



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Ciências Sociais
Curso de Ciências Sociais – Licenciatura

AMANDA KELLY DOS SANTOS BARBOSA

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL EM MACEIÓ: SOBRE A
FORMAÇÃO E OS CONTRATOS DE TRABALHO**

Maceió- AL
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Ciências Sociais
Curso de Ciências Sociais – Licenciatura

AMANDA KELLY DOS SANTOS BARBOSA

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL EM MACEIÓ: SOBRE A
FORMAÇÃO E OS CONTRATOS DE TRABALHO.**

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Evelina Antunes F. de Oliveira.

Maceió- AL
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Instituto de Ciências Sociais
Curso de Ciências Sociais – Licenciatura

AMANDA KELLY DOS SANTOS BARBOSA

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL EM MACEIÓ: SOBRE A
FORMAÇÃO E OS CONTRATOS DE TRABALHO.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 19/05/2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Ms. Evelina Antunes (Orientadora)
ICS/UFAL

Prof. Dr. Welkson Pires (Examinador)
CEDU/UFAL

Prof. Ms. Fabson Calixto (Examinador)
CEDU/UFAL

À minha tia, Maria Betânia (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, que mesmo sem ter oportunidades de estudar quando jovens, sabem reconhecer o valor transformador da educação. Obrigada por fazerem o possível e o impossível para que eu pudesse estar aqui hoje, sendo o primeiro membro da família a obter um diploma de nível superior. Sou grata por todo amor, carinho, cuidado e ensinamentos que sempre me deram.

À minha mãe e irmã, por sempre acreditarem em mim, me apoiando e incentivando.

Aos meus tios e tias, que mesmo diante de todas as dificuldades, foram meu suporte emocional e financeiro em todos esses anos de graduação e ao longo de minha vida.

Ao meu companheiro, pelo amor e dedicação em todos esses anos, e principalmente pela paciência durante o período do desenvolvimento deste trabalho.

Aos grandes amigos que fiz na Universidade: Alessandra, Arely, Carlos, Juliana, Letícia e Missilene pela amizade, apoio nos momentos difíceis e por toda a contribuição e enriquecimento que proporcionaram em minha vida acadêmica.

À professora Evelina, que entrou em minha trajetória acadêmica durante o período em que fui bolsista do PIBID no ano de 2011 e que desde então sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica. Sou muito grata por todos os ensinamentos, orientação, paciência e compreensão.

Aos professores do Instituto de Ciências Sociais por todo o conhecimento que me proporcionaram, compartilhando seus saberes, contribuindo para minha formação e transformando minha visão de mundo.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Paulo Freire.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre as condições para o exercício da profissão docente no ensino médio da rede pública, em Maceió, AL. Entre todos os aspectos concernentes à essas condições, escolhemos a formação de professores, com foco na disciplina Sociologia, e os contratos temporários de trabalho. Com o apoio de estudos recentes sobre o tema, foi feita pesquisa bibliográfica e documental, procurando dialogar a partir das minhas experiências formativas como bolsista PIBID (2011-2013) e como professora monitora da rede estadual (2013-2015). Procuramos refletir sobre as particularidades da disciplina Sociologia em sala de aula na escola do ponto de vista histórico e didático; sobre algumas características da formação destes professores no Curso de Ciências Sociais Licenciatura, no Instituto de Ciências Sociais UFAL; e sobre as condições precárias de trabalho de muitos professores da rede estadual que são contratados como temporários.

Palavras-Chave: Formação de professores; Sociologia no Ensino Médio; Professores Temporários.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the conditions for the exercise of the teaching profession in high school the public in Maceio, AL. Come in all aspects relating to these conditions, we chose teacher training, focusing on sociology discipline, and temporary employment contracts. With the support of recent studies on the topic, bibliographic and documentary research was done, looking for dialogue from my formative experiences as a scholar PIBID (2011-2013) and as a teacher monitors of the state (2013-2015). We seek to reflect on the sociology discipline of peculiarities in the classroom in the school of historical and educational point of view; on some formation of the characteristics of teachers in the Course of Social Sciences degree at the Institute of Social Sciences UFAL; and about the poor working conditions of many teachers of the state who are hired as temporary.

Keywords: Teacher training; High school Sociology; Temporary teachers

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1-Distribuição do nº de matriculados (M) e nº de formados (F) em Ciências Sociais UFAL, Bacharelado (B) e Licenciatura (L) entre 2009 e 2013.....	21
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. CAPÍTULO I - O DEBATE ATUAL SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PONTO DE VISTA HISTÓRICO E DIDÁTICO.....	13
3. CAPÍTULO II - OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
4. CAPÍTULO III- ALGUMAS PARTICULARIDADES DO ENSINO MÉDIO.....	26
5. CAPÍTULO IV- NOTAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO BRASIL E NO ESTADO DE ALAGOAS	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

A educação pública em Alagoas tem sido constantemente alvo de críticas, inclusive com repercussão nacional. Falaremos da rede estadual do ponto de vista da baixa qualidade da estrutura física da maioria das escolas e dos baixos índices apresentados nas avaliações de desempenho educacional.

Os dados de 2014 apontam que no ranking das redes de ensino estaduais, Alagoas teve pela segunda vez consecutiva, o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do país em todos os níveis de ensino. A pontuação média das escolas do Ensino Médio foi de 2,6 a mesma pontuação do ano de 2011.¹

Olhamos para as condições de vida da população alagoana para contextualizar a difícil situação educacional. Quando se trata do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2013 o de Alagoas foi o pior do Brasil (0, 631).² Como sabemos, este índice é composto de dados de expectativa de vida, educação e PIB per capita e é usado pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento-PNUD. Seu objetivo é identificar os problemas sociais e orientar a elaboração de políticas públicas.

Além disso, dados publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2015, p. 106), os dados para todo o Nordeste apresentam uma realidade preocupante: 34% dos professores de Educação Básica têm Licenciatura na área que atuam e, particularmente em Alagoas, 52, 2% tem algum curso superior.

Estes problemas vêm se arrastando ao longo dos anos. Entre os principais problemas encontrados destacamos três: as estruturas físicas das escolas, que muitas vezes não oferecem condições mínimas de trabalho; a desvalorização social e financeira dos profissionais e a falta de professores na rede pública de ensino.

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – SINTEAL, a carência de professores no Estado chegou ao número de 2.800 profissionais no ano de 2014. No ano de 2013 a carência era de 3.410 profissionais, mas devido à realização de concurso público que ofertou 1.730 vagas³ para professores efetivos, esse número foi reduzido.⁴ Além

¹Informação extraída no portal G1 Alagoas, edição 05 de setembro de 2014.

<<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2014/09/alagoas-apresenta-o-pior-ideb-pela-segunda-vez-consecutiva.html>>. Acessado em 11 de Julho de 2015

² Informação extraída do Portal O Globo, edição 16 de Julho de 2014.

<<http://oglobo.globo.com/brasil/com-pior-idh-do-pais-populacao-de-alagoas-pede-mais-investimento-em-saude-educacao-13271607>> Acessado em 11 de Julho de 2015.

³Informação extraída do site Todos pela Educação, edição 07 de dezembro de 2014.

desta redução, a quantidade de vagas ofertadas não foi suficiente, assim como também nem todas as vagas foram preenchidas por falta de aprovados, com isso, ainda em 2016 há escolas com disciplinas sem professores.

Esta falta de professores ocorre por vários motivos, tais como: aposentadorias sem os devidos concursos para a reposição de cargos no quadro, afastamentos por problemas de saúde, e pela desvalorização do magistério, de um modo geral. Assim, na tentativa de suprir ou diminuir as insuficiências existentes nas redes públicas de ensino, são adotadas políticas de contratação temporária de professores. Prática essa, comumente adotada em todo o território nacional, e que vem crescendo no Estado de Alagoas.

Queremos dizer que para pensarmos nos problemas enfrentados pelos professores de ensino médio da rede pública não podemos deixar de lado estas dificuldades apontadas acima.

No entanto, antes de adentrarmos no conteúdo deste trabalho, seria interessante apresentar o percurso que me trouxe motivação à escrita deste trabalho.

O interesse pela área educacional surgiu no ano de 2011, período no qual adentrei como bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID UFAL Ciências Sociais. A partir da participação no programa tive a oportunidade de vivenciar a realidade das salas de aula da Escola Estadual Moreira e Silva, escola parceira do PIBID UFAL, situada no Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas – CEPA, localizado na cidade de Maceió - AL.

Como bolsista, durante dois anos, acompanhei, semanalmente, o trabalho da professora da disciplina Sociologia na referida escola, no turno da manhã. Observei e participei das atividades em sala de aula de 15 turmas de ensino médio, cada uma delas com uma média de 30 alunos/as presentes. Além disso, pude acompanhar reuniões de conselho de classe, plantão e planejamento pedagógico, que foram essenciais para a compreensão das decisões, funcionamento e dinâmica da escola. Também participei de pesquisas, palestras e debates sobre a profissionalização em Ciências Sociais, assim como da produção de um artigo⁵ que abordou a relação família-escola. Tudo isto contribuiu para o conhecimento mais aprofundado do cotidiano escolar, impulsionando importantes reflexões sobre as dificuldades nele encontradas e servindo para firmar em mim o interesse pela área de estudo.

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32177/alagoas-tem-carencia-de-quase-3-mil-professores/>>. Acessado em dezembro de 2015.

⁴ Informação obtida no portal Gazeta Web, edição 7 de dezembro de 2014. <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/acervo.php?c=257001>>. O edital encontra-se no link <http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_AL_13/>. Acessado em 2014.

⁵ Trata-se do artigo A Influência do Capital Cultural nas Relações da Família com a Escola.

A delimitação do tema se deu a partir de minha aprovação no processo seletivo para a contratação temporária de professores da rede pública do Estado de Alagoas, realizado pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 2012. No ano seguinte, em 2013, ao assumir o cargo, lecionei a disciplina de Sociologia para todas as 15 turmas de nível médio da Escola Estadual Professor Afrânio Lages (também localizada no CEPA) e pude perceber que as duas categorias de profissionais - efetivos e temporários - compartilham muitas dificuldades no trabalho.

