

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANIO PABLO OLIVEIRA FARIAS

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE ENSINO MÉDIO: QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

RIO BRANCO – ACRE
2017

JANIO PABLO OLIVEIRA FARIAS

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE ENSINO MÉDIO: QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa Dra Lenilda Rego Albuquerque de Faria

RIO BRANCO – ACRE
2017

JANIO PABLO OLIVEIRA FARIAS

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA, NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção da titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, submetida à aprovação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Data da aprovação: 01 de Dezembro de 2017

Profa Dra Lenilda Rego Albuquerque de Faria (Presidente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof Dr Gaudêncio Frigotto (Membro Titular)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa Dra Tânia Mara Rezende Machado (Membro Titular)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Profa Dra Elizabeth Miranda de Lima (Membro Suplente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

RIO BRANCO – ACRE
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F224p Farias, Janio Pablo Oliveira, 1988 -
A prática docente no ensino de sociologia nas escolas públicas de ensino médio: questões didáticas-pedagógicas / Janio Pablo Oliveira Farias. – 2017. 92 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lenilda Rego Albuquerque de Faria.

1. Sociologia – Ensino. 2. Pedagogia – Ensino médio. 3. Professores – Didática – Ensino médio. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

Dedico este trabalho aos professores das escolas públicas de Rio Branco, Acre, por sua coragem e dedicação no exercício da profissão.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, pela coordenação e manutenção do Mestrado em Educação – trabalho necessário que possibilitou a realização minha formação como pesquisador na área da educação.

À FAPAC e à CAPES, pelos 23 meses de bolsa proveniente do PROGRAMA DE BOLSAS DE MESTRADO.

Aos colegas responsáveis pela Gestão da Escola Estadual Professora Clícia Gadelha, por compreenderem e apoiarem os meus esforços durante a minha qualificação profissional.

À minha Orientadora, Professora Doutora Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, pelos direcionamentos, por sua condução humilde, e sua atenção as minhas representações durante as orientações, constitui-se todas as vezes em uma relação de troca; por me apresentar um referencial exigente e comprometido com emancipação humana; por sua atitude paciente e responsável no andamento da pesquisa e na escrita;

Aos Professores da rede pública de ensino e sujeitos da Pesquisa, pela imprescindível contribuição a este estudo, pela generosidade em conceder as entrevistas e pelo compromisso com a produção do conhecimento no ensino de sociologia.

A Banca examinadora, pelo compromisso com a produção de conhecimento.

A Professora Tânia Mara, que nos mostrou simplicidade e largo conhecimento ministrando disciplina no mestrado. A sua contribuição durante a escrita do texto, seus apontamentos que nos levaram a pensar na produção do conhecimento, mas ao mesmo tempo, em se fazer uma escrita que levasse em consideração os possíveis leitores.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, por suas orientações durante a escrita deste texto, que me recolocaram em contato com os estudos do professor Florestan Fernandes, grande expoente da sociologia brasileira. E por sua colaboração teórica, que me auxiliaram quanto a apropriação e compreensão do método e das teorias que são base deste trabalho.

Aos colegas de pós-graduação – turma de 2015, especialmente, nas disciplinas obrigatórias da linha dois de pesquisa *Formação de Professores e Trabalho Docente*, pelas contribuições diante dos textos, proporcionando uma produção de conhecimento coletiva e interativa.

Ao amigo Carlos José, meu contemporâneo de mestrado, pela amizade durante estes dois anos de estudo, pela parceria nos encontros para escrita e discussão sobre Formação de Professores e Trabalho docente na Biblioteca Pública Estadual do Acre.

À minha esposa Bruna Cristina Oliveira Loureiro, pela colaboração na transcrição das entrevistas, e tratamento dos dados do questionário. Por sua generosidade e carinho que foram incondicionais durante toda a pesquisa.

A minha única irmã Jéssika Pâmela, minhas sobrinhas Joana Rodrigues e Cecília. Ao seu par, meu cunhado Robernilson, por me apoiarem e me fazerem sentir encorajado; por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu pai Júlio Camelo Farias por ser meu apoiador. A minha mãe Maria Antonia por ser me incentivar, influenciar, financiar minha trajetória acadêmica. Onde, por meio dela tive meu contato com a beleza da Leitura, com as primeiras aproximações com a graduação em Ciências Sociais, e com a prática docente.

A todos os familiares e amigos, pelo incentivo, compreensão constantes.

Aos colegas orientados pela Professora Doutora Lenilda Rêgo de Albuquerque no programa de pós-graduação Mestrado em educação (UFAC), pelas aproximações.

A tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. (DUARTE, 2015, pg. 165).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os saberes didático-pedagógicos mobilizados pelos professores da disciplina sociologia, na organização e tratamento dos conteúdos de ensino de modo a torná-los significativos para os adolescentes em sua atividade de estudo a partir de uma perspectiva crítica de educação, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas sintonizadas com um projeto de educação emancipadora. Deste modo, procura responder à questão central deste estudo: Quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia, assim como quais são os saberes que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender? Temos como questões subsidiárias: como os professores da disciplina de sociologia se organizam didaticamente afim de oportunizar o desenvolvimento do modo sociológico de pensar? Em face a uma concepção de educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, quais as implicações na valorização da disciplina de sociologia no ensino médio, e conseqüentemente no desenvolvimento de práticas docentes mobilizadoras do pensamento crítico, da autoria, da autonomia intelectual? A pesquisa tem seu desenvolvimento fundado na historicização da disciplina de sociologia e na análise teórica da experiência empírica dos professores de sociologia por meio de depoimentos. Nos procedimentos metodológicos trabalhamos com pesquisa bibliográfica, questionário e entrevistas. Para análise do objeto nos balizamos pelo método dialético nos estudos de Kosik (1995) Frigotto (2006, 2010), Paulo Netto (2011); na compreensão da função da educação, na relação trabalho e educação nos fundamentamos em Saviani (2012a, 2012b, 2013); e na especificidade da sociologia no ensino médio Tomazi (2004), Sarandy (2004) Löwy, (1998); Leune (2004); Ileizi (2004); Moraes (2004). No estudo da prática pedagógica do professor no ensino da sociologia e os condicionantes que propiciam ou inviabilizam o alcance de uma prática pedagógica na perspectiva emancipadora e revolucionária: Libâneo (2000, 2013); Fernandes (1978;1980); Frigotto (2017); Saviani (2012a,2012b); Gasparin (2009); Franco (2016); Pimenta (2000). Os resultados da pesquisa mostram clareza quanto função da sociologia na formação do aluno por parte dos professores. Quanto as concepções de ensino-aprendizagem, foi extraído da fala dos sujeitos a insuficiência no domínio ou conhecimento de métodos pedagógicos, os mesmos exigiam esta formação como formação continuada. Apontamos por meio da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, caminhos que possibilitarão aprofundamento do ensino de sociologia nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas de Rio Branco, Acre.

