

Articulação entre universidade e escolas públicas: o caso do curso de pós-graduação lato sensu em ensino de sociologia da UFRJ

Anita Handfas*

Julia Polessa Maçairalda Silva **

Resumo

O objetivo do artigo é discutir a formação continuada de professores, tendo por base a experiência do curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização em ensino de Sociologia da Faculdade de Educação da UFRJ. Para alcançar esse objetivo, apoiando-se nas noções de *campo* e *habitus* de Pierre Bourdieu, foram realizadas entrevistas, aplicados questionários e considerados os dados da avaliação da coordenação do curso, para entender os impactos causados pelo trânsito dos professores entre os *campos* da universidade e da escola. Dentre as conclusões, destacamos que para uma parte considerável dos alunos o curso representa a possibilidade real de retomada da formação acadêmica, que em grande parte foi abandonada pela contingência do trabalho docente na escola. Os dados analisados reafirmam a concepção do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (Cespeb), cujos princípios se assentam na articulação entre universidade e escola públicas.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Estudo de caso. Pós-graduação *lato sensu*. Ensino de Sociologia.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF.), Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

O tema deste artigo é a formação dos professores em exercício na escola pública. Tal temática pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Neste artigo, vamos analisá-la a partir da relação entre universidade e escola públicas; mais precisamente, tivemos como objetivo acompanhar o trânsito de um grupo de professores em exercício na escola, em processo de retorno à universidade, tendo em vista a experiência de um curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização em ensino de Sociologia, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (Cespeb).

Do ponto de vista teórico, inserimo-nos no campo temático da formação docente. Para tratar dessa questão, devemos inicialmente fazer alguns esclarecimentos, uma vez que são diversas as concepções existentes sobre a formação docente, assim como são diversas as políticas e os programas governamentais que visam oferecer formação continuada aos seus professores, tanto no âmbito federal como nos estados e municípios. Em primeiro lugar, afirmamos nossa discordância com as concepções pautadas em políticas de formação docente limitadas a uma mera atualização de conteúdos ou ainda com aquelas com foco nos grandes temas educacionais e pedagógicos. No nosso entender, tanto uma como a outra política são decorrentes de visões estreitas sobre os problemas teóricos e práticos que envolvem a formação do professor que já se encontra no exercício de sua profissão.

Neste artigo, buscaremos demonstrar que, ao contrário dessas perspectivas, a experiência do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia vem pautando-se no reconhecimento de que a formação docente é um processo que requer necessariamente a mobilização dos fundamentos teóricos e práticos do exercício docente (pedagógico), em uma ação coletiva que articula os diferentes espaços de formação e atuação profissional do professor.

De acordo com essa perspectiva, podemos considerar dois campos distintos – a escola e a universidade –, no interior dos quais os professores são sujeitos e agentes de determinadas práticas que ao mesmo tempo estruturam e são estruturadas pelas posições sociais que ocupam na estrutura social (BOURDIEU, 1983). Em outras palavras: quando nos referimos a esses dois campos – escola e universidade –, cada qual imbuído de autonomia relativa, consideramos que as práticas em que os sujeitos estão imersos conferem a estes um determinado *habitus*, oriundo das contradições entre a estrutura do campo e os sistemas duráveis de modos de pensar, agir e representar o mundo.

Tomando por base os conceitos de *campo* e *habitus* de Pierre Bourdieu, analisaremos, de modo resumido, a experiência do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia, tendo em vista o

percurso universidade-escola-universidade, através do qual os professores experimentaram diferentes práticas de formação e de profissionalização, análise esta feita por meio de uma “mão dupla” – como alunos, como professores e, finalmente, como professores-alunos. Nessa dinâmica, queremos compreender as estratégias adotadas por professores da educação básica para a sua (re)inserção no campo universitário, assim como os impactos de suas práticas em diferentes campos sobre a formação acadêmica e profissional desses professores.

O artigo está estruturado em duas seções. Na primeira, apresentaremos a trajetória de criação e os princípios do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica, os quais fundamentaram a criação do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia. Na seção seguinte, analisaremos a experiência do curso, tendo em vista a articulação dos diferentes campos a partir dos quais os professores desenvolvem suas práticas. Ao final, faremos algumas considerações sobre os limites e as possibilidades da experiência analisada, visando fornecer subsídios para a elaboração de uma formação continuada que seja pautada na articulação entre escola e universidade.

Descrição do Cespeb e da Especialização em Ensino de Sociologia

O Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, doravante denominado Cespeb, foi concebido na modalidade de pós-graduação *lato sensu* pela Faculdade de Educação (FE) em articulação com o Colégio de Aplicação (CAp) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. Para compreender o funcionamento deste curso, precisamos saber que a concepção de docência predominante na FE/UFRJ desde o início dos anos 2000 tem sido a da valorização do diálogo com a escola básica através de diversas ações que contemplam o assim chamado “triângulo pedagógico”: o professor universitário, o aluno-licenciando-estagiário e o professor regente da escola básica. O Cespeb constitui-se como uma proposta de articulação destas distintas ações desenvolvidas na FE, uma vez que as vagas oferecidas são destinadas aos professores em exercício na educação básica, preferencialmente para aqueles que atuam nas redes públicas (municipal, estadual ou federal) e que recebem estagiários da UFRJ. Assim, trata-se de uma especialização concebida como formação continuada, que valoriza os saberes do profissional da escola básica, entendido como parceiro no processo de formação inicial de professores.