Sendo assim, esta monografia pretende refletir sobre a formação e as condições de trabalho dos professores em Maceió, dando ênfase ao ensino de Sociologia na educação básica brasileira e às condições de trabalho dos docentes temporários da rede estadual de Alagoas.

Em relação a metodologia, Cortes (1998), ressalta que o próprio pesquisador deve produzir os métodos necessários para a realização de seu trabalho, combinando o uso de diferentes técnicas, podendo ser quantitativas ou qualitativas, mas que dêem conta de atingirem o objetivo da pesquisa. Sendo assim, o trabalho se dá através de pesquisa bibliográfica e documental, no qual foram realizadas a seleção de referências teóricas recentes, assim como o levantamento de documentos que abordam os assuntos pesquisados e que puderam contribuir para um olhar crítico de construção e no desenvolvimento das ideias presentes nesta monografia.

Para o desenvolvimento deste trabalho, dividido em quatro capítulos, foram utilizados estudos de diversos autores acerca dos seguintes temas: condições do trabalho docente, formação de professores e Ensino de Sociologia no Ensino Médio. O primeiro capítulo apresenta a trajetória da Sociologia como disciplina na Educação Básica do Brasil, apontando instabilidades pela qual a mesma passou até ser incluída como obrigatória nos currículos escolares pela Lei 11.684 de 2 de junho de 2008. Aborda também a prática de ensino das Ciências Sociais e suas peculiaridades. Foram nossas referências Célia Caregnato e Victória Cordeiro (2015); Fraga e Bastos (2009); Handfas e Teixeira (2007); Jinkings (2007); Krawczyk (2014); Lennert (2011); Moraes (2003; 2010; 2009); Oliveira e Costa (2013); Oliveira e Pizzi (2012); Sarandy (2012); Takagi e Moraes (2007),

Já no segundo capítulo, observamos as dificuldades existentes para a formação de professores do ensino médio, como a evasão nos cursos de Licenciatura e o baixo investimento na formação continuada, baseando-nos nas seguintes literaturas: Amurabi Oliveira (2011, 2015), André (2013); Bahia e Souza (2013); Brito (2005); Evelina Oliveira

(2015); Souza (2013), Soares (2014);); Schwartzman e Castro (2013); Tanuri (2000); Takagi e Moraes (2007).

No terceiro capítulo iremos comentar recentes estudos sobre o ensino médio, considerando a história da escola pública brasileira e a expansão dos ensinos fundamental e médio. Para tal, utilizamos os seguintes trabalhos: Barbosa (2004); Chakur (1995); Gilvan Costa (2013); Ileizi Silva (2009); Peregrino (2012); Schwartzman e Castro (2013); Soares (2012);

Por fim, o quarto capítulo apresenta como se constituíram os contratos temporários em nosso país, além de discutir quais os efeitos que esses contratos surtem no trabalho dos docentes. Foram utilizados como referências: Lennert (2011); Souza e Angelo (2013); Nogueira (2012); Barbosa (2012); Gilvan Costa (2013); Ferreira (2013); Marli André (2013); Moriconi e Marconi (2008) e Oliveira e Pizzi (2012).

Com isso, a partir dessas importantes discussões, visa-se contribuir para os estudos realizados na área, para o desenvolvimento de políticas de valorização dos professores e melhores condições de trabalho desses importantes profissionais, pois conhecer e discutir essas questões são primordiais para a construção de uma educação de qualidade em nosso país.

CAPÍTULO I

O DEBATE ATUAL SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PONTO DE VISTA HISTÓRICO E DIDÁTICO

A Sociologia, como disciplina escolar, possui uma trajetória antiga no Brasil, pois “apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de ciências sociais” (MORAES, 2003, p. 17), e estava presente em alguns currículos desde o Império (SARANDY, 2012, p. 52). Mesmo assim, o ensino de Sociologia até recentemente ainda era um assunto pouco discutido em nosso país, apesar de que atualmente, devido a sua obrigatoriedade nos currículos escolares (Lei 11.684 de 2 de junho de 2008), vem ganhando cada vez mais visibilidade, principalmente nos estudos acadêmicos.

Essa obrigatoriedade da sociologia no ensino médio trouxe consigo muitos desafios, pois, pelo fato dela não ser tradicional na educação básica como outras disciplinas, contava com “a ausência de conhecimento de alunos e também de professores” (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 117), além da falta de material didático para o ensino médio, até 2012, quando é implantado o primeiro Programa Nacional do Livro Didático - Sociologia, pelo MEC/INEP.

Toda essa trajetória tem contribuído para se repensar o lugar da Sociologia no cenário contemporâneo, e como estão se dando as condições de ensino da mesma nas escolas brasileiras, dado que “a educação, como objeto ou campo de atuação, há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico” (MORAES, 2003, p 10), pois como aponta Sarandy (2012),

se na primeira metade do século XX o ensino de Sociologia ocupava lugar de destaque nos debates educacionais e políticos, atualmente é relegado à periferia acadêmica, tratado com indiferença pelos gestores públicos da educação e abandonado a um discurso em geral corporativista dos sindicatos de sociólogos. Por sua vez, a academia tem revelado verdadeira indiferença com relação à disciplina. (p. 49).

Mas devemos considerar que este cenário pessimista está em processo de mudança, nos últimos anos, tendo em vista o surgimento de espaços de discussão que refletem sobre a valorização da licenciatura e do magistério.

É cada vez mais importante darmos atenção para o assunto, uma vez que as rápidas mudanças sociais em curso no Brasil e no mundo exigem também mudanças pedagógicas. Como afirma Jinkings (2008),

a licenciatura torna-se uma temática investigativa de maior importância nos dias de hoje, quando as novas formas de sociabilidade capitalista implicam dilemas e desafios no campo educativo, levando a um repensar de práticas e concepções pedagógicas (p.124)

No entanto, para compreendermos o ensino da Sociologia na contemporaneidade, torna-se necessário conhecermos as circunstâncias em que ocorreu o seu processo de institucionalização no ensino básico brasileiro.

Para entendermos melhor o contexto em que a Sociologia passou a ser considerada como disciplina escolar, devemos considerar os três momentos pelos quais a mesma passou, segundo Lennert (2011, p. 387): começa no ensino secundário fazendo parte também da formação de professores (1925-1942); em seguida e durante mais de quarenta anos a disciplina deixa de ser obrigatória ou se ausenta do currículo (1942-1984). O terceiro período, de 1984 aos dias atuais, é retratado pelo retorno da Sociologia ao currículo e por sua tentativa de consolidação. A mesma autora aponta que nesse período, dois acontecimentos foram importantes: o fim da ditadura e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996).

Estes dois fatos fazem parte das mudanças nas políticas educacionais brasileiras. Entre as décadas de 1990 e 2000, vimos a Sociologia reaparecer nos currículos escolares e progressivamente voltam a ser valorizadas as disciplinas de humanas.

Sobre o processo histórico da Sociologia em Alagoas, de acordo com Amurabi Oliveira (2013) em 1928 já se encontra registros sobre o ensino da Sociologia na Educação Básica. No entanto, a criação de cursos específicos voltados para a formação de professores de Sociologia no Estado, só ocorre em 1993, sendo o último do Nordeste a contar com um curso de graduação na área.

Acerca da criação do curso de Ciências Sociais em Alagoas, Oliveira (2007, p. 19), afirma que “ [...]nos seus primeiros dez anos,tiveram baixa produtividade e na variedade temática suas variáveis mais constantes. A primeira característica diz respeito ao fato de que, até 2006, formamos pouco mais de 200 estudantes.”

É interessante pensarmos, no entanto, em conformidade com os estudos de Lennert (2011) em que medida a inclusão da Sociologia no currículo pode vir a modificar as

condições de trabalho dos professores da disciplina, uma vez que o cenário de precarização do trabalho parece se expandir com o passar do tempo e que “os desafios para o professor do ensino médio não são poucos” (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 118).

Quando falamos em precarização do trabalho, geralmente uma das primeiras coisas em que se pensa é na questão salarial dos professores. Entretanto, o problema vai além disso.

a precarização e a proletarização do trabalho docente têm sido temas de vários trabalhos e pesquisas desde os anos 90 [...] em particular nas redes públicas de ensino. Os problemas ligados à precarização vêm de longa data e persistem de modo gradativo através das péssimas condições de trabalho oferecidas aos docentes, das formas precárias de contratação e da ausência de recursos que possam amparar a prática pedagógica e sua organização, além da ausência de políticas públicas que contemplem a urgência de novos caminhos para a educação básica. (OLIVEIRA E PIZZI, 2012, p. 03).

As pesquisas que vêm sendo realizadas ao longo dos anos mostram constantemente as péssimas condições de trabalho as quais os professores estão submetidos: jornadas de trabalho intensas, falta de recursos didáticos, baixos salários, entre outros. Sem dúvida, esta é uma situação que tem impacto dentro da sala de aula.

No caso do professor de Sociologia do ensino médio, assim como no caso dos demais professores de humanas, temos uma singularidade que alguns consideram como mais uma dificuldade e outros consideram como estímulo: o fato da disciplina tratar de assuntos que estão em transformação a todo o instante, e de forma muito rápida, sendo necessário repensar a ligação entre o aluno e os conteúdos. Várias particularidades devem ser consideradas em relação às experiências vividas pelos alunos e que são anteriores à chegada na escola, como afirmam Handfas e Teixeira:

Quem são estes jovens que chegam à escola? O que vêm buscar? Que expectativas indicam ter em relação ao ensino da sociologia? Apreender a diferença real dos alunos implica considerá-los como sujeitos sócio-culturais que possuem historicidade, visão de mundo, lógicas de comportamento próprias (DAUSTER apud HANDFAS; TEIXEIRA, 2007 p. 135)

Logo, “a prática de ensino de Ciências Sociais deve levar em conta as variadas dimensões do processo escolar.” (HANDFAS E TEIXEIRA, 2007, p. 137), devendo ser incessantemente posta em discussão.