Palavras-chave: Prática docente. Saberes didático-pedagógicos. Sociologia. Materialismo histórico-dialético. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the didactic-pedagogical knowledge mobilized by the teachers of the sociology discipline, in the organization and treatment of teaching contents in order to make them meaningful to the adolescents in their study activity from a critical perspective of education, in view of the development of pedagogical practices attuned to an emancipatory education project. In this way, it tries to answer the central question of this study: What are the main difficulties in the pedagogical practice of the teacher in the teaching of sociology, as well as what are the knowledge he mobilizes to overcome the challenges experienced in the development of the processes of teaching and learning? We have as subsidiary questions: how do the teachers work the contents in the discipline of sociology allows the development of the sociological way of thinking? In view of a conception of education focused on meeting the needs of the labor market, what are the implications for the valorization of the discipline of sociology in secondary education, and consequently on the development of teaching practices that mobilize critical thinking, authorship and intellectual autonomy? The research has its development based on the historicization of the discipline of sociology and the theoretical analysis of the empirical experience of the teachers of sociology through testimonies. In the methodological procedures we work with bibliographical research, questionnaire and interviews. For analysis of the object we are dialectical by the dialectical method in the Kosik (1995) Frigotto (2006, 2010), Paulo Netto (2011); in the understanding of the function of education, in the relationship between work and education we are based on Saviani (2012a, 2012b, 2013); and the specificity of sociology in high school Tomazi (2004), Sarandy (2004) Löwy, (1998); Leune (2004); Ileizi (2004); Moraes (2004). In the study of the pedagogical practice of the teacher in the teaching of sociology and the conditions that propitiate or make impossible the reach of a pedagogical practice in the emancipating and revolutionary perspective: Libâneo (2000, 2013); Fernandes (1978, 1980); Frigotto (2017); Saviani (2012a, 2012b); Gasparin (2009); Franco (2016); Pimenta (2000). The results of the research show clarity about the role of sociology in teacher training. As for the concepts of teaching and learning, it was extracted from the subjects' speech to insufficiency in the field or knowledge of pedagogical methods, they required this training as a continuing education. We point out, through the perspective of historical-critical pedagogy, ways that will allow the deepening of the teaching of sociology in Brazilian schools, especially in the public schools of Rio Branco, Acre.

Keywords: Teaching practice. Didactic-pedagogical knowledge. Sociology. Historical-dialectical materialism. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AC Acre

GT Grupo de Trabalho

SEE Secretaria de Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: DAS INDAGAÇÕES A PROBLEMATIZAÇÃO	17
1.1 O SURGIMENTO DO INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.2 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	25
<i>1.2.1 A disciplina de sociologia no contexto das reformas.....</i>	<i>26</i>
<i>1.2.2 A disciplina de sociologia em uma nova luta</i>	<i>31</i>
1.3. OS CAMINHOS DA PESQUISA	33
CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CAMINHO PARA A ANÁLISE DO OBJETO.....	38
2.1 RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA REALIDADE SOCIAL.....	41
2.2 PRÁTICA EDUCATIVA E PRÁTICA POLÍTICA	43
2.3 A FUNÇÃO DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.	46
2.4 A ESPECIFICIDADE DA SOCIOLOGIA.....	49
<i>2.4.1 O sentido da sociologia no ensino médio brasileiro.....</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 3 AS QUESTÕES DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA VISÃO DOS PROFESSORES: A ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO.....	56
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
3.2 A PRÁTICA DOCENTE E SEUS DETERMINANTES NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	58
<i>3.2.1 A concepção de educação.....</i>	<i>60</i>
<i>3.2.2 A função da sociologia na visão dos professores</i>	<i>65</i>
<i>3.2.3 Prática docente ou prática pedagógica no ensino de sociologia?.....</i>	<i>73</i>
<i>3.2.3.1 Da prática docente à prática pedagógica: apontamentos para a transformação do ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.....</i>	<i>78</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	91
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	92

INTRODUÇÃO

Originado de experiência pessoal como professor de sociologia em escolas públicas, a motivação para a realização desta pesquisa teve também inspiração na pedagogia histórico-crítica após contato com leituras de Saviani (2012a, 2013), onde por meio deste referencial heurístico, iniciamos uma nova postura quanto a concepção sobre a prática docente e a relação com o conhecimento. Estamos em consonância com Saviani (2013) ao propor a pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, pg. 8-9)

Por isso, temos como objetivo geral desse estudo analisar os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelos professores da disciplina sociologia, na organização e tratamento dos conteúdos de ensino de modo a torná-los significativos para os adolescentes em sua atividade de estudo a partir de uma perspectiva crítica de educação, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas sintonizadas com um projeto de educação emancipadora.

Deste modo, a problemática desse estudo de modo geral vincula-se às questões do ensino de sociologia, com efeito o objeto da pesquisa é a prática docente no ensino da disciplina de sociologia no ensino médio das escolas públicas de Rio Branco, Acre. Entendemos assim como Saviani (2007, p.17) que o problema de pesquisa é “uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”, portanto, nos interessa saber quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia, assim como quais os conhecimentos que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Ileizi (2004, p.91) destaca os desafios na implementação da disciplina de sociologia enfrentados entre os anos de 1999 e 2001:

Formas de contratação dos professores, condições de trabalho nas escolas, número de aulas e de disciplinas por professor, distribuição de aulas na escola, investimento na licenciatura de Ciências Sociais, seleção e produção de material didático adequado ao Ensino Médio, formação continuada aos professores de sociologia, realização de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, produção de metodologias alternativas, sistematização das experiências inovadoras no ensino de Sociologia, realização de pesquisas sobre o ensino de Sociologia e divulgação entre as escolas, entre outros. Parte dele é de competência exclusiva da burocracia educacional, que formula políticas educacionais, mas alguns destes problemas são de responsabilidade das universidades que tenham departamento de Ciências Sociais. (ILEIZI, 2004, p.91)

Em movimento necessário de materializar historicamente a disciplina de sociologia após 2008 foi possível perceber os desafios que de certa maneira foram superados, os que permanecem, e os que surgem ou ressurgem.