Com efeito, a mobilização de esforços em direção à implementação do curso não esteve isenta de tensões no interior do campo universitário e, muito embora a proposta visasse à articulação entre

diferentes unidades acadêmicas, pode-se afirmar que vários foram os obstáculos enfrentados, dentre os quais: (1) desarticulação entre as licenciaturas e as unidades acadêmicas de origem; (2) baixo prestígio da escola básica no interior da universidade; (3) pesquisa como produção do conhecimento, e não como formação docente. Tais obstáculos, ainda que “invisíveis”, deixam transparecer as tensões existentes no interior do campo universitário no momento em que alguns de seus sujeitos buscam introduzir práticas e saberes advindos do campo escolar.

Queremos reforçar com isso que, para além de uma proposta de articulação entre universidade e escola, o que por si só já seria um avanço no sentido de conferir à universidade sua função social, a proposta político-pedagógica do Cespeb provoca em seu âmago uma tensão entre o campo universitário e o campo escolar, na medida em que expressa as contradições desses dois campos por meio das disposições adquiridas pelos sujeitos, oferecendo um quadro em que é possível confrontar em estado prático as disposições adquiridas pelos sujeitos pertencentes aos dois campos, por meio da linguagem, saberes, valores e expectativas.

Atualmente o Cespeb oferece nove modalidades, denominadas de ênfases, a saber: Alfabetização, Leitura e Escrita; Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares; Educação de Jovens e Adultos; Educação Física Escolar; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Ciências e Biologia e Ensino de Sociologia. Cada curso totaliza 470 horas, e todas as ênfases têm a mesma estrutura, distribuída por seis módulos:

Quadro 1 – Organograma de todas as ênfases do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (Cespeb) - UFRJ (2008-2013)

Módulo	Carga horária Presencial	Nº de aulas	Composição
Módulo I Construindo um projeto de trabalho coletivo	15h	3	1 disciplina: Formação Continuada e Educação Básica: Tensões e Perspectivas
Módulo II Temas Transversais, questões, dilemas de nossa contemporaneidade	45h	9	3 disciplinas, a escolher numa lista de 9 ementas elaboradas para todas as ênfases
Módulo III Saberes pedagógicos	45h	9	3 disciplinas, a escolher numa lista de 9 ementas elaboradas para todas as ênfases
Módulo IV Saberes Disciplinares	225h	45	Disciplinas específicas de cada ênfase. Integração e diálogo entre conteúdos disciplinares e didáticos.
Módulo V Saberes Didáticos			
Módulo VI Construindo o projeto	30h	6	1 disciplina: Seminário de Monografia

individual de pesquisa			
TOTAL	360hⁱ	72	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os módulos I, II, III e VI preveem as mesmas disciplinas para todas as ênfases. Na disciplina do módulo I, o objetivo principal consiste em apresentar a proposta do Cespeb, problematizar a relação universidade-educação básica e compartilhar a concepção de escola como espaço de formação. Os módulos II e III são compostos por disciplinas optativas. A ideia central do módulo II consiste em propiciar aos alunos um contato com os temas transversais que afetam o cotidiano da escola e, conseqüentemente, impactam o trabalho do professor em sala de aula. Contudo, os conteúdos são trabalhados em apenas três aulas, portanto não têm pretensões de aprofundar significativamente o debateⁱⁱ. O módulo III tem a mesma carga horária do anterior, ou seja, tem a mesma vocação panorâmica, porém voltada para o debate propriamente pedagógico, incluindo alguns temas historicamente negligenciados, tanto da grade curricular escolar quanto da formação de professores no Brasil, como é o caso de educação ambiental e da educação e etniaⁱⁱⁱ.

O módulo VI consiste em seis encontros distribuídos ao longo de todo o ano letivo, nos quais se discute a relação entre pesquisa e docência, a construção do problema de pesquisa, a escolha do referencial teórico-metodológico e a elaboração da monografia, que deverá ser defendida perante uma banca composta por dois professores, além do orientador.

Os módulos IV e V são voltados para os saberes disciplinares e didáticos de cada ênfase, ou seja, os saberes das ciências de referência e as questões relativas à *mediação didática* destes saberes para a esfera escolar. Este é um aspecto importante do curso, pois, além de concentrar a metade da carga horária, é o momento em que os saberes oriundos da prática dos professores dialogam com os conteúdos teóricos ministrados pelos professores universitários^{iv}. No módulo V (didático), os professores da educação básica contribuem para o curso com a sua experiência no magistério, revendo, aprendendo, compartilhando e repensando o conteúdo teórico aprendido no módulo IV (disciplinares) em diálogo com a realidade da sala de aula.

Não cabe um aprofundamento no espaço deste trabalho, mas é importante mencionar os conceitos de *mediação didática* (LOPES, 1997), *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) e *recontextualização didática* (BERNSTEIN, 1998). Tais conceitos foram elaborados e incorporados com o intuito de abordar a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos campos disciplinares e comumente são discutidos dentro do campo das teorias do currículo, da nova

Sociologia do currículo e do enfoque da epistemologia escolar (GABRIEL, 2001; LEITE, 2007). Assim, inspirada na concepção de docência da UFRJ^v e nas discussões sobre os processos de mediação didática, revela-se a natureza didático-pedagógica do Cespeb, que explicita a articulação entre saberes e práticas dos profissionais da educação básica, buscando igualmente o aprimoramento da prática docente e a atualização na área específica disciplinar.

Para compreendermos esta concepção de docência que vem inspirando o Cespeb, precisamos abordar alguns aspectos do processo de idealização e implementação desta pós-graduação da UFRJ. O primeiro edital de seleção contemplava quatro modalidades e veio a público no final de 2007. As primeiras turmas foram de História, Alfabetização, Educação Física e Políticas Públicas e começaram no primeiro semestre de 2008. Porém, podemos afirmar que o projeto deste curso vinha sendo gestado desde o início dos anos 2000, como parte integrante de um projeto político institucional mais amplo da Faculdade de Educação.