Outro fator que não podemos desconsiderar é a grande resistência existente por parte dos alunos em relação à disciplina, a qual muitas vezes eles julgam como desinteressante. Isto é comprovado, se levarmos em consideração os resultados obtidos na pesquisa “Sociologia no

Ensino Médio: a construção da relação aluno-disciplina”, realizada no espaço de aula das disciplinas Didática Especial e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UFRJ. Foi constatado que 50, 6% não veem nenhuma contribuição da sociologia para a sua formação (FRAGA E BASTOS, 2009, p. 172).

Em outra pesquisa este problema é reconhecido pelos próprios professores. Oliveira e Costa (2013, p. 120) afirmam que além do aluno se interessar por diversão e lazer na escola, “a maioria de jovens estudantes que não possuem disposições ao estudo, e a curiosidade é deixada de lado em detrimento de outras formas acabadas de informação”

Esta ideia é reforçada por Krawczyk (2014, p. 88) quando afirma que “a escola aparece apenas como um espaço de socialização”. No entanto, não podemos generalizar essas situações, pois as reações podem ser distintas de uma escola para outra, de acordo com alguns fatores como

a maneira que o professor trabalha a disciplina (material didático e metodologia); o modo como a disciplina se insere no projeto político-pedagógico da escola; o capital cultural do aluno; o fato de a escola ser técnica ou não; e a expectativa em prestar o vestibular. (FRAGA E BASTOS, 2009 p. 172)

Isso torna-se uma questão preocupante para o docente e o leva a querer “receitas de como se dá aula: métodos que sejam modernos, bibliografias que sejam adequadas, programas que sejam interessantes, ou seja, a garantia do êxito” (MORAES, 2003, p.15). O que se busca é tentar aproximar os alunos da disciplina e que a escola passe a fazer sentido para os alunos, em razão de que

o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los. (KRAWCZYK, 2014, p. 88)

Nessa busca infundável por querer atrair a atenção dos seus alunos para a disciplina, o professor pode muitas vezes sentir dificuldade para transmitir conhecimento às suas turmas, podendo permanecer preso a um único material didático. Para Oliveira e Costa (2013, p. 126) seria necessária a adoção de múltiplos materiais didáticos, ou “uma polifonia de métodos”. E aqui devemos nos preocupar novamente com as condições de trabalho do professor. A pesquisa por métodos e materiais precisa de, no mínimo, tempo de preparação, ambiente de estudo, entre outros, o que os professores normalmente não têm.

Essa dificuldade de transpor o conteúdo de uma forma clara para os alunos, é, muitas vezes, reflexo da formação que o licenciado teve na Universidade. Os cursos de Licenciatura nem sempre se aproximam da realidade vivenciada no espaço escolar. Muitas vezes o aluno/a de Licenciatura é jogado “quase que de paraquedas” na realidade da prática de ensino, já que seu contato com vivência da escola fica restrito às práticas de estágio supervisionado, que nem sempre tem devido acompanhamento do professor universitário, em virtude de não existirem números suficientes de profissionais que possam dar conta de acompanhar todos os alunos. E programas como o PIBID podem absorver um número pequeno de alunos em cada Licenciatura.

A grande dificuldade metodológica e pedagógica reconhecida por muitos autores e assinalada por Fraga e Bastos (2009, p.178) é a “dificuldade de transpor o nível de abstração teórica necessário a um curso de graduação e o cotidiano da sala de aula no ensino médio”.

Em uma pesquisa realizada por Célia Caregnato e Victória Cordeiro (2015), onde busca-se compreender a maneira como o *habitus* da academia apresenta-se no exercício da docência nas escolas, mais especificamente no ensino da disciplina de Sociologia, aparece uma complexa relação universidade x escola, pelo fato de ambas tratarem de conteúdos diferentes e possuírem dificuldades de interação. Para as autoras, o principal problema dos conhecimentos escolares, é não levar em consideração outros importantes processos de aprendizagem, como por exemplo, as relações que os alunos estabelecem fora da escola, ou seja, as experiências sociais dos indivíduos. Diante disso, o professor de Sociologia teria de adequar os conhecimentos apreendidos na academia com as experiências dos alunos, mas tendo o cuidado de não cair no senso comum. Porém isto, ainda se apresenta como uma tarefa desafiadora para estes profissionais.

De acordo com Oliveira e Costa essa é uma tarefa complicada que exige preparo do profissional. (2013, p. 174),

na graduação não há uma preocupação com a linguagem, pois se tem como objetivo internalizar teorias e conceitos no processo de formação de cientistas sociais. Por outro lado, no ensino médio não há essa preocupação, pois o objetivo não é formar jovens cientistas sociais, mas sim dar elementos para que os jovens que estão no Ensino Médio possam ter uma *imaginação sociológica*, conforme fala Mills (1975).(OLIVEIRA; COSTA; 2013, p. 174)

Assim, citando Fraga e Bastos (2009), cabe aos professores se esforçarem por encontrar outras formas de explorar os temas em sala de aula.

Sobre o assunto Amaury Moraes (2003, p. 16) diz que as universidades deveriam adequar seus cursos de modo a integrar os conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos (que tratem a educação como objeto de pesquisa) e metodologia de ensino em Ciências Sociais. Ou seja, ainda falta a presença mais direta dos conteúdos de antropologia, ciência política e sociologia na formação do professor de sociologia para a Educação Básica.

Se o professor de Sociologia no ensino médio com formação específica tem estas dificuldades inerentes às Licenciaturas, vemos um panorama de muitas dificuldades quando consideramos que quase a metade dos professores de Educação Básica no Brasil trabalham com disciplinas para as quais não foram formados (48,3%, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2015, p. 107).

Para enfrentar problemas como este no campo do ensino de Sociologia, em uma pesquisa sobre propostas curriculares em Sociologia para o ensino médio, Flávio Sarandy (2012) discute sobre quais os conteúdos que devem ser ensinados e afirma que muitos autores concordam quanto ao trabalho com certos conceitos e temas. Já Oliveira e Costa (2013, p. 126) afirmam que o mais importante seria “possibilitar aos estudantes novas leituras da realidade social, novos olhares sobre o mundo, novos sentidos sobre o seu cotidiano” permitindo que esses conteúdos façam sentido para os alunos e tenham ligação como meio onde vivem. Neste ponto, Fraga e Bastos (2009) chamam a atenção para que os debates em sala de aula não fiquem no senso comum.

Com isso, ao pensarem em seus planejamentos de ensino, os professores de Sociologia devem levar em consideração a realidade social e cultural dos alunos, as limitações da escola e toda a complexidade que seu ofício possui,

ou seja, refletir nesta perspectiva o planejamento de ensino, é partir do entendimento de que na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática de ensino. (DUBET apud OLIVEIRA E COSTA, 2013, p.125) .

Sendo assim, o professor deve “fazer uma reflexão constante sobre sua metodologia de ensino e seu material didático” (FRAGA E BASTOS, 2009, p. 181), para que deste modo ele possa estar sempre atualizado sobre os conteúdos, pois estão em transformação constante no caso da Sociologia.

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A desvalorização do magistério não é um problema novo em nosso país, mas algo que vem se arrastando ao longo dos anos, trazendo consequências graves para a esfera educacional. A questão envolve uma série de características que perpassam o espaço das escolas, chegando até as Universidades, implicando, entre outras coisas, nos altos níveis de evasão dos cursos de licenciatura, fato que pode ser justificado pela falta de atratividade da carreira docente, pois como aponta Bahia e Souza (2013, p. 25) “infelizmente, podemos afirmar hoje que, de uma maneira geral, poucos querem ser professor”. E muitas vezes, como reflexo desse desprestígio, a licenciatura torna-se apenas um meio de se obter um diploma de nível superior, já que algumas pessoas que chegam à concluí-las não desejam exercer o ofício da docência.

Como é sabido, a evasão escolar é um problema comum nos cursos de graduação em todo o país, e no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas não seria diferente. No entanto, vale ressaltar, que esta não é apenas uma dificuldade enfrentada pelos cursos de licenciatura, mas também é bastante considerável nos cursos de bacharelado e que os abandonos podem ser motivados por várias razões. Em geral, aparecem como causas da evasão a necessidade de trabalho dos estudantes, a falta de identificação pelo curso, ou ainda, por causa do desinteresse pelo próprio estudo. Por não termos investigado o problema da evasão nesta monografia, tomamos os dados a seguir como uma aproximação em relação ao fluxo de alunos/as do ICS para visualizarmos a importância desta Licenciatura na UFAL, lembrando que essa universidade ainda é a única instância formadora de professores de Sociologia, na modalidade presencial, para o ensino médio que existe no Estado de Alagoas.

Quadro 1- Distribuição do nº de matriculados (M) e nº de formados (F) em Ciências Sociais UFAL, Bacharelado (B) e Licenciatura (L) entre 2009 e 2013.

	Bacharelado		Licenciatura	
	Matriculados	Formados	Matriculados	Formados
2009	234	24	184	18
2010	196	22	199	25
2011	180	17	197	26
2012	170	31	220	28
2013	120	45	178	43
Total	900	139	978	148

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação -NTI UFAL, 2014.

Na habilitação Bacharelado, ao longo dos cinco anos observados, foram matriculados 900 alunos e 139 se formaram. Já na habilitação Licenciatura, no mesmo período, entraram 978 alunos e formaram-se 140. Isto mostra que ainda é baixo o número de pessoas que concluem o curso de Ciências Sociais na UFAL e que, apesar de existir desvalorização da profissão, as habilitações Bacharelado e Licenciatura formaram quase a mesma quantidade de alunos no período citado. Ainda assim, o número de estudantes que concluem a licenciatura ainda é baixo, o que pode ser comprovado se levarmos em consideração os dados apresentados no início desta monografia sobre a carência de professores nas salas de aula das escolas em Alagoas.