Como referencial teórico trabalhamos com autores e teorias de inspiração marxiana: que tratam da relação entre educação e trabalho, Saviani (2013; 2015), Duarte (2015); para compreender e analisar os dados nos auxiliam no entendimento do método do materialismo histórico-dialético, Marx (1978) Frigotto (2006; 2010), Paulo Netto (2011).

No primeiro capítulo apresentamos a gênese do objeto de pesquisa, a construção da problemática a ser conhecida, como também, os estudos realizados para o necessário aprofundamento da temática, a partir de uma revisão de literatura que compreende um recorte temporal de 2008 a 2015. Num segundo momento historiamos a instituição da disciplina de sociologia nas escolas brasileiras. No terceiro momento expomos os caminhos que percorremos durante a pesquisa, apresentamos o objetivo geral e específicos, assim como os desdobramentos da questão central para inspiração das perguntas realizadas nas entrevistas e questionários, assim como, nosso embasamento teórico para tratamento dos dados levantados.

No segundo capítulo iniciamos o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos a serem utilizados na compreensão do objeto, na apropriação do método de investigação, um estudo do materialismo histórico-dialético. A relação trabalho e educação, a educação nas dimensões: pedagógica e política, a função da escola, o papel do professor e a apropriação cultural pelos alunos são trabalhadas

dentro da visão da pedagogia histórico-crítico, e por fim, a busca pela definição da especificidade do ensino de sociologia no ensino médio.

Em nosso último capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo, dados do questionário e das entrevistas realizadas com os professores de sociologia do ensino médio da zona urbana da cidade de Rio Branco, Acre, e seu diálogo com teorias críticas que nos permitiram por meio de aproximações produzir uma síntese provisória sobre o ensino de sociologia nas concepções sobre educação, sociologia, ensino de sociologia.

Em sintonia com Fernandes (1980), nos aproximamos em responder:

1) Quais são as funções que o ensino da sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?

2) A que concepção deveria subordinar-se o ensino da sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre meios e fins na educação.

3) Por que se deve desejar a introdução da sociologia no ensino secundário brasileiro:

b) Por que é preciso criar condições plásticas de formação de personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira?

4) Quais são as funções que o ensino da sociologia está em condições de preencher atualmente na escola secundária brasileira e, em particular, em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro, de modo a fazer com que a educação se torne um <<instrumento consciente de progresso social >> nos diferentes meios sociais que se integra no Brasil?

6) Quais são as alterações de ordem pedagógica, que seriam aconselháveis, tendo-se em vista as condições de integração estrutural e de funcionamento da escola secundária brasileira, para que o ensino da sociologia possa preencher as funções assinaladas? (FERNANDES, 1980, p.119-120)

Com a publicização desta pesquisa acreditamos que por se encontrar aberta a novas compreensões a partir das leituras dos novos interlocutores, nos possibilitará obter a crítica necessária as questões relacionadas direta e indiretamente ao objeto de investigação, uma vez que, somente a partir das análises que brotarão da leitura é que se poderá avançar na produção do conhecimento da área, aprofundando e ampliando as questões afetas ao ensino de sociologia.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: DAS INDAGAÇÕES A PROBLEMATIZAÇÃO

Neste capítulo será exposto como surgiu o interesse pelo objeto de estudo, qual o problema que estamos nos propondo a investigar, bem como os objetivos da pesquisa. Apresentar o “porquê” e “como” esta pesquisa está se realizando, qual o campo de pesquisa, os critérios para a escolha dos sujeitos e como será realizada a análise de dados.

Será apresentado também um breve histórico da trajetória da disciplina de sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, e as implicações que as reformas educacionais brasileiras ocasionaram quanto a oferta da disciplina de sociologia no currículo do ensino básico nacional.

Entendemos a importância de um capítulo com este formato para que fique claro o interesse pelo objeto de pesquisa, qual a perspectiva teórica e metodológica que a pesquisa se insere. Deste modo, iniciaremos com os motivos de ordem empírica que nos levaram a realizar esta pesquisa, e os estudos já realizados referentes a temática que este trabalho pertence.

No tópico a seguir faremos a exposição da gênese do objeto de investigação, o problema da pesquisa que estamos estudando e um breve perfil do pesquisador. Indicamos que as razões que motivaram esta pesquisa foram de ordem pessoal (práticas e teóricas), vivências que nos deixaram marcas tão profundas enquanto professor de sociologia em escolas do ensino médio, que ecoaram até este presente estudo.

1.1 O surgimento do interesse pelo objeto de pesquisa

O interesse pela docência esteve sempre presente na minha vida. Inicialmente no seio familiar, observando a figura materna atuar como professora do ensino infantil por mais de uma década, apresentando nestes anos de trabalho uma singular preocupação no preparo das aulas e atividades, sempre considerando aspectos como: a faixa etária; série; a individualidade de cada estudante no momento

da aprendizagem; a maneira de iniciar um determinado conteúdo; e qual o resultado final do processo.

Acreditamos que levar em consideração os aspectos supracitados é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem – ainda mais quando se trata do ensino infantil. Nos convidando a perceber o exercício docente como uma atividade que requer consciência e intencionalidade em cada ação. Definindo a partir de uma visão de sociedade, de homem, de conhecimento, de educação o método mais adequado para que determinado conhecimento seja mediado dentro de uma sala de aula.

Somado a influência familiar, o interesse pela área da educação como campo de pesquisa se intensificou ao longo da trajetória profissional e pessoal, ora trabalhando com a promoção da leitura em espaço não escolar, ora trabalhando como professor em escola pública. Em ambos os espaços, haviam os incômodos sobre, como determinadas ações dos mediadores¹ influenciavam no ensino e na aprendizagem? Qual a contribuição prática e real de um espaço responsável por mediar o conhecimento dentro de determinada comunidade? Essas questões iniciais nos motivaram a enveredar pelos estudos nesta área do conhecimento.

Deste modo, ao procurar entender os incômodos anteriormente citados, foi dado o prosseguimento na vida acadêmica ao ingressar no programa de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, no ano de 2015, mesmo ano de conclusão de uma especialização em psicopedagogia, discutindo a importância do lúdico na aprendizagem da leitura.