O Cespeb representa uma iniciativa pioneira para a formação continuada de professores, tendo como principais objetivos:

- a) contribuir para a melhoria da qualificação profissional de docentes da educação básica em exercício nas escolas das redes públicas;
- b) criar uma rede de parcerias entre a UFRJ e as escolas públicas que possa constituir-se como um verdadeiro espaço de articulação entre formação inicial e formação continuada, por meio da construção de estratégias políticas e pedagógicas que envolvam instituições e sujeitos mobilizados em torno das práticas de estágio.

Os aspectos do processo de criação dos cursos do Cespeb apontados neste artigo foram elaborados com base nos depoimentos dos professores da UFRJ envolvidos desde o início com a idealização, implementação e coordenação dos cursos^{vi}. Para falar da origem do Cespeb, todos os entrevistados recordaram o debate travado por volta de 2004, quando alguns institutos da UFRJ se organizaram para atender a editais específicos do Ministério da Educação (MEC) para formação continuada de professores: o Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio (PRO-IFEM) e o Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (Promed). Foi nesse momento que a FE explicitou ainda mais seu projeto de formação continuada pautado na qualidade, gratuidade e valorização dos saberes docentes dos profissionais da educação básica. Assim, surgiu a ideia do curso de extensão Saberes e Práticas da Educação Básica, que acabou por não ser levada adiante neste formato, mas sim como pós-graduação *lato sensu*.

Dentre os princípios fundadores e norteadores no processo de elaboração do formato do Cespeb, destacam-se: a defesa por uma pós-graduação *lato sensu* gratuita; a opção por um curso presencial para pequenas turmas^{vii}; e, principalmente, a valorização da relação teoria e prática, propiciando ao professor-aluno uma reflexão sobre o exercício do magistério tanto ao longo das aulas quanto na elaboração do trabalho monográfico.

De acordo com essa perspectiva, que se propõe a valorizar a atuação do professor, torna-se importante refletir sobre a matriz teórica que inspira o conceito de *saberes* envolvido na prática docente. Segundo Monteiro (2002), Tardif, Lessard e Lahaye caracterizam o saber docente como heterogêneo e plural: “constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente” de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. É possível, então, relacionar os diversos saberes que seriam mobilizados na prática docente, sendo eles o escolar, os propriamente docentes, os saberes da experiência, das disciplinas, os curriculares e aqueles oriundos da formação profissional (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

De acordo com esta concepção, o saber escolar[*sic*], é concebido não como mera simplificação do saber acadêmico de referência, mas sim constituído a partir de um conhecimento com configuração própria, resultado de um processo de transposição ou mediação didática. Os saberes docentes seriam aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional; são temporais (processo longo de construção através do tempo), plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes), ecléticos e sincréticos (são adotadas técnicas, concepções e teorias diversas), personalizados e situados (de acordo com cada experiência e situação de trabalho – o imponderável está sempre presente). Já os saberes da experiência podem ser definidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana de exercício do magistério, em todas as suas dimensões. Por fim, os saberes da formação profissional seriam aqueles que têm origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos; os saberes das disciplinas, aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; e os saberes curriculares aqueles que a instituição escolar apresenta para serem ensinados, resultado de uma seleção cultural. (MAÇAIRA; CORDEIRO, 2009, p. 253-254).

Desde a sua criação, já foram oferecidas 20 turmas do Cespeb^{viii}, e o balanço feito pelos coordenadores gerais aponta para a reflexão de alguns pontos, tais como: a questão do formato em módulos – pensado inicialmente para um curso de extensão; a interdisciplinaridade prevista nos módulos II e III que, apesar de possibilidades muito interessantes, exige grande organização e controle; e, por fim, a questão da avaliação das disciplinas.

Feita a descrição do Cespeb e apresentados os seus princípios gerais, passamos a apresentar mais especificamente o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia.

A primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia começou em março de 2010, e seu corpo docente foi composto por professores vinculados à UFRJ nos seguintes institutos: Faculdade de Educação (FE), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) e Museu Nacional (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS). Com relação à composição discente desta turma, foram 26 alunos. As disciplinas que compuseram o fluxograma desta edição da especialização em Ensino de Sociologia foram:

Quadro 2 – Organograma da Ênfase Ensino de Sociologia do Cespeb – UFRJ – 2010/2011

Módulo IV Saberes Disciplinares	Módulo V Saberes Didáticos
Ciências Sociais na Escola: Desafios e Dilemas Contemporâneos (2 encontros)	Metodologia das Ciências Sociais (3 encontros)
Desigualdades Sociais: Sociedade e Relações Sociais (5 encontros)	Sociologia em Sala de Aula (5 encontros)
Pensamento Social Brasileiro (5 encontros)	Interpretações do Brasil em Sala de Aula (5 encontros)
Cultura: Questões de Antropologia (5 encontros)	Antropologia em Sala de Aula (5 encontros)
Conceitos Fundamentais da Política e Realidade Brasileira (5 encontros)	Ciência Política em Sala de Aula (5 encontros)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A ideia inicial do Cespeb previa uma articulação entre as três instituições responsáveis pela formação de professores da disciplina específica, que, no caso do Ensino de Sociologia, são: a FE, o IFCS e o CAP. Contudo, nesta primeira edição, por diversos motivos, esta articulação não foi exitosa. No que diz respeito ao Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), temos nos deparado com uma situação desfavorável para se pensar uma articulação institucional. O CAp não possui nenhum professor efetivo para a disciplina Sociologia. Professores substitutos se revezam por, no máximo, dois anos na tarefa de lecionar um tempo semanal (50 minutos) para duas séries da educação básica (9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio). Com relação ao IFCS, embora tenhamos contado com a

adesão de vários professores, cuja participação foi decisiva na condução do curso, avaliamos que, por ser a instituição de origem, ainda precisamos caminhar no sentido de estabelecer uma articulação institucional que estimule o intercâmbio entre os saberes disciplinares e os saberes oriundos da prática pedagógica do professor.