Takagi e Moraes (2007) indicam que existem outros problemas próprios das Ciências Sociais que acabam dificultando a atração pelo curso. Eles afirmam que ainda são recentes as pesquisas sobre ensino na área e que “isso explicaria uma hierarquização entre os campos acadêmico, científico e escolar nas Ciências Sociais, dado que o ensino ocupa uma posição de pouco prestígio diante dos demais campos” (2007, p. 93). Sendo assim, entendemos que existe um tipo de desinteresse entre os profissionais e dentro dos próprios cursos, o que acaba tornando os cursos pouco atrativos.

Quanto ao perfil dos alunos que escolhem os cursos de licenciatura, em geral, são pobres e estudaram em escolas públicas (BRITO, 2005). Muitos chegam às universidades sem noções básicas de leitura e compreensão de texto, por exemplo, o que acaba se tornando um empecilho em sua aprendizagem. Assim, afirmam Bahia e Souza (2013, p.26), de acordo com o Relatório Preliminar de uma pesquisa sobre a atratividade da carreira docente, publicado em 2009, pela Fundação Carlos Chagas:

[...] pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) [...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.

Uma forma interessante de conhecer melhor as características dos estudantes que optam pela “profissão-professor”, é através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, que é um sistema de avaliação da Educação Superior, “composto da prova, do questionário de avaliação da prova, do questionário dos coordenadores e do

questionário socioeconômico com 114 questões” (BRITO, 2005, p. 401) e é realizado a cada três anos. O exame “tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação”⁶(INEP, 2011).

À vista disso, baseando-se nos resultados dessas avaliações, vários tipos de pesquisas vão se desenvolvendo, e principalmente, as que são voltadas a identificar o perfil dos alunos, e que têm se tornado cada vez mais comuns na área da educação. É o caso do trabalho de Márcia Regina F. de Brito (2005, p. 401) que, com base nos dados do ENADE e do Censo da Educação Superior, elaborou um estudo que parte do princípio que a formação dos professores tem reflexo sobre a qualidade do ensino, em todos os níveis. Entre os resultados desta pesquisa destacamos: grande parte dos estudantes é matriculada no período noturno, sendo que 84% deles estão inseridos no mercado de trabalho; a maioria é oriunda de escolas públicas e optaram pela Licenciatura pelo desejo de serem professores. Todavia, também foi constatado que o número de estudantes que concluem as licenciaturas ainda é baixo, em relação a quantidade de professores que falta em muitas salas de aula.

O fato é que também em outras áreas faltam professores como nas ciências exatas. Faltam professores de matemática, física e química, o que vem preocupando estudiosos da área. Com isso, as pesquisas voltadas para a temática estão crescendo muito nos últimos anos, estimulando especialistas e órgãos competentes a discutirem e debaterem o assunto, na tentativa de que sejam criadas políticas públicas para a superação e/ou diminuição de alguns desses problemas.

No âmbito do Ministério da Educação, algumas ações têm tentado minimizar o problema, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, um programa cujo objetivo principal é incentivar a formação de professores para a educação básica, proporcionando aos futuros docentes, o conhecimento da realidade escolar, para que assim possam aproximá-los com as teorias vistas no ambiente acadêmico. Já é sabido, que a falta de aproximação entre a Escola e a Universidade pode desencadear uma série de dificuldades para os alunos que estão ingressando na docência, pela complexidade em se transpor o conhecimento adquirido na academia para as salas de aula. Essa falta de aproximação se dá pelo fato do meio acadêmico obter maior prestígio se comparado à escola, pois

⁶A definição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, foi retirada da página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acessado em 2014.

podemos destacar a universidade como espaço de produção científica, que se dá eminentemente pela pesquisa, alimentada pelo ensino e pela extensão formando assim um tripé acadêmico fundamental, que vem contribuindo para pensarmos as práticas no dia-a-dia da escola. Entretanto, o lugar que destaca a universidade às vezes se torna perigoso devido ao seu status e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola. A escola também produz saberes de fundamental importância na constituição da formação, tanto inicial como continuada dos docentes. (BAHIA E SOUZA, 2013: 28).

Assim, o PIBID se mostra como uma importante ferramenta que contribui para criar conexão entre esses dois espaços de saberes.

Em um recente estudo sobre o PIBID e a participação na escola realizado por Evelina Oliveira (2015), no qual analisa relatórios⁷ elaborados por alunos bolsistas do PIBID UFAL Ciências Sociais, entre os anos de 2011 a 2014, importantes informações são colocadas, sendo de bastante interesse para os conteúdos abordados nesta monografia.

No trabalho, o PIBID aparece como uma possibilidade para que os alunos da graduação tenham contato com a realidade da escola pública, conhecendo suas problemáticas e podendo participar mais ativamente de suas vivências. Além disso, ele pode vir a gerar estímulos para a participação dos alunos do ensino médio nas aulas de Sociologia. É importante ressaltar ainda, o incentivo que o programa dá ao professor em sala de aula, o que consequentemente gera um melhor desempenho em seu trabalho. Mas não podemos esquecer que o PIBID cobre apenas uma pequena parte do total de matriculados na Licenciatura.

Para compreendermos melhor o programa é necessário conhecermos a maneira como o mesmo se configura. Ele engloba cursos de licenciatura e oferece bolsas de estudo para os alunos da graduação, para um/a professor/a da Licenciatura que fica incumbido de coordenar cada projeto de cada curso e para professores de educação básica como supervisores. Como afirma Bahia e Souza (2013, p. 27) “Este aspecto é muito significativo, pois incentiva pecuniariamente os docentes e futuros docentes, além de minimizar possíveis abandonos dos alunos por questões financeiras, pois muitos deles têm sua origem em famílias de baixa renda”. E isso, acaba estimulando a identificação dos graduandos com a profissão docente, contribuindo para a diminuição dos números de evasão nos cursos de licenciatura. A deficiência da formação inicial do professor do ensino médio merece atenção especial pelo

⁷Os relatórios analisados dizem respeito às reuniões de gestão escolar, cotidiano da sala de aula e atividades realizadas em torno da participação política, que ocorreram na escola parceira do programa, a Escola Estadual Moreira e Silva, localizada em Maceió – AL

fato de que este seja um dos obstáculos para que se possa alcançar um ensino de qualidade no Brasil. Por conta disso, as discussões em torno do assunto intensificam ao passar dos anos, por se tratar de uma temática de suma importância para a melhoria da educação em nosso país.

No campo da formação docente, várias pesquisas apontam que o problema inicial surge a partir da relação “quase” que inexistente entre universidade e escola, onde há um forte distanciamento entre essas duas instituições. No caso específico das Ciências Sociais acaba influenciando no afastamento entre bacharelado e licenciatura, ou seja, entre o campo da pesquisa e o campo do ensino, como se ambos não fossem complementares. No entanto, não há como se pensar em ambos separados, em concordância com Oliveira (2011)

Por mais que possamos afirmar que não há possibilidade de se pensar uma prática educativa sem pesquisa, uma vez que se demanda o conhecimento da realidade para analisá-la e produzir conhecimento, bem como no cenário brasileiro em que 90% das pesquisas são realizadas em Universidades, não há como se pensar a pesquisa sem o ensino. (p.116)

Uma outra questão preocupante são os processos para a escolha dos docentes, notoriamente perceptível pela contratação massiva de trabalhadores temporários, como veremos mais adiante. Em cada Estado, as admissões se configuram de modo diferente, sendo que alguns processos seletivos são feitos através de prova, outros são feitos apenas por titulação, como ocorreu com o estado de Alagoas nas últimas contratações de professores temporários entre os anos de 2012-2015. Além disso, em muitas seleções não se exige nível superior na área específica da disciplina a ser lecionada.

Um outro problema relativo à qualidade do trabalho dos professores da Educação Básica é que, em muitos casos, há a falta de suporte no trabalho (tanto dos efetivos quanto dos temporários). “Esta falta de apoio pedagógico nas escolas repercute negativamente no trabalho dos docentes em salas de aula”, como assinala Marli André (2013, p. 45). Em geral, o professor/a não encontra apoio à sua própria qualificação dentro da escola onde atua.

Em outro trabalho, a mesma autora chama a atenção para outro problema de formação docente que é o pequeno investimento na formação continuada dos professores é primordial para o sucesso escolar dos alunos (ANDRÉ, 2012).

Esse problema da profissão docente ter poucos atrativos também existiu quando surgiram as primeiras escolas normais, sendo que algumas até fecharam suas portas por falta de alunos (TANURI, 2000). Ainda em conformidade com a autora, a primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro, e após quatro anos de

funcionamento só conseguiu formar quatorze alunos, dos quais onze seguiram no magistério. De um modo geral, em todas as províncias em que elas se instalaram não se alcançou inicialmente bons resultados, aparecendo timidamente as primeiras conquistas só vieram a aparecer timidamente a partir de 1870. Suas didáticas eram muito simples e só havia um ou dois professores para todas as disciplinas. Como não existiam critérios definidos para a seleção de docentes, eram recrutadas pessoas com poucas habilitações para exercer a profissão, o que contribuiu para que algumas delas fracassassem.

Tanuri (2000, p. 66) ainda chama a atenção para duas questões interessantes na história da formação de professores: o aumento e a melhoria das escolas acontece ao mesmo tempo em que as mulheres passam a ser recrutadas para o trabalho, o que antes era restrito aos homens, que não se interessavam por conta da baixa remuneração; e a mistura de papéis entre a mãe e a professora, legitimando o preconceito existente na época e que ainda hoje é refletido na nossa realidade.

Com o fim da Monarquia, já se pensava que os professores mereciam melhores instruções, contudo caberia à República, promover tais melhorias e modificações nas escolas normais. No entanto, a situação dessas escolas permaneceu a mesma durante muito tempo e só vieram a se consolidar com algum êxito, de fato, a partir dos avanços no Estado de São Paulo, cujas instituições serviram de modelo para outras escolas. Tanuri coloca que:

a fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. (2000, p. 70)

Assim, no final desta década, as escolas normais já haviam ampliado consideravelmente a duração e o nível de seus cursos.