Já inserido no programa de mestrado e orientado pela linha de pesquisa que se dedica a pesquisa sobre a Formação de professores e Trabalho Docente, nos deparamos com a oportunidade de pensar sobre a atuação do professor, por meio de autores que se dedicaram a produzir estudos que estão em consonância com esta linha de pesquisa nas suas mais diversas temáticas: Discussões sobre a Formação e Saberes Docente (BORGES, 2001; CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014; PIMENTA, 1999), e as influências das políticas no currículo, na estruturação e reestruturação do trabalho docente implicando nas formas de flexibilização e precarização (OLIVEIRA, 2004; ASSUNÇÃO, 2009; LUDKE, 2004; HYPOLITO, 1991), foram algumas das discussões

¹ Quando nos referimos a 'mediadores' estamos falando dos professores e agentes de leitura nesse caso específico.

e autores com os quais tivemos contato nas disciplinas ofertadas no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação - UFAC.

As discussões nas disciplinas da linha de pesquisa na qual este trabalho está inserido foram importantes para perceber a necessidade de aprofundar os estudos sobre as questões ligadas ao trabalho do professor. Necessidade que teve origem nos direcionamentos dados no primeiro encontro com minha orientadora Profa Dra Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, que refletia comigo sobre a necessidade de nossa investigação estar vinculada a um objeto de estudo que fosse retirado do nosso cotidiano, das vivências, algo que nos gerasse incômodo e conseqüentemente nos levasse ao desejo de estudá-lo.

No esforço de perceber um objeto presente na minha experiência social, algumas questões foram levantadas sobre minha trajetória profissional: como era a atividade de “agente de leitura”? E quais eram minhas impressões sobre o exercício docente durante os anos trabalhados?

As perguntas apresentadas pela orientadora nos motivaram a buscar o objeto de pesquisa na trajetória profissional do mestrando enquanto professor de sociologia do ensino médio em escolas da rede pública de ensino da cidade de Rio Branco, Acre.

Devido as memórias sobre os anos enquanto professor estarem mais recentes e apresentarem elementos para estudo mais concatenados com a linha de pesquisa. Decidimos partir deste ponto para usarmos nas discussões dos encontros de orientação, e então definirmos qual seria o problema da pesquisa.

Portanto, nos empenhamos no exercício de registrar os percalços encontrados durante os anos de prática docente, o que não nos apresentou grande trabalho. As memórias da experiência pessoal, as lembranças das conversas entre professores das escolas discutindo resultados e experiências negativas que pareciam persistir ano após ano ressurgiram com certa facilidade nas conversas durante as sessões de orientação. Fomos percebendo durante os encontros, que já se apresentava com certa regularidade nas respostas um dado problema que se repetia durante os relatos das experiências enquanto professor.

Deste modo, a problemática desse estudo de modo geral vincula-se às questões do ensino de sociologia, com efeito o objeto da pesquisa é a prática docente no ensino da disciplina de sociologia no ensino médio das escolas públicas de Rio Branco, Acre. Como já dito, entendemos assim como Saviani (2007, p.17) que o problema de pesquisa é “uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita

conhecer, eis aí um problema”, portanto, nos interessa saber quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia, assim como quais os conhecimentos que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Concomitante aos registros das memórias sobre a minha prática docente, exercício para apreensão do problema e do objeto de pesquisa, iniciamos as buscas sobre as produções referentes a temática utilizando o termo “ensino de sociologia no ensino médio”, no “Banco de Teses & Dissertações – CAPES”. Optamos por analisar os estudos (dissertações e artigos) produzidos nos anos de 2008 a 2015, posto que, representam estudos que pressupõe a disciplina de sociologia como obrigatoriamente ofertada em todas as escolas de ensino médio do território brasileiro. Nessas buscas encontramos estudos com enfoques na: Formação de professores; Métodos e tecnologia no ensino de sociologia; Livros e material didático; Representações de alunos e professores sobre o ensino de sociologia; Estudos das práticas docentes; A constituição identitária do professor de sociologia; Currículo prescritivo na disciplina de sociologia.

No desafio de mediar os conhecimentos sociológicos diante de um panorama desfavorável onde temos uma educação com dois projetos contraditórios. Um projeto que leva o indivíduo a pensar sua prática individual, social, política e outro projeto que serve a interesses pragmáticos em atender as demandas do mercado de trabalho: como expô-los durante o ensino-aprendizagem de sociologia? Como trabalhar conceitos como “cidadania”, “participação”, “sociedade civil” dadas suas diferentes significações quando relacionadas a um dado contexto? “Enfim, como superar a “crise discursiva” que atinge também o ensino e a formação de professores de Sociologia?” (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011, p. 429)

Como resultado ocorre a desvalorização da disciplina de sociologia diante de um panorama de mudanças que influenciam no sentido teórico de conceitos políticos, antropológicos. Entendemos que conceitos trabalhados na disciplina estão desvalorizados ou resinificados em função de interesses que não são a dos envolvidos em ter uma educação democrática. A respeito da formação no ensino médio, os autores chamam atenção afirmando que,

em síntese, a política educacional para o ensino médio tem se baseado fundamentalmente na “teoria do capital humano”, que

privilegia a produção em detrimento da formação do cidadão autônomo e criativo. Com um empobrecimento social dos currículos e o esvaziamento dos conteúdos voltados à formação geral, são descartadas as bases fundamentais para a compreensão crítica da realidade pelo educando. (CAMARGO; COSTA; LOPES, 2011, p.432)

Nesse contexto a formação para o pensamento crítico é esvaziada de sua essência, que é apropriação pelos jovens das bases científicas, éticas e políticas necessárias para que os indivíduos tenham a possibilidade de participar de modo ativo e crítico da vida em sociedade,

Tais transformações acabaram por desestabilizar no campo educacional o rigor científico, o qual, como processo instituído, considerava eficaz a transmissão do conhecimento. Nesta perspectiva, há uma transformação considerável tanto na concepção de ciência como de ensino, que passam a exigir novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem em razão das estratégias globais de desenvolvimento econômico contemporâneo. (CAMARGO; COSTA; LOPES, 2011, p.432)

As contradições em formar para a cidadania tendo como ponto norteador as necessidades do mercado, influenciam negativamente a prática do professor de sociologia em sua missão de preparar o aluno para a cidadania.

