada, não só financeiramente, mas em condições, em recursos, enfim. Mas, diante do cenário que olho, há dez anos atrás, não vejo o professor como um coitadinho, certo? Claro que a gente vai lutar e buscar melhorias, mas eu não concordo com esse discurso de dizer "ah, o coitado é professor e tal" (Aracele, Sumé/PB, 2019).

> [Risos] se eu estou satisfeito com a renda? É complicado, né? O professor do Estado hoje, a renda, o salário base, baseado em 30 horas, são 2.458 reais (dois mil quatrocentos e cinquenta e oito reais), aí vêm as gratificações, mas, assim, essas gratificações, elas não entram no salário base como contribuição pra quando for se aposentar. E, ademais, que fazemos parte de uma escola integral, então, escola integral não são 30h/aula, elas são 40h/aula. Inclusive, isso já está na justiça, com relação a essa questão de o Estado adequar o nosso salário dentro de 40h, porque a gente está recebendo como 30h e não como 40h" (Míriam, Monteiro/PB, 2019).

> Sim, em parte, a curto prazo, sim. O salário que a gente ganha hoje, ele dá pra gente suprir as nossas necessidades, mas a gente sabe que a longo prazo vem a discussão sobre, é... mais na frente, a longo prazo, a questão da aposentadoria principalmente, porque a nossa renda é composta por bolsas. Inclusive as bolsas, elas superam até o vencimento básico, aí a gente sabe que um possível afastamento, uma doença, um afastamento pra um curso, por exemplo, um mestrado, pra um doutorado, a gente sabe que a gente perde muito (Tércio, São João do Cariri/PB, 2019).

[65] Essa renda se refere ao momento atual. ou seja, depois que seu contrato foi encerrado, pois, quando era professora substituta do IFPB, recebia em torno de quatro salários mínimos.

Analisando as três falas dos professores das ECIs e ECITs, percebemos que há certa oscilação entre satisfação e preocupação, no sentido de que a composição salarial é baseada em bolsas, o que poderá acarretar prejuízos futuros, pois não será contabilizado para aposentadoria. Ou seja, a contribuição para a previdência do Estado incide apenas sobre o salário base, que chega a ser inferior ao montante das bolsas. Além do mais, o professor que tirar licença para formação continuada também terá redução salarial, pois perderá bolsas. Então, "isso desestimula a procura por formação, principalmente quando o curso for em outra cidade e seja preciso pedir licença para curso de formação", como enfatizou o professor Tércio.

Mas, para professora Aracele, apesar de não estar totalmente satisfeita, há o reconhecimento de que houve um aumento salarial significativo na última década, e que não se pode ver o professor como um "coitadinho".

Já para os professores do IFPB, a satisfação quanto à renda mostrou-se bem maior, conforme relatos abaixo:

> Na verdade, neste momento, eu me encontro desempregada, né? Estou terminando a segunda licenciatura, licenciatura em pedagogia. Ou seja, essa foi outra questão, porque eu tive que fazer outra licenciatura, tendo em vista todo esse cenário da sociologia, então, quando a gente é pobre, então a gente tenta procurar outros caminhos, né? Embora eu seja apaixonada pelas ciências sociais, sou apaixonada pela antropologia, pela ciência política, pela sociologia, mas, infelizmente, o campo para atuação está muito complexo, está muito difícil. Agora estou desempregada, mas eu acredito que, quando você elaborou esse questionário, eu ainda estava como substituta no IFPB. Lá minha renda era na faixa de quatro mil e pouquinho, com desconto ficava três mil e pouco. Era assim, para o custo de vida da cidade na qual eu moro era confortável, tava satisfeita (Eline, Serra Branca/PB, 2019).

> Hoje em dia, sim. Depois de concluir doutorado, né? Então, eu acho, e na rede federal, eu definitivamente não tenho do que reclamar do ponto de vista salarial, não. É uma pena que a gente não consiga alargar esse horizonte, assim, mas na rede federal hoje em dia, sim (Pedro, Monteiro/PB, 2019).