Diante de toda essa longa trajetória, avanços e reflexões sobre o assunto, um dos passos mais relevantes se deu com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) que estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (TANURI, 2000, p. 85).

Um recente estudo de Amurabi Oliveira (2015), sobre a formação de Professores de Sociologia e sua atuação profissional, feito a partir de um levantamento realizado com 13 professores da rede pública de ensino da cidade de Maceió, onde foram coletadas informações referentes ao perfil profissional e condições de trabalho docente dos professores de

Sociologia, mostra que em Alagoas, ainda é baixo o percentual de professores que Lecionam Sociologia com formação acadêmica em Ciências Sociais, situação está também recorrente no Brasil, pois como afirma o autor, apresentando dados do Censo Escolar de 2012, apenas 10,3% dos professores de Sociologia no Brasil possuem formação na área solicitada.

O fato disso não se cumprir pode ser atribuído à falta de mão de obra qualificada, pois nos últimos anos o nosso país vem se “acomodando com a baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade” (SCHAWRTZMAN e CASTRO, 2013: 563), em todos os setores econômicos e também na área educacional. E esse também é o motivo do ensino médio, durante muito tempo, ter se voltado quase que restritamente para a qualificação profissional e técnica, e alguns cursos de formação de professores continuaram como curso de ensino médio, além de outras profissionalizações.

CAPÍTULO III

ALGUMAS PARTICULARIDADES DO ENSINO MÉDIO

A questão que une o tema da formação de professores para o ensino médio e as condições de trabalho neste grau de ensino tem a ver com as características deste mesmo ensino.

Isso nos traz uma questão interessante de se refletir: qual o papel que o ensino médio deve exercer em nosso sistema de educação?

Até 1970, o ensino médio era privilégio de uma pequena parcela da população brasileira, sendo voltado exclusivamente para a elite. Somente após a expansão da escola e com as várias reformas curriculares é que o assunto vem ganhando notoriedade. Por conta disso, vários estudiosos estão se preocupando com as transformações e os desafios voltados para o ensino médio.

É o caso de Ileizi Silva (2009), que em seu artigo *O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio*, aponta para a necessidade do ensino médio ter o papel de ajudar os jovens a encontrarem sentido para suas vidas. No entanto, ela afirma ainda, que para isso ocorrer, as propostas curriculares devem estar adequadas para tal, o que infelizmente não vem ocorrendo.

A escola pública brasileira possui uma história marcada por diversos problemas desde a sua expansão a partir da década de 90. O fato é que como mostram alguns trabalhos realizados na área, essa ampliação, não veio acompanhada por qualidade, uma vez que se aumentou a taxa de escolarização dos indivíduos⁸, mas a qualidade do ensino continua questionável, como falamos anteriormente.

Para Peregrino (2012), desde o século XIX, a maior parte da população brasileira não tinha acesso à escola. Ela aponta que

na sociedade escravocrata e mesmo nas primeiras décadas da República, a educação escolar organizava-se em dois polos opostos: o ensino superior, para as elites e, organizado em torno dele, o ensino secundário, como continuação de um tipo especial de primário; e o ensino profissional, realizado em escolas agrícolas ou em escolas de aprendizes de artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. (p.330)

⁸ Para o IBGE esta taxa é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário) podendo ser líquida ou bruta. Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no Ensino Fundamental e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no Ensino Fundamental é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 14 anos..Ver Menezes e Santos(2002).

A partir do período de expansão escolar, vários desafios surgiram e muitos ainda nem foram superados e, apesar dos tímidos avanços, ao que parecem estão longe de serem resolvidos. Com isso, continuamos sentindo os seus impactos negativos para a educação brasileira, que não ocupa os melhores rankings mundiais quando o assunto é qualidade.

Recentemente, foram divulgados os dados de uma avaliação mundial de educação feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com 76 países. Foi avaliado o desempenho de alunos de 15 anos de idade – público potencial do ensino médio - em testes de matemática e ciências e o Brasil ficou na 60ª posição, entre os piores resultados.⁹

Segundo Gilvan Costa (2013, p. 188), a evolução da taxa de escolarização no ensino médio brasileiro, incluindo as esferas municipal, estadual, federal e privada e considerando as matrículas no ensino médio normal, magistério e integrado, em 1991, foi de 58,1%; dez anos depois, somou 81,1% e, em 2010, esta taxa foi de 83,3%.

O que se pode notar, é que esse tipo de expansão do ensino fundamental e médio, que aumentou a inclusão escolar de muitos jovens de camadas populares, gerou uma massificação do ensino, em que “há algo em comum entre as formas que a expansão das escolas vem tomando nos países em que o crescimento quantitativo dos sistemas não tem sido acompanhado de um aumento proporcional de investimentos no setor.” (PEREGRINO, 2012, p. 333). Esta autora afirma ainda que a diminuição maior de investimento foi na escola pública.

Para Schwartzman e Castro (2013) a baixa qualidade do ensino médio é o que mais preocupa.

a educação média no Brasil está estagnada, tanto em quantidade quanto em qualidade de educação que os alunos recebem, e existe uma percepção generalizada de que o Brasil não está formando pessoas com as qualificações mínimas necessárias para o exercício da cidadania e para a inserção produtiva no mercado de trabalho.” (p. 564)

Outra pesquisa, realizada por Nora Krawczyk (2014), que buscou identificar alguns desafios presentes no ensino médio, aponta que boa parte dos alunos que chegam ao ensino médio não possuem as competências básicas que deveriam ter ainda no ensino fundamental, o que gera um alto número de fracasso escolar e de abandono, já que os alunos possuem dificuldades para acompanharem a rotina de estudos, e isso, por sua vez, acaba legitimando a

⁹Em último lugar, aparece Gana, na África, na 76ª posição. A informação pode ser encontrada em <http://www.livrosepessoas.com/tag/ocde/>

falta de interesse dos alunos a prosseguirem suas trajetórias escolares. Além do mais, por considerarem o ensino que recebem como sendo de má qualidade, os jovens do ensino médio, acabam tendo poucas chances de entrarem na universidade. Esta situação começará a se alterar a partir de 2004 com a implantação da política de cotas nas universidades.

Um outro problema diz respeito a um forte preconceito em relação às escolas públicas que têm menor prestígio social. Porém, devemos lembrar com Soares (2012, p. 234) que “todos os alunos podem desenvolver as competências básicas se forem expostos a um ambiente educacional apropriado” , levando em consideração também todos os fatores externos ao âmbito escolar, que fazem parte de sua interação: família, amigos, religião, capital cultural etc.

E, finalmente, o problema da violência nas escolas, que acontece em todas as escolas e em todos os graus de ensino, e que também tem sido pesquisado ultimamente. São constantes os casos de violência em escolas públicas, dos quais, alguns, inclusive, acabam repercutindo na mídia, o que acaba por tornar o assunto algo corriqueiro em nosso cotidiano. Com isso, “a violência passa por um processo de banalização, tornando-se muito comum encontrar situações de violência física e verbal dentro das escolas e salas de aula” (SOARES, 2012, p. 38), fazendo com que a comunidade escolar fique vulnerável à violência.

Essa vulnerabilidade dos professores quanto à violência nas escolas, pode ser constatada em alguns relatórios de planejamento pedagógico e conselhos de classe, elaborados por bolsistas PIBID UFAL Ciências Sociais, entre 2012 e 2014 , na Escola Estadual Moreira e Silva, em Maceió. Em alguns destes documentos, professores e outros membros que compõem o espaço, presentes na reunião, relatam suas inseguranças e impotências diante de casos que envolvem violência na escola, e dizem não receber qualquer tipo de preparo ou suporte para lidar com esses tipos de situações, o que os tornam inseguros quanto ao exercício de suas profissões.¹⁰E a gestão escolar não conta com psicólogo e pedagogo que poderiam apoiar ao alunos/as e professores/as.

Isso demonstra, que as preocupações dos professores de ensino médio da rede pública são muitas, pois segundo Chakur (1995)

são de várias ordens e nem sempre suficientemente claras e bem definidas. São exemplos de suas atribuições diárias: chegar ao final do programa dentro do prazo previsto; suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos; escolher recursos didáticos adequados à apresentação do conteúdo; elaborar

¹⁰ As reuniões de planejamento pedagógico foram realizadas em 20 e 21/02/13 e as reuniões do Conselho de classe ocorreram em 28 e 29/08/12 e, posteriormente, também em 14 e 15/08/14.

tipos de atividades e formas de avaliação dos alunos; e, principalmente entre professores recém- formados, encontrar estratégias apropriadas ao desenvolvimento do conteúdo e à consecução dos objetivos propostos”(p.37)

O que ocorre, no entanto, é que em nosso país este profissional não possui estímulo para que possa exercer satisfatoriamente tais atividades, o que acaba deixando os docentes sobrecarregados, provocando problemas de saúde, além de desgaste físico e mental, tornando-os em trabalhadores desmotivados.

É comum no ambiente escolar ouvirmos reclamações quanto aos altos índices de reprovação e abandono escolar, o que vem deixando os docentes expostos a um excesso de cobrança e instabilidade emocional, gerando nos mesmos um sentimento de culpa e fracasso, o que não colabora com o seu desempenho na escola.

Isso nos leva a um importante questionamento: como preparar um professor para reagir positivamente a tantas adversidades?

Chakur (1995, p. 38), numa passagem de sua pesquisa sobre prática docente, citando Barreto (1981), afirma que todo o preparo pedagógico que o professor recebe, “foi concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente,” (1995, p. 38) que não leva em consideração todos os contratempos enfrentados nas salas de aula e que nem considera o aluno como parte ativa do processo ensino-aprendizagem, visto que não dá importância a toda sua conjuntura familiar, cultural e social, sendo que já foi comprovado por vários estudos que o desempenho dos alunos dependem de vários elementos externos à escola e não apenas do professor.