Não obstante esses problemas relatados, pensamos ser possível afirmar que este pode ser considerado um exemplo das tensões no interior do campo universitário quando se trata de enfrentar novas práticas advindas de espaços sociais (escola) cujos sujeitos são portadores de um *habitus* diferenciado.

No item a seguir será possível conhecer o perfil dos alunos da primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia, assim como identificar algumas de suas expectativas no que diz respeito à sua formação continuada.

Trânsito entre “campos”: universidade-escola-universidade

Como se sabe, são diversas as concepções sobre formação continuada do professor, assim como são inúmeras as iniciativas que buscam propiciar a qualificação docente. No âmbito das políticas públicas, atualmente encontramos uma série de programas que têm por objetivo a formação inicial e continuada do professor^{ix}. Não é propósito deste artigo fazer uma análise crítica de tais iniciativas; nosso objetivo é analisar a experiência pioneira do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia – Cespeb, considerando seus impactos sobre a formação continuada dos professores. Muitos são os aspectos que poderíamos abordar, entretanto, no espaço que nos cabe, vamos priorizar o movimento de deslocamento dos professores, que vai da formação em ciências sociais na universidade, passa pela sua inserção profissional na escola pública e culmina com seu retorno à universidade. Em outras palavras: pretendemos acompanhar esses trajetos que correspondem à formação inicial, à prática profissional e à formação continuada dos professores.

Para a análise, partimos do pressuposto de que os caminhos trilhados pelos professores constituem-se em espaços sociais diferenciados, seja pelo tempo, espaço geográfico, contexto, relações sociais, relações culturais, relações políticas, experiência acadêmica, experiência profissional, modos de pensar e agir. São *campos* que estruturam as práticas dos professores, mas também são estruturados por essas mesmas práticas, numa dinâmica que faz do professor ao mesmo tempo sujeito e agente de suas práticas sociais. Trata-se, então, de observar, ainda que de maneira preliminar, a maneira pela qual

os professores experimentaram o trânsito universidade-escola-universidade, tanto como sujeitos desses diferentes espaços, no sentido de incorporação de certas disposições (*habitus*), próprias dos diferentes *campos*, quanto como agentes que interferem ativamente em cada um dos *campos* por meio de suas práticas.

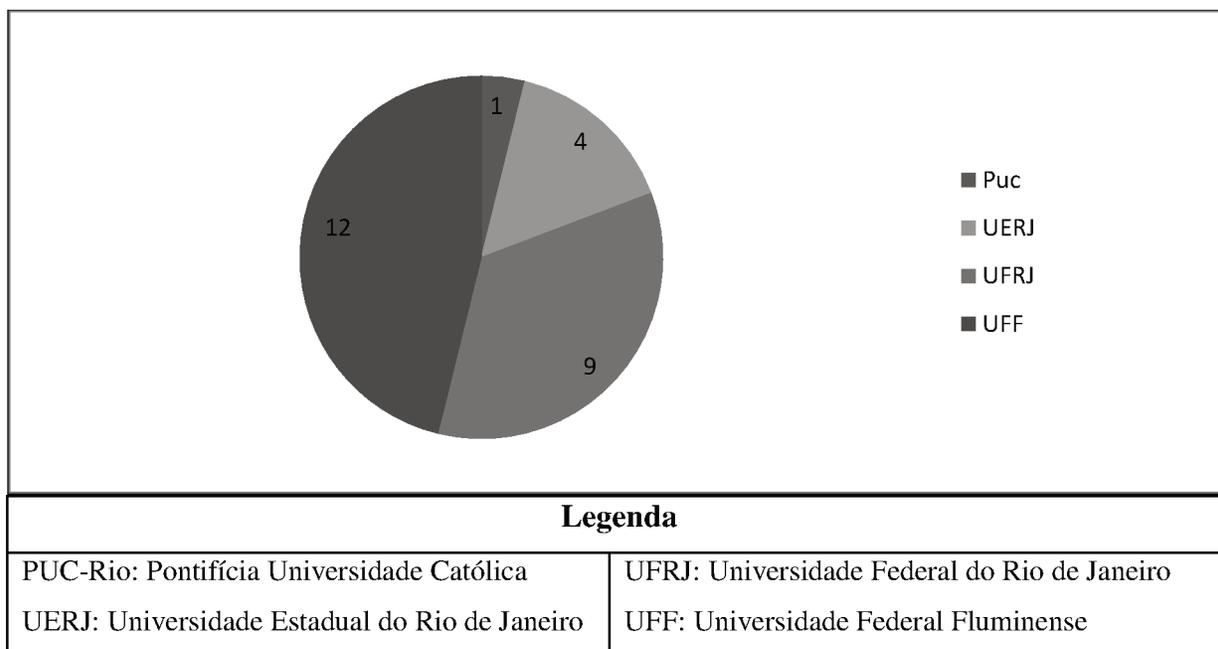
Para acompanhar essa dinâmica, vamos nos valer dos dados e dos depoimentos dos professores, coletados por meio de um questionário composto de questões abertas e fechadas^x. Por meio desse instrumento, buscamos caracterizar a formação acadêmica e profissional dos professores que integraram a primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia, levantar alguns dados que possam traçar seu perfil socioeconômico, identificar as condições em que os professores exercem seu trabalho pedagógico e, finalmente, por meio das questões abertas, buscamos conhecer as motivações dos professores para o seu ingresso no curso, as principais dificuldades enfrentadas, os pontos positivos e negativos, sua avaliação a respeito dos impactos do curso sobre a sua formação pedagógica e profissional, bem como suas expectativas futuras.