Se intensifica a sensação de que os conteúdos propostos no currículo embora bastante significativos não atendem ao sentido final de dar minimamente aos alunos uma visão crítica da realidade em que estão inseridos, posto que, os mesmos somente se apresentam interessados em receber receituários, dicas e macetes para realizarem uma melhor escrita na etapa de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa contradição existente entre sociologia para o ENEM, e sociologia para estimular o pensamento crítico é um dos pontos para entendermos como a prática do professor é direcionada dentro de uma proposta de educação voltada para o preparo do aluno para testes, mercado de trabalho, em detrimento da educação para o exercício da democracia e cidadania.

Durante minha experiência como professor foi observado através de atividades e conversas em sala de aula, que a importância dada ao estudo escolarizado é somente parte de um discurso usado pelos familiares dos jovens para que estes almejem melhores condições financeiras a serem alcançadas por meio da escola, a função da educação e escola resultam na tarefa de conformar e possibilitar a mobilidade social dos indivíduos.

Percebemos que a relação com o conhecimento, atende a máxima utilizada pelos pais e responsáveis dos alunos de “estudar para ter um futuro melhor que o meu”, onde tal concepção da função da educação acaba por parecer contraditória ao ensino/função da sociologia que figura na formação inicial recebida pelo mestrando, onde a sociologia enquanto ciência social estuda para melhor entender, transformar a sociedade em que está inserido.

Existem muitas indagações a serem discutidas sobre a prática docente no ensino de sociologia, e que possivelmente estão presentes no cotidiano de muitos professores que atuam na rede pública de ensino, dentre elas destacaremos apenas algumas: Em um contexto no qual predomina uma concepção de educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho implicam na valorização da disciplina de sociologia, e conseqüentemente no desenvolvimento de práticas docentes mobilizadoras do pensamento crítico, da autoria, da autonomia intelectual. Quais são os saberes didático-pedagógicos mobilizados por esses professores na organização e tratamento dos conteúdos de ensino de modo a torná-los significativos para os adolescentes em sua atividade de estudo? A maneira como os professores trabalham os conteúdos na disciplina de sociologia oportuniza o desenvolvimento do modo sociológico de pensar?

É sabido que a formação inicial é levada em consideração quando falamos em sucesso e insucesso na prática docente. Como a gênese do estudo parte da própria experiência do mestrando, deixaremos como relato pessoal o fato de não percebermos na formação recebida no curso de Ciências Sociais bacharelado e licenciatura, disciplina ou momento significativo na graduação, que nos indicassem sobre debates acerca dos problemas na sala de aula. Não houve referência teórica ou prática durante a formação inicial do mestrando que indicassem tantas questões a serem enfrentadas exercendo a função de professor de sociologia nas escolas estaduais de ensino médio ministrando a disciplina de sociologia para turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio.

Pavei (2008) discute a normatização que orienta o exercício docente, para que este acompanhe “às mudanças sociais da atualidade, sobretudo os processos de globalização econômica e cultural, a ampla gama de conteúdos que estão circulando de forma cada vez mais rápida e expansiva através das novas tecnologias”. Em seu estudo Pavei (2008) realizou sete entrevistas com professores em exercício recém graduados considerando a formação inicial e condição de trabalho desses professores

frente as prescrições impostas pelo Ministério da Educação - MEC que definem as finalidades da educação, da disciplina de sociologia e conseqüentemente do fazer docente.

Frente a esse cenário, espera-se que os professores preparem seus jovens alunos para ingressarem e prosperarem na sociedade do conhecimento, agindo como catalisadores de múltiplas capacidades, com ênfase na cognição. Por outro lado, também é exigido que os profissionais do ensino sejam contrapontos a essa mesma sociedade, provocando compreensão, crítica e reflexão sobre os custos da “economia do conhecimento” e das ambigüidades da globalização. (PAVEI, 2008, pg. 86-87)

Observamos nas palavras da autora a contradição que existe no formar o indivíduo para atuar nos moldes que exige uma sociedade de economia capitalista e também fazê-los pensar nas contradições sociais provocadas pelo sistema econômico capitalista.

Pavei (2008) analisando o contexto no qual o professor desenvolve o seu trabalho observa que,

apesar da ampliação das exigências dirigidas a esses profissionais, percebe-se que as mesmas não são acompanhadas de aumento, no mesmo ritmo, de melhorias das condições de trabalho e de subsistência. Realmente, querer ser e permanecer sendo professor atualmente é estar continuamente sendo desafiado por questões relacionadas à condição e ao próprio trabalho docente. (PAVEI, 2008, pg. 86-87)

Como resultado da intensificação e precarização do trabalho docente nas escolas de Porto Alegre apresentadas na pesquisa de Pavei (2008, pg. 87), foi verificado casos de “desmotivação pessoal, insatisfação profissional e os problemas de saúde física-mental-emocional dos professores”.

Estabelecer mediação entre conteúdo sociológico e a realidade concreta não é tarefa fácil e exige conhecimentos pedagógicos para que o professor a luz desses saberes, pense e repense a sua prática docente. O que acontece cotidianamente na sala de aula, as relações que se constituem é ponto importante para se pensar a atividade docente como é descrita na relação teoria-prática relatada pelos professores da pesquisa de Gobbi (2012),

[...] o ato de lecionar fora percebido, como afirma Bittencourt (2005) como uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes específicos: mobiliza-se os saberes da disciplina, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, isto combinado a desabafos, insatisfações, expectativas

quanto às aulas, conteúdo e alunos. Tardif e Lessard (2005) afirmam que este trabalho está impregnado de relações sociais obrigatoriamente estabelecidas, o que lhe atribuiu natureza específica, e essas características próprias da docência merecem ser questionadas dada a singularidade e as implicações no próprio ato de lecionar. (GOBBI, 2012, p.165)

O despreparo do professor em mobilizar, organizar os conhecimentos didático-pedagógicos para atender a demanda de salas com 35 (trinta e cinco) ou mais alunos em encontros semanais com duração de cinquenta minutos, nos levaram a estudar a prática docente do professor de sociologia do ensino médio. Tendo como ponto de partida questões que se apresentaram na vida do mestrando enquanto professor de sociologia: Somente a apresentação dos conteúdos levariam os alunos a ter inicialmente um olhar crítico? Como conseguir mobilizar, organizar os conteúdos para sensibilizar os adolescentes da importância do estudo?