Diante deste cenário, é essencial que o lugar da escola seja repensado e que seja considerada toda a complexidade que essa instituição possui. Ela, que inicialmente se voltou às demandas das famílias elitizadas, deve ter, nos dias atuais, a função e o desafio de possibilitar aos alunos, principalmente de camadas populares, que desenvolvam suas habilidades, oferecendo-lhes instrumentos para facilitar o processo de aprendizagem, para que deixe de ser uma mera reprodutora de conhecimento.

O espaço escolar abriga uma diversidade de histórias de vida e que influencia diretamente a realização cotidiana de seus objetivos. A escola sozinha não possui o poder de transformar a sociedade. (BARBOSA, 2004) Para que ela funcione de maneira eficaz, precisa atuar em conjunto com pais, alunos, funcionários e docentes; ter uma equipe de professores com formação de qualidade e boa remuneração; estrutura física adequada; recursos didáticos disponíveis entre vários outros aspectos importantes. Assim, se faz necessário

entender o papel que essa instituição desempenha, reconhecer as relações que se estabelecem no cotidiano, evidenciando suas ligações na sua prática habitual, situando-as no contexto de ensino, entendendo o conjunto em que elas se dão para a compreensão do modo de proceder dos diferentes sujeitos que compõem o todo escolar. (BARBOSA, 2004, p. 44)

Sem a pretensão de esgotarmos este assunto, também temos consciência de que estudar uma escola não é uma tarefa fácil, tampouco podemos dizer que suas funções são simples de serem realizadas, uma vez que isto não depende apenas dela.

Concluimos que, entre todos os problemas do ensino médio e público, os que mais afetam o trabalho dos professores, além de suas próprias formações, têm a ver com as dificuldades de se promover um ensino de qualidade; a falta de políticas educacionais que considerem as necessidades dos alunos e dos professores e a violência nas escolas.

Entendemos também que o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula na escola, com conteúdos e metodologias variados, podem ser favorecidos pelo trabalho com conceitos, teorias e temas da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia.

CAPÍTULO IV

NOTAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO BRASIL E NO ESTADO DE ALAGOAS

Os contratos temporários não são procedimentos recentes em nosso país, pois de acordo com uma pesquisa feita por Ferreira (2013), sobre os professores temporários da rede estadual do Paraná,

os contratos por tempo determinado estiveram presente no desenvolvimento do sistema escolar do país, entretanto, o que se tem verificado é que, nos últimos anos tem ocorrido uma intensificação, desse tipo de contratação, sendo fundamental investigar este fenômeno, visando compreender sua gênese, bem como suas repercussões para a categoria. (FERREIRA, 2013, p. 27)

Em seguida, a autora aponta os condicionantes desta situação. Ela mostra um breve histórico de como se constituíram os contratos temporários no Brasil, desde o século XVIII, apontando a frequente falta de profissionais habilitados.

De acordo com um levantamento feito por uma equipe técnica do site UOL (2013), onde foram tabulados dados do caderno de instruções do censo escolar 2012 (INEP, 2012), em sete estados do nosso país, 3 em cada 10 professores das redes estaduais de ensino são temporários.¹¹ Um outro estudo, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2014), utilizando microdados do Censo Escolar, aponta que 1 em cada 4 professores das escolas de Educação Básica mantém contratos temporários com o poder público. Recentemente, o boletim Radar 32 – Formação profissional e mercado de trabalho, também abordou o assunto, indicando que são mais de 450 mil docentes com contratos precários, de um total de 1,8 milhão de profissionais que atuam em unidades públicas.¹²

Assim, podemos perceber que, mesmo considerando dados provenientes de diferentes metodologias que resultam em números diferentes, é muito grande o problema deste tipo de professor/a e que a questão da contratação temporária é um problema de longa data, que vem se reproduzindo ao longo dos anos, por falta de investimentos para a realização de concursos públicos.

¹¹ Informação encontrada no site UOL Educação <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/levantamento-do-uol-faz-mapa-de-contratacao-temporaria-de-docentes.htm>. > Acessado em 2014.

¹² Informação obtida no site Carta Fundamental <<http://cartafundamental.com.br/single/show/389/450-mil-professores-mantem-contratos-precarios-no-brasil>> Acessado no dia 19 de Maio de 2015.

Especificamente quanto aos professores de Sociologia no ensino médio na educação básica a questão é também preocupante. Ana Lúcia Lennert (2011, p. 389), ao pesquisar sobre as condições de trabalho destes profissionais em São Paulo, no período de 2008 à 2011, constata que “somente 128 professores de Sociologia possuíam contrato efetivo, em um universo de aproximadamente 5.600 escolas públicas.”

Estes professores temporários são profissionais que atuam em todos os níveis de ensino e assumem a mesma função que um professor efetivo, porém estão sujeitos a contratos que não garantem estabilidade e comprometem seus direitos trabalhistas.

Sobre isso, Angelo Souza (2013) aponta para as dificuldades de construção da carreira profissional:

a ausência de estabilidade representa quase sempre impossibilidade de carreira no serviço público. Os docentes que não são estatutários não estão dispostos em um plano de carreira, em particular os com contratos temporários, pois usualmente são recontratados todos os anos, impedindo qualquer ascensão profissional.(SOUZA, 2013, p. 62)

Nas prescrições oficiais voltadas para as condições de trabalho dos professores, aparecem vários discursos que buscam reconhecer o importante papel do docente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, com destaque para o exercício profissional em condições dignas. Segundo Ana Lucia Nogueira (2012, p. 26) numa recomendação da Organização Internacional do Trabalho-OIT, que será um documento importante na discussão sobre o trabalho do professor, afirma-se que “Ao pessoal docente deveriam fixar-se condições de trabalho que lhe permitam, tanto quanto possível, um ensino eficaz e uma dedicação total às suas funções profissionais.”

Considerando que esta recomendação se refere a todo tipo de contrato de trabalho docente, a literatura aponta diversas formas de desqualificação deste tipo de trabalho. É importante frisar também que apesar da estabilidade que os efetivos possuem, a desvalorização do trabalho também ocorre, pois na maioria das vezes, eles partilham dos mesmos problemas que os temporários: condições de trabalho deficientes, salas de aula lotadas, falta de material didático, e principalmente, salários baixos, pois várias pesquisas têm apontado que o professor, de uma maneira geral, é mal remunerado, quando comparados a outras profissões que também exigem diploma de nível superior.

Isto pode ser constatado, se levarmos em consideração uma pesquisa realizada por Moriconi e Marconi (2008), com a intenção de comparar o salário dos professores com outras

profissões dos setores públicos e privados, onde constatou-se que existem grandes diferenciais negativos dos salários dos professores em relação a todos os demais profissionais considerados, principalmente se levarmos em conta os profissionais com nível superior. Citando Andreza Barbosa (2012, p. 388), os autores afirmam que “os salários dos professores do setor público seriam 52,1% menores que os das demais ocupações do setor público” (2012:388) e concluem que esta situação torna o cargo de professor na rede pública pouco atrativo. Deste modo, podemos entender que se os funcionários públicos, de maneira geral, já não são muito valorizados, entre eles os professores gozam de menor prestígio, o que traz consequências no desempenho desses profissionais em sala de aula, assim como não contribui para atrair pessoas aos cursos voltados para a formação de professores.

Como já foi citado no início desta monografia, a educação em Alagoas possui dados alarmantes apresentando os piores índices de desempenho do País. Um dos problemas que contribui para agravar a realidade educacional no Estado é a carência de professores, que de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – SINTEAL, chegou ao número de 2.800 profissionais no ano de 2014. Assim, na tentativa de suprir essa falta de profissionais, são realizados constantemente processos seletivos para a contratação de professores temporários, intitulados monitores, e recentemente foram feitos dois concursos para efetivos (OLIVEIRA, 2015, p. 168). O último, foi realizado no ano de 2013, oferecendo 53 vagas para a disciplina de Sociologia, no entanto, apenas 32 professores foram aprovados, o que indica a persistência dos contratos temporários no Estado. (OLIVEIRA, 2015)

Para Amurabi Oliveira (2015), essa intensa presença dos professores temporários nas escolas é o reflexo das políticas neoliberais em educação, marcadas pela privatização e a redução dos gastos públicos, caracterizando uma política de Estado mínimo que simplifica as relações de trabalho, agravando a baixa qualidade do ensino público no Brasil, já que os professores recebem vencimentos mais baixos e não possuem direitos trabalhistas.

Logo, essas admissões são feitas de maneira que não favorecem os professores, que não possuem alguns direitos trabalhistas, prejudicando tanto os profissionais contratados quanto os alunos, uma vez que essa forma de contratação afeta o desempenho do professor em sala de aula, o que desemboca diretamente na relação ensino-aprendizagem e nos resultados pedagógicos.

Em conformidade aos contratos, com tempo determinado, geralmente de 24 meses, os professores temporários, como foi citado anteriormente, não possuem direitos trabalhistas como férias e o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), já que não possuem carteira assinada, “podendo ser desligados a qualquer momento, conforme cesse a necessidade

do Estado”. (Ferreira, 2013, p. 02). E no caso de Alagoas, a constante falta de professores não justifica os constantes desligamentos dos monitores.

Além disso, não podem ser sindicalizados e recebem vencimentos que estão abaixo daqueles recebidos pelos funcionários efetivos.

Conforme Lennert (2011, p. 390) a composição do salário do professor temporário é feita apenas pelo valor das aulas dadas. Fica excluída a remuneração por hora— atividade referente ao planejamento de aula/atividade, assim como para o preenchimento dos diários de classe, sendo que estas são atividades essenciais à profissão, fundamentais para um bom desempenho laboral.

Para termos uma ideia da diferença salarial entre quanto recebe um professor efetivo e um temporário, com carga horária de 20 horas em Alagoas, tomamos por base o valor do salário mínimo em 2014 (Decreto 8.166/2013):

	Salário mínimo	Salário Professor efetivo	Salário Professor temporário	Diferença efetivo/temporário
Valor mensal	R\$ 724,00	R\$ 1.325,00	R\$ 800,00	R\$525,00

Fonte: Os valores dos salários foram informados na Gazetaweb.globo.com, edição de 7/12/2014 .