Coerentes com a perspectiva teórica adotada, é importante salientar nossa compreensão de que as representações dos professores a respeito do curso são construídas ao longo de suas trajetórias e, em última instância, pautadas por certas condições objetivas, tais como o período de formados, o espaço de tempo em que se afastaram da universidade, as práticas mantidas em cada um desses espaços e as formas de adaptação e resistência nos diferentes espaços em que convivem.

Passemos, então, a conhecer os professores da primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia – turma 2010.

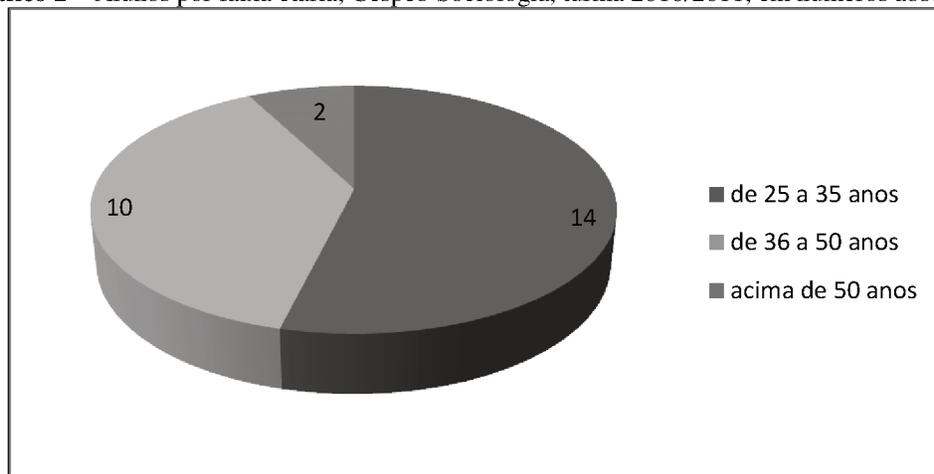
A turma foi composta por 26 alunos: 11 mulheres e 15 homens, todos com graduação em ciências sociais, requisito para o ingresso no curso. Desses, 25 são formados em universidades públicas, e apenas um em universidade privada. O Gráfico 1 indica a divisão dos alunos por universidade em que se formaram:

Gráfico 1 – Alunos por universidade em que se formaram, Cespeb Sociologia, turma 2010/2011, em números absolutos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

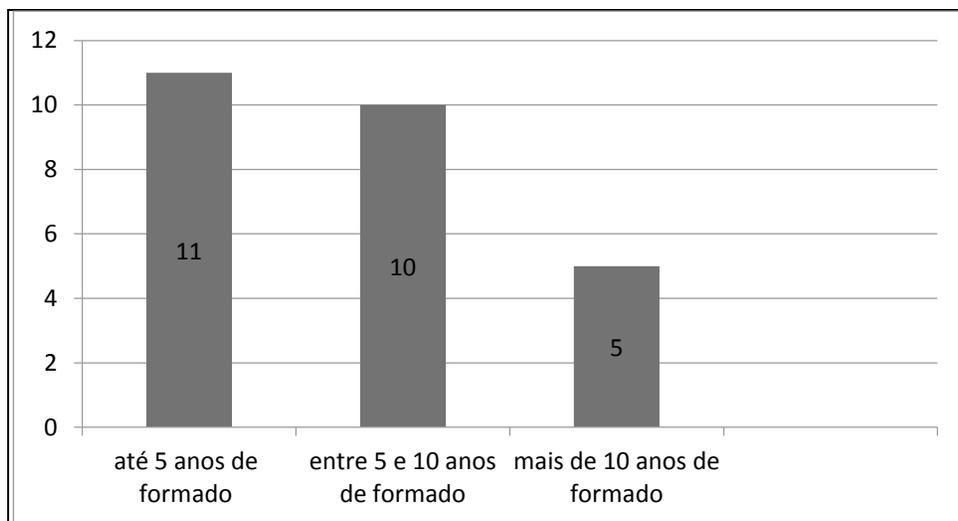
Gráfico 2 – Alunos por faixa etária, Cespeb Sociologia, turma 2010/2011, em números absolutos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Gráfico 3 são apresentados os dados referentes ao tempo de formação dos alunos na graduação. Nota-se um predomínio de alunos com até 10 anos de formados, prevalecendo aqueles com até 5 anos de formados, o que pode denotar uma renovação dos quadros docentes de Sociologia na escola básica, uma vez que a maioria dos alunos já atua nas redes públicas de ensino:

Gráfico 3 – Alunos por tempo de formação, Cespeb Sociologia, turma 2010/2011, em números absolutos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Do total de alunos, somente dois já detinham título de pós-graduação *lato sensu*; o restante só retornou à universidade em 2010, no Curso de Especialização em Ensino de Sociologia.

Esses dados nos indicam a trajetória inicial do professor que sai da universidade em busca de sua inserção profissional no magistério, interrompendo sua trajetória acadêmica. Esses dois campos – a universidade e a escola – ao invés de se constituírem em espaços de continuidade, acabam se configurando como dois campos absolutamente autônomos entre si, cada qual instituindo seu próprio *habitus*.

Essa separação pode ser explicada por razões sociológicas. Do ponto de vista institucional, ela se expressa na dicotomia existente entre pesquisa e ensino, duas práticas que caracterizam cada um desses campos: na universidade, disposições formadas para o apego às práticas intelectuais; na escola, configurada de acordo com os padrões atuais da sociedade capitalista, disposições formadas para as práticas reiterativas, e não criativas, dos professores. A consequência prática dessa condição se dá quando uma parcela do alunado, que por razões sociais enfrentam dificuldades de toda ordem para adquirir o *ethos* acadêmico, tem subtraídos da universidade os atributos que poderiam inseri-lo nas práticas intelectuais.