As questões citadas tornaram-se inquietantes ao perceber que cotidianamente no desenvolvimento das aulas e dos conteúdos os alunos apresentavam dificuldades em correlacionar os conteúdos trabalhados e a realidade social concreta dos mesmos. Acreditamos que a curta carga horária de cinquenta minutos semanais em sala de aula destinada para trabalhar os conteúdos de sociologia influencia negativamente qualquer situação de ensino-aprendizagem. Somado ao fato de que muitas vezes os conteúdos trabalhados numa aula encontram-se dispersos quando acionados em um novo encontro, e o grande número de alunos nas salas de aula, são realidades enfrentadas pelos professores de sociologia durante todo o ano letivo.

Nos indagamos quais as possibilidades na busca para sanar a descontinuidade que existe no processo de ensino-aprendizagem através das práticas docentes, mesmo diante de tal panorama. As dificuldades na aprendizagem estariam também ligadas na dificuldade que existe no exercício diário da prática docente em organizar conhecimentos didático-pedagógicos, preparo e desenvolvimento da aula?

Assim, entendemos que como essência este estudo tem o posicionamento dos professores de sociologia em relação a suas práticas e condições de trabalho, contudo, como afirma Pavei (2008, p. 85) o estudo foi realizado, “sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de dar conta de achar todas as respostas”.

Por isso, não constando nenhum estudo de âmbito local, consideramos relevante a realização deste estudo com a intenção de produzir análise e

levantamento de dados para compor a literatura existente da temática, de modo a contribuir com os estudos sobre, reflexões e análises sobre as práticas docentes do professor de sociologia, com o processo ensino-aprendizagem, situação do profissional licenciado da disciplina de sociologia do ensino médio.

Acreditamos que o estudo das práticas docentes dos professores de sociologia do ensino médio das escolas públicas do município Rio Branco, Acre poderá contribuir com os professores de sociologia para análise e reflexão de suas práticas. Como também para pensar políticas de formação didático-pedagógicas que levem em consideração os desafios concretos do professor na sala de aula no exercício de elevar o pensamento dos estudantes do conhecimento empírico ao conhecimento teórico. Além de, compreender como a disciplina vem sendo historicamente tratada em âmbito local, no sistema educacional e, por parte dos pesquisadores.

1.2 Breve histórico da trajetória da disciplina de sociologia no contexto brasileiro.

A educação brasileira é determinada por políticas que estabelecem o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. A disciplina de sociologia não escapando a estas determinações traz consigo um histórico de percalços em sua implementação e até exclusão do currículo nacional, como no ano de 1971 por meio da lei 5.692 que tornava o ensino voltado para preparar o indivíduo com ênfase na sua atuação técnica, acaba por sua vez retirando a disciplina das escolas brasileiras.

Tentaremos expor os pontos que influenciam na indeterminação da construção da identidade do profissional de sociologia, da ainda recente produção de materiais didáticos, pedagógicos que auxiliam a prática do professor de sociologia no cenário brasileiro. Para isso, serão enunciadas a trajetória da disciplina em meio as mudanças na educação brasileira por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB). A discussão será apresentada para nos posicionar diante do debate que gira em torno do lugar da disciplina de sociologia na educação básica brasileira.

Buscaremos nessa parte inicial apresentar uma breve contextualização para situar o lugar da sociologia na educação brasileira. Sua introdução no currículo em 1961; a não obrigatoriedade de sua presença nos currículos durante a reforma Capanema; até sua exclusão durante o governo militar. Passaremos pela regulamentação da profissão de sociólogo em 1980; a reintrodução do conteúdo de sociologia em 1996 no ensino médio; e sua efetiva obrigatoriedade como disciplina em 2008-2009; até 2015 com os projetos de lei que propõe a exclusividade do ensino da disciplina de sociologia aos licenciados da área.

1.2.1 A disciplina de sociologia no contexto das reformas

Em 1891, por meio da reforma do Ministro da Educação Benjamin Constant a sociologia consta em plano nacional como disciplina obrigatória a ser ministrada em todas as escolas do Brasil. Porém é excluída do Currículo em 1901, na reforma Epitácio Pessoa, sem ao menos ter sido ofertada (SANTOS, 2004).

É no contexto da luta pela efetivação de uma educação laica, pública que em 1930 a disciplina de sociologia adquire o status de disciplina obrigatória no projeto de sistema educacional aparecendo como especialização optativa no sexto ano das escolas normalista, dando ao concludente o título de bacharel.

Em 1940 a obrigatoriedade da disciplina é retirada na Reforma Capanema e sua exclusão acontece durante o período militar com a lei 5.692.

Durante o golpe militar a disciplina de sociologia teve seu maior momento de retrocesso onde se inicia por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 como disposto em seu artigo nº 34, diz que, “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”, já indicava o projeto desenvolvimentista por meio do ensino médio que priorizaria a escola técnica, ou seja, a escola para o trabalho. Havendo certo espaço para o docente licenciado, presente no artigo nº 59 onde “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

Através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que normatiza a organização do ensino superior e sua vinculação com o ensino médio, e o decreto-lei nº 464, de fevereiro de 1969 que complementa a lei de 1968, que atualizaram a Lei nº

4.024 serviram para intensificar e dar continuidade ao projeto de 64, antecedendo a Reforma Jarbas Passarinho. No início dos anos 70 tem promulgada a lei nº 66. 600, de 20 de maio de 1.970, que trata de criar um Grupo de Trabalho (GT) para reformular o ensino médio e o ensino fundamental, culminando com a lei nº 5.692, de agosto de 1971, que tem como finalidade fixar diretrizes e bases para as duas modalidades de ensino com vistas a profissionalização com ênfase maior sobre o ensino médio:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Na lei 5.692 surge como obrigatoriedade disposto no artigo 7º, a “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”, já não mais constando a disciplina de sociologia no ensino médio.

Para a formação cidadã foi priorizada a atividade física nas instituições de ensino por meio da Lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta artigos nas leis nº 4.024 e nº 5.540 em seu artigo 3º “A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: ”

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

No ano de 1980, em 9 de dezembro, no governo de João Figueiredo, por meio da Lei nº 6.888 é regulamentada a profissão de sociólogo bem como suas atribuições, destacando o inciso “e)” do artigo 1º: “ aos que, embora não-diplomados nos termos das alíneas a, b, c e d, venham exercendo efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, atividade de Sociólogo, até a data da publicação desta Lei”, permitiram outros profissionais a exercerem a função de sociólogo. Na lei é facultada a possibilidade do sociólogo sem exigência de licenciatura exercer a função docente como se apresenta no artigo 2º onde, é de “competência do sociólogo: II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais”, que figuram na mesma lei, expressas no artigo 6º que determina os meios de comprovação da regularidade do profissional perante a lei, onde são válidos “I - documento comprobatório de conclusão dos cursos previstos nas alíneas a, b, c e d do art.1º, ou a comprovação de que vem exercendo a profissão, na forma da alínea “e” do art. 1º;” e a “II - carteira profissional.”