Fica evidente que a rede federal de ensino tem um salário bem melhor, muito acima da média dos professores da educação básica, o que tem atraído professores com titulação de doutor. Isso acontece porque os IFs têm um plano de cargos e carreiras bem superior ao dos professores das redes municipais e estaduais de ensino.

O fato é que, mesmo com algumas insatisfações, os professores de sociologia do Cariri paraibano acreditam que a educação lhes proporcionou êxito e mobilidade social, permitindo uma vida financeira mais confortável do que na época dos seus pais.

Numa relação com a renda familiar desses professores, fica evidente que o capital cultural construído por eles potencializou e permitiu a conversão dele em capital econômico, o que possibilitou um ganho significativo entre uma geração e outra, ou seja, um ganho no volume do capital econômico advindo do capital cultural. Tal fato demonstra que, por mais que a educação seja ainda uma área de pouco investimento, em relação aos filhos de pessoas iletradas, o investimento, embora demorado e a longo prazo, ainda é válido, visto que tende a modificar – via capital cultural e econômico adquirido – a geração, por exemplo, dos nossos filhos.

Então, o investimento de nossos pais foi fundamental para que hoje possamos colher os frutos, e estes, plantados através dos nossos filhos, poderão ampliar ainda mais o capital cultural e econômico. A renda de professor hoje permite pagar, por exemplo, uma escola particular para os filhos ou um curso de inglês, um plano de saúde. Dessa forma, a futura geração terá condições socioeconômicas melhores do que tivemos. Somem-se a isso as facilidades decorrentes das transformações que estão acontecendo na sociedade da informação, como o acesso ao conhecimento de forma mais democratizada por meio da internet.

Entretanto, não significa dizer que melhorias na política salarial não sejam necessárias, bem como na infraestrutura das escolas, nos recursos didático-pedagógicos, além de mudanças na matriz educacional em relação à ampliação da carga horária de sociologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno da sociologia ao currículo do ensino médio tem suscitado uma onda de debates e produções acadêmicas das mais variadas em relação à formação inicial e continuada dos professores de sociologia e seus impactos no ensino-aprendizagem do ensino médio. As pesquisas apontam que a intermitência da disciplina no currículo da educação básica tem levado à falta de uma identidade própria, com conteúdo e metodologias bem definidas, o que tem dificultado a sua consolidação no currículo escolar, além dos embates políticos dentro da esfera educacional. Isso tem acarretado dificuldades de legitimidade escolar e social, bem como no processo formativo e de profissionalização dos professores de sociologia.

A partir do conhecimento empírico da situação da disciplina de sociologia e das dificuldades que os professores enfrentam, procuramos problematizar sociologicamente, através das trajetórias, narrativas autobiográficas, a interface entre minha trajetória de escolarização, acadêmica e profissional (enquanto estudante com uma origem rural, advindo de uma família humilde, sempre estudando em instituições públicas) com as trajetórias e as práticas dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano.

Durante minha trajetória enquanto filho de agricultores, residindo na microrregião do Cariri paraibano, ao lado de nove irmãos, a educação sempre se mostrou como alternativa à realidade sócio-histórica na qual estávamos inseridos. Fui o segundo da família a me formar. Em 2005, iniciei minha carreira de professor na educação básica, numa escola particular, bem como numa escola estadual. Muitas vezes ouvi pessoas ligadas à educação afirmarem que ser professor é dom, é vocação. Sempre questionei tal assertiva. Hoje, tenho muito mais certeza de que o fato de ter me tornado professor não está relacionado à minha vocação ou a uma livre escolha. Minhas escolhas estão muito mais relacionadas à realidade sócio-histórica do que a qualquer determinismo vocacional. Ou seja, minha trajetória, a qual me levou à profissão de professor, foi, de certa forma, condicionada pela minha existência.

À luz da teoria da prática, ou seja, da teoria que defende a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, reflito sobre minha escolha pela profissão de professor e chego às seguintes inferências: advindo de uma família pobre, dificilmente teria condições de fazer outro curso que requeria uma maior pontuação no vestibular, a exemplo, medicina, direito, engenharia, entre outros. Além destes cursos serem mais concorridos, geralmente eles são ofertados em grandes cidades, o que dificulta a logística para que estudantes do interior possam ir estudar, pois as condições econômicas não são favoráveis.