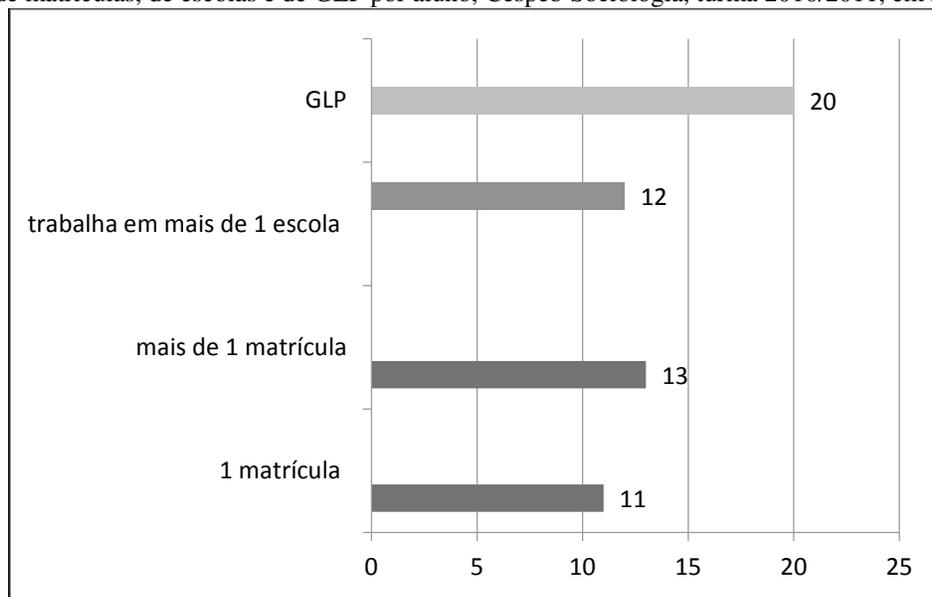
Vejamos agora como se caracterizam as condições de trabalho do professor.

Com relação ao local de moradia, 16 alunos residiam fora do município do Rio de Janeiro, nas cidades de Niterói, São Gonçalo, Teresópolis, Búzios, Duque de Caxias e Belford Roxo. Os outros 10 alunos moravam em bairros do centro, zona sul e zona norte do município do Rio de Janeiro.

Todos os alunos do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia atuavam no magistério, a maioria na rede pública de ensino estadual, e somente dois alunos na rede privada. Dos 24 alunos que

lecionavam nas escolas da rede estadual, 13 possuíam duas matrículas, e 11 apenas uma; 12 trabalhavam em mais de uma escola, e 20 desses alunos faziam Gratificação por Lotação Prioritária (GLP^{xi}). O Gráfico 4 mostra esses dados:

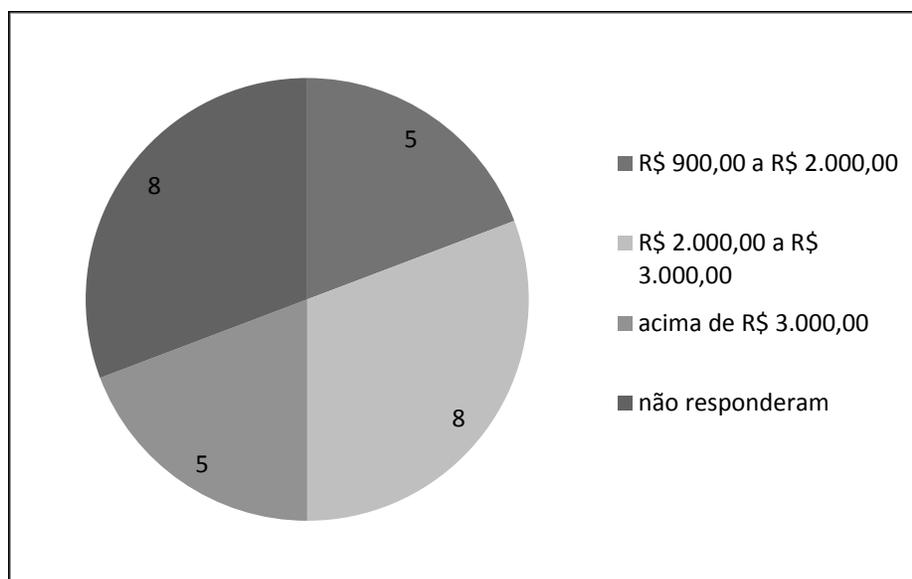
Gráfico 4 – Nº de matrículas, de escolas e de GLP por aluno, Cespeb Sociologia, turma 2010/2011, em números absolutos



Fonte: Elaboração própria

Outro dado importante a ser destacado diz respeito à seguinte constatação: 10 alunos do curso mantinham outra atividade profissional, além do magistério. Certamente isso se deve, entre outros motivos, ao baixo nível salarial dos professores. De acordo com o Gráfico 5, 5 professores possuíam uma renda individual entre R\$ 900,00 e R\$ 2.000,00; 8 possuíam renda de R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00; e 5 tinham renda acima de R\$ 3.000,00^{xii}:

Gráfico 5 – Renda Individual, Cespeb Sociologia, turma 2010/2011, em números absolutos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sendo assim, percebe-se que, além dos baixos salários – e também por esse motivo –, os professores enfrentavam uma jornada de trabalho considerável, caracterizada não só pela majoração nas horas de trabalho, como também pelo tempo gasto no deslocamento entre o local de moradia e as escolas em que trabalhavam. Além do cansaço, essa situação acarretava dispersão e isolamento, impedindo o professor de se dedicar adequadamente à sua prática pedagógica e de cultivar práticas mais coletivas de trabalho^{xiii}.