Quase duas décadas após a regulamentação da profissão de sociólogo acontece reinserção do conteúdo de sociologia no ensino médio em 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas sem caráter de obrigatoriedade como expressa no artigo nº 36 da lei, onde na seção IV que trata do Ensino Médio, expressa no parágrafo 1º nos diz que, “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:”, inciso III “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania ” ou seja, somente é necessária a apresentação dos conteúdos sem necessidade de uma disciplina específica. Na lei nº 9.394/96, mesmo após o fim da ditadura militar e sua ênfase no ensino profissionalizante vemos que existe resquícios do ensino médio pensado nas décadas de 60 e 70, durante a reforma Jarbas Passarinho, disposto no parágrafo 4º, “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Somente no governo do Presidente em exercício José de Alencar Gomes da Silva, as disciplinas de Sociologia e Filosofia, por meio da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, sendo também revogado o inciso III do artigo 1º da lei 9.394/96, “são incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Em 15

de maio de 2009, por meio da resolução nº 1 fundamentada no parecer CNE/CEB nº 22/2008 estabelece os prazos para a devida inclusão das disciplinas.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

A educação é constantemente determinada pelas exigências sociais que dependendo da época os seus conteúdos, disciplinas, as ações dos agentes educacionais atenderam a necessidade hegemônica da sociedade no qual estava inserida. Assim a finalidade da educação é alterada dependendo do momento histórico a que pertence, alterando consigo o “o que ensinar” e o “como ensinar” do professor.

A medida que as leis são alteradas percebemos o projeto de sociedade que é proposto, conformando os indivíduos por meio da educação para que estes consigam se encaixar nas novas exigências político-econômicas.

O projeto nacional desenvolvimentista que foi instituído por meio do golpe de 1964 e que no início dos anos de 1970 por meio da lei 66.600 que instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para estudar e propor reformulações a educação fundamental e média para estabelecer um tom democrático – quando na verdade tratava-se de uma ação centralizadora e totalitária, ao que seria validada a necessidade de se ter na sociedade escolas que preparassem o aluno para o trabalho. Com a lei 5.692 o ensino médio voltado para o ideal de desenvolvimento e precisaria de mão de obra adaptada para o novo momento educacional.

No que diz respeito, estritamente, à formação de professores, o ministro defende que esse era um ponto crucial da reforma, destacando que “dele dependem todos os demais, pois uma organização escolar será sempre o que seja o seu quadro docente e técnico” (Passarinho, 1971, p. 9). Por isso, ele destaca os pontos principais na proposta do GT, que previa graduação superior, de curta e plena duração, para exercício no 1º e 2º graus, respectivamente, e habilitação de 2º grau para exercício até a metade do 1º,

comprometendo-se em condicionar a transferência de auxílios federais à pontualidade no pagamento dos professores, além de prever a existência do Estatuto do Magistério, com a finalidade de elevar o status da profissão. (FRANKFURT, 2008, p.129)

Altera-se então as jornadas de trabalho a formação superior e o trabalho docente sofre intensa mudança que deprecia a atividade docente por não ser necessário alto grau de instrução para os primeiros anos e a formação dos professores técnicos serem feitas também por meio de cursos e não somente por graduações, um aligeiramento da formação na busca por profissionais para a nova demanda por educação. Podemos perceber com as reformas educacionais que no período de 1964 – 1985 a educação funciona como modelo de cultura imposta pelo poder autoritário (SACRISTÁN, 2000). Onde no currículo estavam presentes conteúdos e disciplinas que acabam servindo como elementos para a conformação do indivíduo em um regime ditatorial.

A definição de mínimos para o ensino obrigatório não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências. Neste aspecto a política curricular se converte num elemento da política educativa e cultural como expressão também da política social para toda uma comunidade. Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural. (SACRISTÁN, 2000, p. 112)

A educação escolarizada vê-se a serviço do projeto de sociedade e transmissora de uma cultura de conformação necessária para que a nova visão de desenvolvimento logre êxito ao ser disseminada para a população. O que vemos é a clara alteração do currículo para atender a ideias de diferentes tipos de sociedade por meio unilateral, ou seja, alteração que parte da administração que controla e prescreve a atuação docente no que se deve ensinar, e como se deve ensinar.

Após 1971 a disciplina de sociologia é retirada do ensino básico brasileiro onde teve início com o fechamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) devido ao golpe militar em 1964. Com a reformulação do ensino através da lei 5.692 para o ensino voltado para o trabalho e com a disciplina de moral e cívica, a

priorização das atividades físicas. A disciplina de sociologia desaparece do ensino médio até o início da década de 1980 quando a profissão de sociólogo é regulamentada, e em 1996 retorna como conteúdo sem a obrigatoriedade de se constituir como uma disciplina específica nas escolas de ensino médio brasileiras.

1.2.2 A disciplina de sociologia em uma nova luta²

Em 2008, promulga-se a lei 11.684 que torna obrigatório o retorno da disciplina de sociologia nas escolas brasileiras, em todos os anos do ensino médio em escola pública e particular.

O docente da disciplina de sociologia vive sobre um panorama legal que não determina o profissional apto ao ensino de sociologia, ainda em 2017 não existe a regulamentação da atividade docente para que se tenha exigida a exclusividade para os sociólogos licenciados.³

Após a conquista da lei 11.684, em 2015 entra em tramitação o projeto de lei 197 na câmara dos deputados federais de autoria do Deputado Chico Alencar do PSOL onde “altera a Lei nº 6.888/80, que dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo, para estabelecer a competência exclusiva para o ensino da sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais”.