Como vemos a diferença salarial entre as duas categorias de professores, que tem basicamente as mesmas responsabilidades e volume de trabalho corresponde a mais de 70% do valor do salário mínimo.

De acordo com a Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008, parte do tempo de todo professor/a deveria ser dedicado a tais tipos de atividades:

1/3 às atividades de planejamento, correção de trabalhos, atendimento a alunos, pais de alunos e estudos. Para que esse tempo reverta na melhoria da qualidade da educação, é necessário que ele seja cumprido na escola, inclusive para possibilitar o planejamento e as decisões coletivas (p. 100).

Neste caso, dependendo da quantidade de turmas que o professor leccione, são necessárias muitas horas de trabalho para cumprir as atividades extraclasse, como é o que ocorre, por exemplo, com os professores de disciplinas como Filosofia e Sociologia, que por possuírem apenas uma hora - aula semanal no currículo, acabam tendo que assumir várias turmas e, na maioria das vezes, precisam trabalhar em mais de um escola, já que “a forma de composição salarial indica que há um incentivo para que o professor temporário procure

“aumentar a parte complementar do seu salário” (LENNERT, 2011, p. 391), desgastando fisicamente os monitores que na maioria das vezes ainda são alunos da graduação.

Isto compromete o desempenho profissional dos mesmos, não possibilita “um envolvimento completo do docente com o seu trabalho e com a escola” (SOUZA, ANGELO, 2013, p. 62), uma vez que, “as mudanças constantes de escola e de turma também dificultam o estabelecimento de relações de amizade, que possibilitariam a realização de um trabalho conjunto, com outros professores.” (LENNERT, 2011, p. 398). Ainda, de acordo com essa autora, isto faz com que o professor sinta-se excluído dos projetos da escola, fazendo com que o professor de Sociologia não seja “conhecido na escola, pois está sempre transitando de uma escola para outra.” (2011, p. 396).

De acordo com o edital do processo seletivo realizado no ano de 2012 no Estado de Alagoas, feito através de prova¹³ os docentes contratados poderiam assumir uma carga horária de até 40 horas semanais¹⁴, no caso de lecionar disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, com uma remuneração de R\$11, 16 por hora aula¹⁵, o que corresponde a 1,5 % se comparado ao salário mínimo vigente no ano de 2014.

O Estado paga um salário que não condiz com a profissão, aumentando assim a precarização do trabalho docente através de contratos de trabalho que forçam os docentes a viverem em situação de extrema instabilidade e insegurança profissional. (OLIVEIRA E PIZZI, 2012, p. 03)

Assim, os professores temporários, que na maioria das vezes, ainda são alunos dos cursos de graduação, acabam tendo que lecionar para um grande número de turmas e muitas vezes, para disciplinas que não fizeram parte da sua formação, o que geralmente causa dificuldades em relação aos conteúdos.

Além disso, torna-se necessário que acumulem turmas em mais de uma escola para atingir um pouco mais do valor de 2 salários mínimos, ocasionando intenso desgaste físico no profissional.

¹³*Este foi o mais recente processo seletivo realizado através de prova. Depois desse, ocorreram algumas seleções para a contratação de temporários, estas levaram em consideração somente a análise do currículo dos candidatos.

¹² - O novo edital do processo seletivo de contratação temporária de professores-monitores lançado no dia 01 de Setembro de 2015 no Diário Oficial do Estado de Alagoas, os monitores podem assumir uma carga horária de até 60h.

¹⁵ Além do aumento da carga horária, o novo edital aumenta o valor da hora-aula para R\$ 15,00. O documento pode ser consultado em <http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2015/edital-no-13-2015/EDITAL%2013_2015.pdf> Acessado em 2015.

Sobre isso, Souza e Angelo (2013, p. 61) afirmam que as desvantagens do professor temporário em relação ao efetivo são principalmente a falta de estabilidade contratual e o menor valor da jornada de trabalho.

Isto acaba impactando diretamente no trabalho do professor, uma vez que quando este profissional está insatisfeito, isto afeta em seu ofício e contraria a recomendação da UNESCO(1966) e o Parecer Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação- CNE/CEB, comentado por Nogueira(2012). O primeiro indica que o professor/a possa dar atenção a cada aluno/a e o segundo aponta até 35 alunos por sala como o tamanho ideal para uma sala de aula no ensino médio.

Outra consequência negativa, se dá para a própria formação do profissional contratado, que muitas vezes ainda está na graduação, e não irá dispor de tempo para investir em seu curso ou para se dedicar a uma formação continuada de qualidade, o que seria indispensável a atividade docente, já que a mesma não se limita à sala de aula, exigindo planejamento, estudo e pesquisa. Para os professores/as efetivos “os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente” (ANDRÉ, 2013, p. 44) e para os temporários este apoio não existe.

Assim, falamos das condições de trabalho dos professores temporários ou professores monitores sem reduzir o assunto apenas às questões salariais (que não é pouca coisa), mas levando em conta todo um conjunto de fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente. Visto que “os processos de precarização do trabalho docente referem-se às condições institucionais impróprias para que os profissionais possam exercer seu trabalho com qualidade e dignidade” (OLIVEIRA, PIZZI, 2012p. 11988), a partir da compreensão de que

o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. (ANDRÉ, 2012. p. 36- 37)

Para entendermos as particularidades das condições de trabalho dos professores temporários, do ensino médio da rede estadual, é necessário que realizemos comparações com as condições de trabalho dos professores efetivos. Para tal, iremos nos basear num estudo recente de Gilvan Costa (2013) sobre o ensino médio brasileiro, abordando questões sobre a matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio,

problematizados através de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a situação das escolas médias brasileiras. Além disso, salienta as metas vinculadas à universalização escolar e àquelas referentes ao trabalho docente, presentes no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 e aos quais iremos nos deter.

Para Costa (2013, p. 186), um dos maiores desafios da escola média brasileira é buscar uma universalização do ensino com qualidade social, e isto não pode se realizar se não for conhecido o seu universo e o dos indivíduos que fazem parte dela. No entanto, para que isso ocorra, algumas metas devem ser estabelecidas.

Atualmente, ainda de acordo com aquele autor e através das informações analisadas, “a escola de ensino médio que se materializou no Brasil tem muitos alunos matriculados na dependência administrativa estadual e oferece uma formação geral, não profissionalizante, nos períodos matutino e noturno.” (COSTA, 2013, p. 195) Como citamos anteriormente, para se atingir o objetivo de trazer uma universalização acompanhada de qualidade é necessário existirem objetivos e estes devem estar diretamente articulados com os profissionais da atividade docente. Para tal, “deve-se valorizar economicamente o professor e fornecer-lhes uma boa formação” (COSTA, 2013, p. 187), sendo interessante ainda, identificar as condições de trabalho que estão sendo oferecidas aos mesmos.

No ano de 2010, de acordo com os dados analisados, o número de professores do ensino médio chegou a marca de 477. 273 profissionais para 8,3 milhões de alunos matriculados. Na disciplina de Sociologia, ainda no mesmo período, o número era de 19.776 docentes. Isto deixa claro um grande número de alunos sob responsabilidade dos professores de nível médio em escolas públicas. (COSTA, 2013, p. 195) É interessante ressaltar também, aspectos importantes que apareceram na pesquisa sobre esses professores:

O primeiro é caracterizado pela forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino; vale destacar que a dependência administrativa estadual comporta 364.521 professores, ou seja, 76,37%, e responde por 85,87% da matrícula [...]. O segundo aspecto é relativo à idade elevada entre os professores do ensino médio, pois 220.119 têm mais de 40 anos. O terceiro diz respeito ao sexo; mesmo considerando que há predomínio das professoras (301.036), destacam-se os 176.237 professores, que correspondem a 36,92%. (COSTA, 2013, p. 195)

Ele coloca ainda, que de acordo com a constituição de 1988, os Estados e Municípios brasileiros respondem diferentemente com as obrigações educacionais, pois eles possuem autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração desses

professores. (COSTA, 2013, p. 196) Com isso, vários docentes, em todo o país, se encontram contratados e submetidos a salários e condições de trabalho precárias.

Mesmo com a exigência do nível superior para exercer a profissão, ainda é alto o número de profissionais que lecionam sem as qualificações necessárias, pois mesmo “Considerando que 360.577 professores do ensino médio em 2007 possuíam licenciatura, em muitos casos seus cursos não os habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade” (COSTA, 2013, p. 196).

Outro dado preocupante, está relacionado à infraestrutura física e pedagógica das escolas, que geralmente são inadequadas, pela “ausência de quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, laboratórios de ciências e dependências e vias adequadas a todos os alunos.” (COSTA, 2013, p. 196) Decerto, afetando no modo como o professor trabalha e a aprendizagem dos alunos.

Para Alves e Pinto(2011, p. 609), a remuneração dos professores é imprescindível para o entendimento do trabalho docente e sabe-se que dada a grande quantidade de matrículas e de professores nas redes públicas o investimento é grande e exigiria definições políticas.

A baixa remuneração que obriga os/as professores/as a buscarem mais e mais aulas costuma também trazer um esgotamento físico e mental. Além destes problemas de saúde ainda tem um agravante de natureza moral: muitas vezes eles e elas são responsabilizados pelas reprovações e abandonos escolares dos alunos, o que gera desconforto e sentimento de culpa entre estes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos que a Sociologia como disciplina na Educação Básica do Brasil, possui uma trajetória antiga, estando presente nos currículos escolares a partir do século XX, através das Reformas Rocha Vaz em 1925 e Francisco Campos em 1931, sendo aí incluída antes mesmo de figurar enquanto campo acadêmico no do Ensino Superior brasileiro. E apesar das instabilidades pela qual a mesma passou na Educação básica, com idas e vindas nos currículos escolares até ser incluída como disciplina obrigatória pela Lei 11.684 de 2 de junho de 2008, a disciplina escolar de Sociologia ainda enfrenta vários desafios para de fato se consolidar.