Essa condição foi enfatizada nos depoimentos dos professores. Quando solicitados a apontar os pontos positivos do curso, uma fala recorrente foi a de que o curso possibilitou a troca de experiências com outros docentes e a quebra do isolamento normalmente vivenciado pelo professor na escola.

Observamos que, nesse trajeto, a universidade e a escola constituem-se em espaços sociais, cujas práticas geraram certas disposições entre os professores, que os levaram a desenvolver estratégias individuais de formação e profissionalização. A profissionalização no magistério, a inserção na escola e o enfrentamento das adversidades no trabalho pedagógico foram algumas das condições que levaram os professores a abandonar estratégias de formação continuada, como, por exemplo, dar prosseguimento aos estudos na pós-graduação.

Os depoimentos dos alunos demonstram que um dos obstáculos apontados para a realização do curso foi justamente a dificuldade em conciliar as elevadas cargas horárias de trabalho e o grande número de turmas e de alunos com as exigências de um curso de pós-graduação.

A despeito das dificuldades enfrentadas, os professores buscaram formas de resistência no sentido de estabelecer novas práticas de superação das limitações impostas pelo espaço escolar.

Avaliamos que o ingresso no Curso de Especialização em Ensino de Sociologia se insere nesse movimento de retorno do professor, agora na condição de aluno, ao espaço acadêmico. Os depoimentos dos professores-alunos apontam, entre os principais impactos, a possibilidade de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica e o sentimento de maior segurança para qualificar a sua prática.

A seguir, nas conclusões, faremos algumas considerações sobre as possibilidades do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia, enquanto um campo que possa efetivamente criar novas práticas por parte dos professores.

Conclusões

O objetivo deste artigo foi apresentar a experiência pioneira do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – Cespeb, uma vez que entendemos que essa proposta é a realização prática da concepção de formação docente que vem pautando nosso trabalho na Faculdade de Educação da UFRJ, cujo principal pilar é a articulação entre a universidade e a escola públicas.

Embora ainda seja prematura uma avaliação mais consistente de seus resultados e dos principais impactos sobre a formação continuada dos professores, podemos afirmar que o curso foi exitoso em seus próprios princípios, ou seja, conforme procuramos demonstrar, o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia logrou êxito, na medida em que conseguiu articular dois espaços privilegiados de formação e profissionalização que por razões sociais vinham se constituindo em espaços desarticulados. A articulação universidade-escola por meio do intercâmbio e do confronto de práticas representa a mais importante contribuição do Cespeb para a formação dos professores de Sociologia.

Entre os principais impactos avaliados, é importante chamar a atenção para as expectativas indicadas pelos professores, no sentido de darem prosseguimento aos estudos após a conclusão dessa etapa de formação. Nesse sentido, avaliamos que o curso conseguiu resgatar no professor o entusiasmo pela retomada de sua formação acadêmica, demonstrando ser ele uma estratégia adotada pelos professores no sentido de retomada da vida acadêmica.

Do ponto de vista pedagógico, os depoimentos dos alunos indicam que o curso teve uma repercussão importante, tanto em suas práticas pedagógicas como em sua qualificação para trabalhar com os conteúdos sociológicos em sala de aula. A esse respeito, é importante ressaltar que, no decorrer das aulas, pudemos observar a formação de um grande “conselho de classe”, na medida em que, para a

grande maioria dos alunos, aquele espaço era a oportunidade para troca de experiências e diálogos entre os professores que geralmente na escola trabalham isolados.

Todos esses aspectos observados nos levam a concluir também que o trânsito do aluno/professor entre universidade/escola foi realizado, na medida em que o próprio curso pôde estender uma ponte entre esses dois espaços. O contato dos alunos/professores com professores de diversas unidades da UFRJ, o acesso a leituras e debates sobre os mais diferentes temas e conteúdos da educação e das ciências sociais, bem como a troca dos saberes e das práticas da universidade e da escola, sem dúvida mostraram ser um caminho potente para uma articulação efetiva entre universidade e escola.

Por fim, avaliamos que, para além do crescimento acadêmico individual, a participação no curso mobilizou cada professor para a afirmação de uma identidade docente, atributo fundamental para uma prática pedagógica plena de sentido.

Notas

¹ Dentre as 470 horas do curso, 360 horas são encontros presenciais; e as demais 110 horas, distribuídas entre atividades nas escolas (20 horas) e parte da elaboração da monografia de final de curso (90 horas).

¹ As nove disciplinas do módulo II são: Juventude na Sociedade Contemporânea, Tecnologias e Educação, Debates Contemporâneos sobre Mídia e Tecnologia, Direitos humanos no Brasil, Juventude e Drogas no Brasil Contemporâneo, Família e Juventude no Brasil Contemporâneo, A Questão de Gênero no Brasil, Orientação Sexual: A Sexualidade como Assunto de Escola e Violência e Relações Sociais no Brasil.

¹ As nove disciplinas do módulo III são: Cinema e Educação; Estudos da Escola; Avaliação e Aprendizagem na Educação Básica; Educação e Etnia; Teorias de Currículo: Diferentes Perspectivas e Enfoques Teóricos; Cultura, Escola e Juventude; Democracia, Cidadania e Educação no Brasil; Infância, Juventude e Cultura: Questões Contemporâneas e Educação Ambiental.

¹ A descrição detalhada da ênfase em questão encontra-se ao final desse tópico, a partir da página 9.