Após a pesquisa realizada com 11 docentes de sociologia do Cariri Ocidental paraibano, podemos perceber que as trajetórias dos mesmos são bem próximas, mas que também se evidenciam algumas exceções em relação ao perfil socioeconômico de alguns docentes, como, por exemplo, a renda familiar, haja vista que alguns advêm de famílias que tinham uma condição econômica um pouco melhor.

Oriundos de famílias com escasso volume de capital econômico e cultural, alguns fazem parte das chamadas narrativas improváveis, ou seja, estatisticamente estariam fadados ao fracasso escolar, mas, contrariando os dados estáticos, tiveram longevidade nos estudos. Para tanto, foram muito importantes as mediações familiares, com os pais auxiliando e incentivando os filhos a ter sucesso através da educação, bem como as mediações institucionais, como, por exemplo, as bolsas de estudo, o transporte escolar ou restaurante universitário, que possibilitaram as trajetórias de escolarização, acadêmica e profissional desses docentes.

Observamos que a maioria dos docentes teve como primeiro emprego o magistério. Alguns, inclusive, passaram em concurso público mesmo antes terminarem a licenciatura, tendo que pedir a antecipação de conclusão do curso para assumir sua vaga enquanto docente da rede estadual de ensino da Paraíba. Desse modo, a formação continuada teve que ficar para o segundo momento. Apenas um professor fez primeiro a formação continuada (doutoramento em sociologia) antes de adentrar em um concurso público.

A maioria dos docentes (seis) tem habilitação em sociologia, mas muitos não a têm (cinco), confirmando a tendência nacional, quando se trata dos professores de sociologia. Ou seja, é comum encontrarmos professores de filosofia, geografia e história ministrando aulas de sociologia. A pesquisa demonstrou que, no caso específico da microrregião do Cariri paraibano, esse fato não está relacionado à falta de docentes habilitados – haja vista que o curso de ciências sociais da UFCG/CDSA na cidade de Sumé/PB já formou dezenas de docentes –, mas à falta de abertura de novas vagas, uma vez que a quantidade de aulas de sociologia é muito reduzida, o que faz com que elas, muitas vezes, sejam apenas complemento de carga horária.

Ademais, a precarização das aulas de sociologia não pode ser percebida apenas como questão burocrática, nem tampouco restringe-se à disciplina de sociologia. A precarização está presente em toda área das ciências humanas e sociais aplicadas. Afinal, quais narrativas históricas são evidenciadas e quais são silenciadas e negligenciadas no espaço escolar? Quais aspectos geográficos são privilegiados nos livros didáticos? Quais culturas têm sido abordadas na sala de aula? Quais políticas educacionais têm sido direcionadas para essa área de conhecimento? Tais questionamentos são fulcrais para o enfrentamento de todo e qualquer desmonte das ciências humanas, principalmente na educação básica.

Os dados demostraram que as mulheres são maioria entre os professores de sociologia do Cariri Paraibano. São oito mulheres e três homens, o que condiz com o perfil dos professores de sociologia em nível nacional, que é de 58,5% do gênero feminino e 41,5% do masculino, segundo dados do Censo de 2017, disponibilizados pelo MEC/INEP. A dedicação à família e às atividades domésticas dificultam ainda mais a trajetória profissional, pois essas mulheres têm dupla ou tripla jornada de trabalho.

Quanto à estabilidade profissional, notamos que apenas uma professora de sociologia trabalhava sob regime de contrato temporário, os demais são concursados/efetivos. É notório, portanto, um ganho significativo de capital econômico e cultural desses professores, os quais serão investidos em capital cultural dos filhos que, por seu turno, serão convertidos em capital econômico. Desse modo, nossos filhos terão muito mais oportunidades e, estatisticamente, mais possibilidades de estudar em outras cidades, alargando o horizonte das escolhas profissionais.