Todo esse percurso, enfrentado por ela, tem contribuído para importantes reflexões sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia em nosso país, além da valorização do magistério e dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o assunto, mostram as péssimas condições de trabalho vivenciadas por professores em todo o território nacional. As jornadas de trabalho intensas, o número excessivo de alunos em sala de aula, falta de recursos didáticos, baixos salários, formas precárias de contratação, que são apenas alguns dos problemas enfrentados pelos docentes e que afetam diretamente na forma como trabalham. No caso específico do professor de Sociologia, uma vez que a disciplina deve impulsionar os alunos a desnaturalizarem a realidade social, tratando de assuntos que estão em transformação a todo o instante, torna-se necessário que se repense a maneira de lidar com esses conteúdos e aproximá-los dos alunos, fugindo do senso comum - uma vez que ainda vigora a ideia de que a disciplina trata de assuntos “fáceis” e que todos possuem conhecimento sobre os conteúdos por ela abordados. E isso, por vezes, pode ser algo complexo.

Abordamos, também, o distanciamento entre escola e universidade, que gera dificuldade de transposição dos conteúdos adquiridos na graduação para as aulas no nível médio, posto que o conhecimento apreendido na academia não se aproxima da realidade vivenciada nas escolas. De toda forma, alguns instrumentos acadêmicos têm buscado minimizar essa barreira, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, cujo objetivo é incentivar a formação de professores para a educação básica, proporcionando aos futuros docentes, o conhecimento da realidade escolar em articulação com as teorias vistas no ambiente acadêmico. No entanto, este programa vai ainda mais longe, contribuindo para a diminuição da evasão dos alunos das licenciaturas, já que

oferece apoio financeiro e dá suporte na sua formação. Nas escolas parceiras, ele pode gerar interesse dos alunos pela disciplina e incentivar o professor em sala de aula, como constatamos no PIBID UFAL Ciências Sociais (2011-2013).

No entanto, ele somente abarca uma pequena parcela dos alunos da graduação, o que aponta para a necessidade de que outros estímulos sejam desenvolvidos, na tentativa de que sejam criadas políticas públicas para a superação e/ou diminuição de alguns desses problemas que aqui já foram citados, pois a desvalorização do magistério e sua baixa atratividade, trazem consequências graves para a esfera educacional, sendo assim necessário, fazer com que a profissão se torne interessante aos alunos que pretendem ingressar no nível superior, através de condições dignas de trabalho, salários justos, investimentos em formação continuada e valorização dos professores. E o fato é que, enquanto essas condições precárias de trabalho persistirem, a carência de professores nas escolas tenderá a permanecer.

Outro grave problema, sobre o qual se refletiu neste trabalho, foi a expansão dos ensinos fundamental e médio, causando uma massificação do ensino, dado que os investimentos no setor educacional não acompanharam o crescimento do número de alunos matriculados nas escolas, o que trouxe bastantes impasses e que até os dias atuais ainda parecem estar longe de serem resolvidos. Uma consequência disso é o alto número de alunos que chegam ao ensino médio sem as competências mínimas, consideradas básicas para esta etapa de ensino, o que acarreta dificuldades para a conclusão dos estudos, impulsionando muitas vezes o abandono escolar devido aos fracassos obtidos na escola.

Diante disso, os professores acabam sendo culpabilizados pelas situações de reprovação e insucesso escolar, contribuindo para o agravamento da instabilidade na profissão, pois isso afeta seu desempenho na escola. E assim, os profissionais acabam ficando desgastados físico e emocionalmente, tornando-se trabalhadores desmotivados.

Por fim, discutimos os contratos temporários no Brasil, como se constituíram e vêm se intensificando ao longo dos anos, por falta de investimentos para a realização de concursos públicos para suprir a carência de professores na rede pública. Foi mostrado o modo como esses contratos prejudicam os professores, que ficam privados de alguns direitos trabalhistas como FGTS e férias remuneradas, pelo fato de não possuírem carteira assinada, além dos baixos salários recebidos, que muitas vezes, obrigam o professor a trabalhar em várias escolas ou procurar um segundo emprego. Ademais, sofrem com as condições de trabalho precárias: salas de aula lotadas, falta de material didático, péssima estrutura física das escolas, alunos desmotivados entre outros problemas, que também são partilhados por professores de caráter efetivo.

Em Alagoas, essas contratações são constantes, pois a carência de professores no Estado, chegou ao número de 2.800 profissionais no ano de 2014, de acordo com dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – SINTEAL. No entanto, essas contratações não ocorrem de forma que beneficiem os contratados, uma vez que só recebem pelas aulas dadas, não sendo contabilizadas atividades extra classe, como planejamento de aula.

Assim sendo, diante das várias condições de trabalho colocadas, as quais estão submetidos os professores temporários no Brasil, fica claro que existe uma instabilidade profissional para a categoria, indicando a ausência de políticas voltadas à contratação de professores em caráter permanente (FERREIRA, 2013). Essa situação, a qual normalmente se busca justificar com base na diminuição dos gastos públicos, não pode continuar ocorrendo, pois desvaloriza o docente.

Diante de tudo que aqui foi apresentado, buscou-se, dentro dos limites desta monografia, através de pesquisa bibliográfica e documental, apresentar uma breve reflexão sobre a formação de professores do ensino médio, a disciplina de Sociologia e os desafios que as envolvem, além das condições de trabalho precárias as quais os professores temporários estão submetidos, visando trazer contribuições para as discussões existentes na área, tendo em vista que se tratam de assuntos importantes e que devem ser considerados na busca da valorização do magistério, na construção de políticas públicas que possibilitem condições dignas de trabalho para os professores e no esforço de se construir uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRE, Marli. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 1, n. 50, dez. 2013.
- Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acessado em 30 out. 2015
- BAHIA, NorinêsPanicacci ; SOUZA, R. M. Q. **Quem quer ser professor? O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério**. Notandum (USP), v. 31, p. 25-32, 2013.
- BARBOSA, Andreza. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros**. Revista Educação e Políticas em Debate – Uniararas, v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.
- BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Ed. Moderna, 2015.
- BRITO, Márcia Regina F. de. **ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007.
- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CAREGNATO, Celia E; CORDEIRO, Victoria C. O ensino de Sociologia entre o habitus e a experiência social. In: OLIVEIRA, Evelina A F; OLIVEIRA, Amurabi (org.) **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal, 2015.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.94, n.238, 2013.
- CORTES, Soraya M. Vargas. **Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados**. In: NEVES, Clarissa E. B.; CORREA, Maíra B.(orgs.) .Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. Cadernos de Sociologia/Programa Pós-Graduação em Sociologia, v. 9, 1998.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ago 1995, no.8-9, p.37-52.
- DELORS, J. et al. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Brasília, DF; Cortez; UNESCO, 1998.
- FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. **Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a Flexibilização das Contratações e os Impactos sobre as condições de Trabalho Docente**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- FRAGA, Alexandre Barbosa e BASTOS, Nadia Maria Moura. **O ensino de sociologia na educação básica – análise e sugestões**. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). A sociologia vai à escola – história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009. p. 171-186.

HANDEFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. **A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio.** Revista Mediações, Londrina, volume 12, número 1, 2007.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos.** In: Mediações: Revista de Ciências Sociais. Volume 12, nº 1, Jan-Jun. Universidade Estadual de Londrina, 2007. p. 113-130.

KRAWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio.** In: Dayrell, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LENNERT, Ana Lúcia. **Condições de trabalho do professor de Sociologia.** Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, dez. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **"Taxa de escolarização" (verbete).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=347>, visitado em 27/10/2015.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** *Tempo soc.*, São Paulo, v. 15, n. 1, Apr. 2003. Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15)

MORICONI, Gabriela M.; MARCONI, Nelson. **Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?** In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. Anais... Salvador: ANPEC, 2008, p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211605210-.pdf>. Acesso em 30 out. 2015.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, dez. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Os professores de Sociologia em Maceió, AL: alguns apontamentos sobre suas condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Evelina A F; OLIVEIRA, Amurabi (org.) **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado.** Maceió: Edufal, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. FERREIRA, Vanessa. SILVA, Claudovan. **Percursos e singularidades do ensino de Sociologia em Alagoas.** *Saberes em perspectiva*, Jequié, v. 4, n.8, p. 13-33, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: **Desafios epistemológicos para o ensino médio.** *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 119, p. 115-121, 2011.

OLIVEIRA, Evelina A F. O PIBID como apoio à participação na escola. OLIVEIRA, Evelina A F; OLIVEIRA, Amurabi (org.) **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado.** Maceió: Edufal, 2015.

OLIVEIRA, Evelina A. F. **Notas sobre o ensino de Sociologia em Alagoas.** In: PLANCHEREL, Alice; OLIVEIRA, Evelina A. F. (orgs). *Leituras sobre Sociologia no ensino médio.* Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Didática e ensino de Sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas**. OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.). Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica: Edur, p. 106-121, 2013.

OLIVEIRA, Manuella Souza de. PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Monitores e a precarização do trabalho docente em Alagoas: histórias de vida**. São Cristóvão, EDUCON: 2012.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. Disponível em <<http://pnud.org.br/>> Acessado no dia 23 de maio de 2015.

PEREGRINO, Mônica. **Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1190: efeitos sobre a instituição**. In: DAYRELL, Juarez; RESENDE, José Manuel; NOGUEIRA, Maria Alice; VIEIRA, Maria Manuel. (Org.). Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, v. , p. 323-342.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Propostas curriculares em Sociologia**. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes (org). Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2013.----- Ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, Andre; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne(orgs). Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio**. In: II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SOUZA, A. R. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho**. Educar em Revista, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05> Acesso em 30 out. 2015.

SOARES, José Francisco. **Qualidade da educação**. In: DAYRELL, Juarez [et al.] (orgs.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. CASTRO, C. M. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul. /set. 2013.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro , n. 14, ago. 2000 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acessado em 30 out. 2015.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. **Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino.** Mediações (Londrina), v. 12, n. 1, p. 93-112, 2007.