¹ Incluindo-se as ações da FE voltadas para a formação inicial e continuada de professores, bem como as preocupações com os processos de ensino-aprendizagem.

¹ Os entrevistados foram: Prof. Dr. Marcelo Macedo Correa e Castro (Decano do CFCH/ UFRJ), Prof.^a Ms. Maria Luiza Mesquita da Rocha (Colégio de Aplicação da UFRJ), Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (Diretora da FE/UFRJ) e Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Gabriel (Coordenadora do PPGE/ UFRJ). Todos os entrevistados, com exceção do Prof. Marcelo Castro, são da atual coordenação geral do Cespeb.

¹ Todas as ênfases do Cespeb oferecem 30 vagas por turma, com exceção do curso de Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, que oferece 50. De 2008 a 2013, foram oferecidas 710 vagas, distribuídas nas nove modalidades de cursos. Portanto, o Cespeb caminha na contramão das mais conhecidas modalidades de formação continuada para professores, que se pautam na oferta de cursos de curta duração, não presenciais e “atingindo” milhares de alunos ao mesmo tempo.

¹ Em agosto de 2013, teve início a quarta turma de Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares e, até esta data, foram: três turmas de Ensino de História, três de Alfabetização e três de Educação Física Escolar; duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, duas de Ensino de Geografia e duas de Sociologia; uma turma de Língua Portuguesa e uma de ensino de Ciências e Biologia.

¹ Em nível federal, o Ministério da Educação criou o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), como decorrência da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Na formação inicial, o Parfor oferece os seguintes cursos: (1) primeira licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica sem formação superior; (2) segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e (3) formação pedagógica, para professores em exercício na rede pública da

educação graduados, mas não licenciados. Na formação continuada, o MEC oferece cursos nas modalidades aperfeiçoamento, extensão e especialização, por meio de convênios entre as secretarias de educação dos estados ou municípios e as universidades federais. No plano da formação inicial, vale destacar também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa patrocinado pelo MEC, que visa oferecer formação inicial e continuada para o professor, numa articulação entre universidade e escola. No âmbito estadual, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro lançou recentemente um curso de formação continuada, nível de aperfeiçoamento, em regime semipresencial, com carga horária de 180 horas, cujo objetivo é capacitar os professores de diversas áreas disciplinares para trabalhar com o currículo mínimo.

¹ O questionário fez parte da monografia defendida por Vitor Bahia e Silva, intitulada “Perfil discente do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Ensino de Sociologia da UFRJ – Cespeb/2010”.

¹ A GLP é um mecanismo adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro com o intuito de preencher a carência de professores nas escolas. É uma gratificação em troca de horas extras e de uma dupla jornada de trabalho do professor.

¹ Oito alunos não quiseram declarar sua renda individual no questionário.

¹ No tocante ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, o isolamento tende a ser mais acentuado, uma vez que a disciplina dispõe de uma carga horária reduzida nos currículos escolares, impedindo muitas vezes a formação de uma equipe disciplinar de professores.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Teoria, investigación y crítica. Madrid, Espanha: Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, França: La Pensée Sauvage, 1991.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4. 2001, Ouro Preto. **Anais...**, 2001. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_03-0021/imagens/01/usuarios_abusos_transposicao_didatica.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática** – Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas, in **Educação e Realidade**, v. 22, n. 1, p. 95-441, jan./fev. 1997.

MAÇAIRA, Julia Polessa, CORDEIRO, Marina de Carvalho. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. In: HANDFAS, A. (Org.) **A sociologia vai à escola: História, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-148.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática docente. **Teoria & educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991.

.
. .
. .
. .
. .

Articulation between University and Public School: the case of the graduate course in sociology education at UFRJ

Abstract

The objective of this article is to discuss the continuing education of teachers, based on the experience of a graduate course with a specialization in sociology education at the School of Education at the Federal University at Rio de Janeiro (UFRJ). The study used Bourdieu's concepts of field and habitus, to analyze interviews, responses to questionnaires and evaluation data from the course administration to understand the impacts of the movement of teachers between university courses and schools where they teach. The conclusions highlight that for a considerable portion of the students, the course offers a real opportunity to resume academic education that was largely abandoned when they began teaching at schools. The analyzed data reaffirm the design of the Specialization Course in Knowledge and Practices in Basic Education - CESPEB, whose principles are based on the relationship between the university and public schools.

Keywords: Continuing teacher education. Case study. Graduate specialization course. Sociology teaching..

Anita Handfas

E-mail: anitahandfas@gmail.com

Julia Polessa Maçaira

E-mail: juliamacaira@gmail.com

La articulación entre la universidad y la escuela pública: un estudio de caso del curso de posgrado lato sensu en la enseñanza de la sociología en la UFRJ

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la formación continua de los profesores, a partir de la experiencia del curso de posgrado lato sensu- especialización en la enseñanza de la Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Para lograr este objetivo nos auxiliamos en las nociones de campo y habitus de Pierre Bourdieu, realizando cuestionarios y entrevistas, considerando también los datos de la evaluación del coordinador del curso para comprender los impactos causados por el tránsito de los profesores entre la universidad y la escuela. En el contexto de algunas conclusiones podemos señalar que para una parte considerable de los estudiantes el curso representa la posibilidad real de retomar la formación académica que, en gran medida, fue abandonada por la contingencia del trabajo docente en la escuela. Los datos analizados reafirman el diseño del Curso de Especialización Conocimiento y Prácticas en Educación Básica - CESPEB, cuyos principios se orientan en la relación entre la universidad y la escuela pública.

Palabras clave: Formación continua. Estudio de caso. Posgrado *lato sensu*, La enseñanza de la sociología..

Enviado em: 04/04/2016

Aprovado em: 06/04/2016