As maiores dificuldades dos professores estão relacionadas à quantidade de alunos, ter que ministrar aulas de outras disciplinas para completar a carga, a baixa carga horária de sociologia e a falta de recursos didático-pedagógicos. Tudo isso tem afetado de forma negativa as práticas de ensino e, consequentemente, a aprendizagem.

Em relação à titulação, dentre os 11 professores, nove possuem pós-graduação, distribuídas entre especialização, mestrado acadêmico/profissional e doutorado. Porém, chama a atenção o fato de que a especialização é em formação geral em educação. Dos sete docentes que fizeram especialização, dois fazem mestrado profissional em sociologia e um fez mestrado profissional em filosofia. Dos dois que fizeram mestrado acadêmico, apenas um fez doutorado. Dessa forma, percebemos que, apesar da maioria possuir pós-graduação, nem todas são na área em que os docentes atuam, no caso, em sociologia.

Aliás, uma das insatisfações dos docentes está relacionada à falta de formação continuada em sociologia, tornando o trabalho muito mais difícil, além da falta de infraestruturas das escolas e da escassez de recursos didático-pedagógicos, inclusive de material básico, como o livro didático. Entretanto, há diferenças quando comparamos o modelo de escolas, pois, geralmente, as ECIs e as ECITs têm uma infraestrutura um pouco melhor, embora também apresentem dificuldades em relação à precariedade dos recursos didáticos, situação um pouco melhor no IFPB.

Mesmo diante da falta de formações continuadas que possam minimizar as dificuldades e a precarização do trabalho docente, os professores buscam formações no cotidiano escolar, a partir de suas práticas diárias como processo formativo através dos saberes experienciais. Para tanto, as mediações institucionais, como, por exemplo, o PIBID e a residência pedagógica, têm

sido de grande valia no processo de formação docente, pois proporcionam uma maior integração entre o conhecimento adquirido na universidade e as experiências em sala de aula. Acessar tais políticas é essencial para a construção do *habitus* profissional docente.

Apesar das dificuldades mencionadas pelos docentes, há uma satisfação em relação à profissão e, em especial, em ser professor de sociologia, pois têm a consciência do seu papel na fomentação de uma educação para cidadania e para o mundo do trabalho. No entanto, também há receio quanto ao futuro da disciplina; preocupação quanto ao risco de que os professores da disciplina sofram na atual conjuntura política, por ser uma disciplina reconhecida por sua análise crítica da sociedade, que problematiza e desnaturaliza os fenômenos sociais, rompendo com o senso comum e levando os estudantes a construírem uma visão social pautadas no senso crítico; e as ameaças da disciplina ser retirada mais uma vez do currículo do ensino médio.

Com exceção do professor do IFPB, os demais professores criticam os baixos salários, embora reconheçam que suas rendas são bem superiores à dos seus pais, apontando para a mobilidade social através da educação. Entretanto, ressaltam que os salários dos professores das ECIs e ECITs são formados a partir de gratificações, as quais não serão computadas para aposentadoria, o que acarretará prejuízos salariais futuros.

Em síntese, pensar as trajetórias de vida dos professores é também problematizar as estratégias pelas quais eles buscam melhores condições de vida dentro das estruturas sociais. Assim, os caminhos escolhidos pelos agentes sociais não são autônomos, muito menos automáticos, mas, sim, resultados dos condicionantes sociais que os levam a construir alternativas de acordo com a realidade e o senso prático em que vivem.

A pesquisa abre caminhos para futuras investigações acerca da problemática da formação dos professores de sociologia do ensino médio em toda região do Cariri paraibano, buscando fazer um comparativo com os professores da microrregião do Moxotó pernambucano, em relação às estratégias que desenvolvem no cotidiano escolar para a realização de suas práticas pedagógicas visando à melhoria do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior, desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FEEBA – Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40. P. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Bomtempo, 2018.

BELETTATI. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**, Tese, orientador: Maria Isabel de Almeida, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.648,** de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014**. Brasília, 21 de novembro de 2014. Disponível em: < *download.inep.gov.br/educacao.../nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formac.>* *Data do acesso: 26/04/19*

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n**.º 9394/96, que estabelece as Diretrizes da Educação Básica Nacional. Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/.../lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-9> . Data de acesso: 26 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.** º11.738, de 16 de julho de 2008. Piso Nacional dos professores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Data de acesso: 27 fev. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiros. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez., 2017

BODART, Cristiano das Neves. TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, v. 2, n. 1, p.

7-29, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/135/96>. Acessado em: jan. 2020.

BODART, Cristiano das Neves. Tempo para ensinar: reflexões em torno do reduzido número de aulas de Sociologia no Ensino Médio. *Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*. 2018. Disponível em > https://abecs.com.br/o-professor-precisa-de-tempo-para-ensinar-reflexoes-em-torno-do-reduzido-numero-de-aulas-de-sociologia-no-ensino-medio/. Data de acesso: 07/02/20.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In:_____. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON J. C. (1964). **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura Santa Catarina: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Antônio (org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Morais; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v. 62/63, p. 69-72, juin. 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A & CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: vozes, 1988.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Fundação CAPES, 2008. Disponível em < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid >. Acesso em 10 Abril. 2019.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Os Efeitos da Política de Nucleação das Escolas Rurais na Relação Família-Escola** – 38ª Reunião Nacional da ANPEd – UFMA – São Luís - MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

CANIELLO, Márcio de Matos. Relatório de Pesquisa de Campo: **O "Território" do Cariri Ocidental Paraibano. IN:** Projeto Dom Hélder Câmara Desenvolvimento Humano

Sustentável para O Semi-Árido Do Nordeste, 2011. Disponível em <https://www.academia.edu/3228068/O_territ%C3%B3rio_do_Cariri_Ocidental_Paraibano> Data de acesso: 20 fev. 2020.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes docentes no Brasil. IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556> Data de acesso: 27 fev. 2020.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Ensino de sociologia**: elementos da prática docente no Ensino Médio. Belo Horizonte: UEMG, 2012

CHALUH, L. N.; AZEVEDO, M. A. R. ; MARTINS, B. S. ; SPADARI, D. H. . Práticas de formação das professoras supervisoras do PIBID. In: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima *et al*. (Org.). **PIBID/UNESP Forma(a)ação de professores:** percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. 1.ed. Marília - SP: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2018. v. 1, p. 211-229.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais** V. 9, N. 17 E 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro De 2015 | P. 51–60. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>. Data de acesso: 03 fev. 2020.

COSTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Utilização de recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem. Simpósio internacional de ensino e tecnologia, v. 1, p. 684-69, 2009.

CUNHA, Rita Isabel Faria da. O contributo das políticas públicas educativas para a melhoria dos níveis de literacia e a criação de hábitos de leitura na população: estudo de caso. Portugal: Universidade Portucalense, 2013. Disponível em: Acesso em 10 abr. 2019.

Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, 2020. Disponível <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais-2020-gov-pb-v5.pdf> Data de acesso: 07 fev. 2020.

DOSSE, François. **O Desafio de biográfico**: Escrever uma vida. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DUARTE, Rafael Gomes. Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

DUBAR, Claude. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ESTADO DA PARAÍBA. LEI Nº 9.878, de 13 de Setembro de 2012. Estabelece as diretrizes para o Projeto Mestres da Educação. **Diário Oficial**, Nº 15.039, João Pessoa, 14 de set. de 2012. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2012/setembro/diario-oficial-14-09-2012.pdf/view> Data de acesso 15/05/2019.

ESTADO DA PARAÍBA. **Diário Oficial**, Nº 16.547. Decreto nº 38.064, de 29 de janeiro de 2018 de autoria do poder Executivo, João Pessoa - Terça-feira, 30 de Janeiro de 2018. Disponível em < http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-30-01-2018-SUPLEMENTO.pdf > Data de acesso: 28/02/2020.

ESTADO DA PARAÍBA. **Diário Oficial**, Nº 16.596. Lei Nº 11.100, 06 de abril de 2018 de autoria do Poder Executivo. João Pessoa, 12 de abril de 2018. Disponível em < http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf> Data de acesso: 20/02/20.

ESTADO DA PARAÍBA. Edital N° 043/2019–Gs. Processo Seletivo Simplificado para a Função de Professor, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Disponível em < https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e tecnologia/noticias/inscricoes-abertas-para-selecao-interna-de-diretor-coordenador-e-professor-de-escolas-cidadas-integrais-da-paraiba> Data de acesso: 28/02/2020

ESTADO DA PARAÍBA. Edital N° 013/2016-GS. Seleção de Professores Processo Seletivo Simplificado para o Programa Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas > disponível em <http://fapesq.rpp.br/editais-encerrados/edital-para-selecao-de-professores-para-o-programa-escolas-cidadas-integrais-e-escolas-cidadas-integrais-tecnicas/view> Data de acesso: 13 fev. 2020.

ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração Secretaria de Estado da Educação e Cultura Comissão do Concurso Público para a Secretaria da Educação EDITAL N.º 01/2008/SEAD/SEEC. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEC_PB2008/arquivos/EDITAL_01_2008_SEAD_SEC___D_O.PDF> Data de acesso: 13 fev. 2020.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA & ALMEIDA (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo, EDUSP, (2009)

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Psicologia Escolar e Educacional, vol. 15. Nº 01, janeiro-junho, 2011, pp. 35-42.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP.** São Paulo, nº 100 p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M., E. D.; *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa de Incentivo à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. **BIB**. São Paulo, n. 74, 2014, p. 43-59.

HOCHULI, Elisângela Belniaki. **A Política Pública do Transporte Escolar e a Garantia do Direito à Educação à Luz do Regime de Colaboração**: O Exemplo do Paraná. Dissertação de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação Em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37846/R%20-%20D%20%20ELISANGELA%20BELNIAKI%20HOCHULI.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Data de acesso: 19 mar. 2020.

LEAL, S. *et al*. Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UNB. In: **Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia** (ENSOC). Rio de Janeiro, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. Mar./abr. 1996 v. 2 n. 8 - PRESENÇA PEDAGÓGICA. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf> Data de acesso: 11 mar. 2020.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2009. Disponível em <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251108/1/Lennert_AnaLucia_M.pdf> Data de acesso: 07 fev. 2020.

MEC divulga dados do Censo Escolar da educação básica. São apresentados resultados do número de escolas, de matrículas e de professores. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2018/01/31/ensino_educacaobasica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml> Data do acesso: 18/04/19.

MEC/INEP. *Censo da Educação Básica*: 2019 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos> Data de acesso: 10/02/20.

Microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba. Disponível em <http://historiadaparaiba.blogspot.com/> Data de acesso: 20 fev. 2020.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, V. 2. Inovação, Investigação em Educação, 2010.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2018.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana Evangelista da. A política do transporte escolar no Brasil. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOBRE POLÍTICAS, PLANOS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL, 2013, Recife. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013. p. 1-13. Disponívelem<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Data de acesso: 19 mar. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas Contribuições para a Sociologia da Educação**. Goiânia/GO. 36º Reunião Nacional da ANPED, 2013. Disponível em:< http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf> Data de acesso: 18 mar. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992. Disponível em:< https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Data de acesso 31/03/2020

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. **In:** NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

OLIVEIRA, Amurabi. A Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste: Alguns Breves Apontamentos. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 285-299, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Eline Brito Farias de. PIBID: Política de Formação Docente Contribuindo na Permanência dos Alunos Bolsista Subprojeto de Sociologia do CDSA/UFCG. Monografia apresentada Como requisito básico a obtenção de título de graduado em Ciências Sociais junto À UFCG/CDSA, Campus Sumé, 2013.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: Aquém e Além de Bourdieu. **Mana**, 2005, v. 11, n. 2, p. 529-543. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-93132005000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Data de acesso: 14/03/2020.

PARIZOT, Isabelle. A Pesquisa por questionário.IN: PAUGAM, Serge (coord.). **A Pesquisa sociológica**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015. p.85-101.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru - SP: EDUSC, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Qualitativa Crítica e Válida.** In:____. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999, p. 90-101.

PIBID/UNESP Forma(a)ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em ciências humanas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 211-229, 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – **Pdi. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. IFPB/ campus Monteiro, Paraíba, 2015-2019.**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **ECI Professor José Gonçalves de Queiroz**. Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Sumé/PB, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **ECI Jornalista José Leal Ramos.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. São João do Cariri/PB, 2019

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **ECIT Serra Branca Inácio Antonino.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Serra Branca/PB, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **ECIT José Leite De Souza.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Monteiro/PB, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EEEFM Miguel Santa Cruz.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Monteiro/PB, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EEEFM Senador José Gaudêncio.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Serra Branca/PB, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EEEM João Oliveira Chagas.** Secretaria Estadual de Educação; 5ª Gerencia Regional de Ensino. Monteiro/PB, 2019.

RAMALHO, José Rodorval. Indivíduo e Modernidade. In: ALMEIDA E SOUSA, Rosenval de; RAMALHO, José Rodorval (Orgs). **Sociologia para o Ensino Médio**: conteúdos e metodologias. Campina Grande: Editora da UFCG, 2012, p. 15-24

ROCHA, Aristotelina Barreto. **Geografia Regional do Brasil**. 2º ed. - Natal, EDUFRN, 2011. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/GEOGRAFIA%20REGIONAL%20DO%20BRASIL.pdf>Acesso em 19 maio 2020.

RODRÍGUEZ, G. G. *et al*. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. São Paulo-SP: Cortez, 1998.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu**. INFORMARE - Cad Prog Pós-Grado CioInf. v. l, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995

SILVA, I. L. F. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). Coleção Explorando o Ensino de Sociologia. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.

SILVA, Lucas Pereira da. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso**: uma análise das experiências formativas de jovens do Semiárido Paraibano no campus de Cuité / UFCG. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1329 .

SILVA, Renan de Oliveira. **Programa de Emergência para o Combate aos Efeitos da Seca no Interior da Paraíba (1979-83):** falas de salvação e exclusão. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em história da UEPB; Campina Grande, 2017.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio *et al.* Estresse e Enfrentamento em Professores: uma Análise da Literatura. **Educação em Revista**; Belo Horizonte. v. 30, n. 4, 2014.

SIQUEIRA, Carlos. **Seca nos anos de 1990 na Paraíba.** TV Paraíba de Comunicação, Julho de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-2edicao/videos/v/jpb-mostra-reportagem-que-mostra-a-seca-nos-anos-de-1990-na-paraiba/4321968/> data de acesso: 12/03/2020.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Arq. Mudi, 11 (Supl. 2), p. 10-40, 2007.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

UFCG. Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Do Campo. Campina Grande, 2011. <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_curso_Educacao_do_Campo_Versao_Final.pdf>. Data de acesso: 16 maio 2019.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Illusio, Jogo e Êxito Escolar de Alunos de Origem Popular: Relendo Pierre Bourdieu. In: XYPAS, Constantin; ZUBEN,

Marcos de Camargo Von (orgs.). Êxito Escolar e Ascensão Social de Pessoas de Origem Popular: Narrativas, estudos de caso e aporte Teórico-metodológico: Jundiaí/SP; Paco Editorial, 2019, p. 161- 177.

WHITE, Ellen G. **A ciência do Bom Viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas? **Educ. soc.,** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE - A

QUESTIONÁRIO AUTOADMINISTRADO

1. Identificação do pesquisado

Endereço de e-mail

Nome:

Idade:

- Entre 19 e 29
- Entre 30 e 39
- Entre 40 e 49
- Entre 50 e 59
- Mais de 60

1 Perfil do Pesquisado

1.1 Gênero

- Feminino
- Masculino
- Outros

1.2 Estado Civil

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Outros

2 Qual sua cidade de origem?

2.1 Onde reside atualmente?

3 Perfil socioeconômico

3.1 Qual era a renda da família?

- Menos de 1 salário mínimo

- Entre 1 e 2 salários mínimos
- Entre 2 e 3 salários mínimos
- Entre 3 e 4 salários mínimos
- Acima de 5 salários mínimos

3.2 Qual a renda da família, atualmente?

- Menos de 1 salário mínimo
- Entre 1 e 2 salários mínimos
- Entre 2 e 3 salários mínimos
- Entre 3 e 4 salários mínimos
- Entre 4 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 6 salários mínimos
- Acima de 7 salários mínimos

4 Trajetória escolar

4.1 Grau de escolaridade do/a pai/mãe

- Analfabeto
- Alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

4.2 Em qual escola estudou no ensino fundamental e ensino médio?

- Somente em escola pública
- Somente em escola particular
- Mais tempo em escola pública
- Mais tempo em escola particular

5 Trajetória acadêmica

Qual a sua formação inicial?

Ano do início do curso?

5.1 De que forma ingressou na universidade

- Vestibular

- Programa Seletivo seriado – PSS
- ENEM
- Sistema de Cotas
- Transferência
- Outros

Ano do término do curso?

Se desistente, em que período parou?

Por quais motivos parou o curso?

5.2 Durante a graduação recebeu alguma bolsa auxílio?

- Iniciação científica
- Iniciação à docência
- Bolsa de extensão
- Bolsa REUNI
- Auxílio alimentação
- Residência universitária
- Outros

6 Trajetória profissional

Qual foi seu primeiro emprego?

Como se tornou professor(a)? Quais fatores lhe influenciaram na sua escolha?

Onde e quando começou a trabalhar como professor(a)

Já lecionou outras disciplinas? Quais?

a) **Sua escola é:**

- Pública
- Privada
- Municipal
- Estadual
- Federal

b) Qual o seu regime de trabalho?

- Concursado/efetivo
- Contratado/temporário
- Eventual
- CLT

7 Práticas pedagógicas

a) Como você avalia a infraestrutura da sua escola?

- Muito boa
- Parcialmente boa
- Muito ruim
- Parcialmente ruim

b) Em relação aos recursos didáticos de sua escola. Você está?

- Totalmente de acordo
- Parcialmente de acordo
- Totalmente em desacordo
- Parcialmente em desacordo

c) Quantas aulas você têm na semana

- Menos de 20
- Entre 20 e 30
- Entre 30 e 40
- Acima de 40

d) Quantos alunos você têm?

- Menos de 100
- Entre 100 e 150
- Entre 151 e 200
- Entre 201 e 250
- Entre 251 e 300
- Mais de 300

e) A sua escola oferece formação continuada?

- **Sim**
- **Não**

f) A formação continuada é:

- **Por área do conhecimento**
- **Formação geral em educação?**

g) Você fez/faz alguma pós-graduação

- **Sim**
- **Não**

h) Se sim, qual(ais) da(s) alternativa(s)abaixo

- Especialização

- Mestrado acadêmico
- Mestrado profissional
- Doutorado

APÊNDICE 02 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1 Trajetória de vida e profissional

1- Nome completo e idade
2- Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória de vida e profissional
3- Como foi sua vida escolar e acadêmica?
4- Qual era a fonte de renda de sua família?
5- Durante a sua vida acadêmica, você teve alguma ajuda financeira, seja de familiares ou bolsas?
6- Por que você escolheu ser professor(a)?
7- Você teve opções de seguir outra carreira acadêmica?
8- Você está satisfeito com sua renda?
9- Você complementa sua renda com atividade extraescolar?
10- Você está satisfeito com a sua profissão? Se sim. O que mais lhe dá prazer na profissão?

2 Práticas pedagógicas

1- Sua escola lhe dá condições para você desenvolver boas práticas didáticas
3 Sua escola, ou secretaria de educação proporcionam formação continuada?
4 Você tem quantos vínculos empregatícios?
5 Você dispõem de tempo suficiente para preparar suas aulas?
6 Quais as maiores dificuldades que você encontra nas aulas de sociologia?