Ao concluir, essa seção, por coerência teórica e ético-política, não podemos silenciar frente aos recentes acontecimentos da política educacional para o Ensino Médio, no contexto das reformas de um governo ilegítimo que se instalou em 2016 - com novas investidas de retiradas do currículo a disciplina de sociologia. Atingindo seriamente a formação dos jovens, em especial, quando se pretende uma formação

² O termo “nova luta” aqui empregado, situa o segundo momento da luta no campo político, agora pela exigência da graduação em licenciatura nas ciências sociais, sociologia para se possa ministrar a disciplina de sociologia no ensino básico. A primeira luta configura-se na mobilização para a obrigatoriedade da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras. Para uma leitura sobre ver, Carvalho (2004) *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*.

³ Existe por parte da Lei uma inexatidão quanto a regulamentação da profissão, porém, não se encontra a prática de Bacharéis na área de ciências sociais, sociologia atuando no ensino básico por meio de concurso público. O que é proposto é uma regulamentação clara onde exigirá adequação das instituições de ensino superior quanto a preparação do licenciado para atuar no ensino médio. A luta por uma identidade.

para o aprender a pensar sociologicamente. A esse respeito Faria (2016), se posiciona afirmando:

considero importante que os pesquisadores e educadores, se posicionem e não silenciem face ao gravíssimo cenário político-econômico, conservador e reacionário que vivenciamos, no qual as conquistas de mais de cinco décadas em defesa de uma educação pública estão seriamente ameaçadas. A educação e a escola pública desse país estão sob fortes ataques das elites conservadoras, que para além dos propósitos de privatização, estão interessadas também em controlar a formação das crianças e jovens, a partir de seus interesses e de visão de mundo. Esses interesses têm se manifestado claramente, através de grupos ligados ao Escola sem partido, algo extremamente nefasto, danoso e grave quando se tem como princípio educativo fomentar o pensamento crítico e o compromisso político com a prática social, pois é pela problematização da realidade social, dos valores com os quais as pessoas balizam as suas vidas, pelas perguntas e questões que se faz sobre o mundo, é que nos aproximamos do conhecimento científico e de uma ética voltada para o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos (FARIA, p.01, 2016)

Em sintonia com Faria (2016), os objetivos dessa investigação vinculam-se diretamente com a preocupação em garantir por meio de uma prática docente intencional e sistemática, a formação de base científica, simultaneamente, identificada com os valores ético-políticos voltados para a crítica e o enfrentamento teórico-prático das concepções e posturas que obstaculizam a construção de uma nova sociedade, na qual esteja presente as condições viabilizadoras da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade. Assim essa proposta se situa no sentido contrário ao que propugnam as políticas curriculares que visam direcionar as finalidades da educação básica de nível médio, para os interesses dos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2010). Contudo, para que possamos compreender a prática docente acima mencionada, no processo de investigação necessitamos de um planejamento rigoroso e criterioso na busca de apreender no pensamento e pelo pensamento o movimento do objeto de investigação.

Em suma, percebemos que a disciplina de sociologia no ensino médio permanece como alvo das políticas econômicas que determinam a função da educação. No caso específico a que se dedicou esta seção nos empenhamos em apontar sinteticamente os momentos históricos da inserção ou exclusão da disciplina de sociologia no currículo brasileiro do ensino médio, deixamos ao leitor a possibilidade de se ambientar quanto a trajetória da disciplina no cenário brasileiro.

1.3. Os caminhos da pesquisa

Na busca por compreender o problema que nos propomos a investigar que consiste em saber quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia, assim como quais os conhecimentos que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, traçamos caminhos para identificar quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia.

Por isso, temos como objetivo geral analisar os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelos professores da disciplina sociologia, na organização e tratamento dos conteúdos de ensino de modo a torná-los significativos para os adolescentes em suas atividades de estudo a partir de uma perspectiva crítica de educação, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas sintonizadas com um projeto de educação emancipadora.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Problematizar e situar historicamente os condicionantes do ensino de sociologia e as implicações para/no o trabalho do professor
- b) Descrever e conhecer quais as principais dificuldades encontradas pelos professores de sociologia no exercício de sua atividade;
- c) Identificar quais os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor na organização do trabalho pedagógico em sala de aula;
- d) Apresentar a partir de uma perspectiva histórico-crítica indicações para o desenvolvimento de uma prática docente efetivamente pedagógica que tenha sua intencionalidade voltada para o desenvolvimento do modo de pensar sociológico dos estudantes.

Tomando por base os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e técnicos foram feitos simultaneamente e de modo articulado. No primeiro momento realizamos estudos propriamente teóricos com o objetivo de nos apropriarmos de modo relativamente consistente de um referencial teórico que nos possibilite os fundamentos necessários a descrição, compreensão e análise do objeto de pesquisa. Concordamos com Paulo Netto (p.21, 2011), em seu estudo sobre o método de Marx que “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do

objeto de pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.”.

Como referencial teórico escolhido utilizamos autores e teorias de inspiração marxista: tratam da relação entre educação e trabalho: Saviani (2013; 2015), Duarte (2015), Frigotto (2012); para compreender e analisar os dados nos auxiliam no entendimento do método do materialismo histórico-dialético: Marx (1978); Frigotto (2006; 2010); Paulo Netto (2011).

Para alcançar o objetivo geral do estudo iniciamos por situar historicamente os principais desafios da disciplina de sociologia – já exposto na seção anterior. Somente no capítulo dois, apresentaremos a finalidade e especificidade atribuída a esta disciplina em sua constituição e no assentamento na realidade brasileira.

Afim de conhecermos o objeto da pesquisa, descrevemos no capítulo três as principais dificuldades encontradas pelos professores de sociologia no exercício de sua atividade, procurando identificar quais os conhecimentos didático-pedagógicos são mobilizados pelo professor no desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem.

Para levantamento de dados utilizamos entrevistas do tipo semiestruturada “com perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015. p. 64), respondidas pelos professores de sociologia da rede pública de educação de Rio Branco, Acre. Afim de se conseguir dados subjetivos, que serão “objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” (Idem. p. 65)

As perguntas utilizadas nas entrevistas foram desdobramentos de questões elaboradas partindo da experiência pessoal do mestrando, ao lecionar a disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio da rede pública de Rio Branco, Acre. São estas:

- 1- Qual a contribuição que a sociologia tem para o desenvolvimento do aluno?
- 2- Como você define um modelo de educação necessária para que os jovens tenham uma participação significativa na vida social?
- 3- Como professor percebe/avalia a importância atribuída a disciplina de sociologia pela comunidade escolar (pais, alunos, diretores, professores de outras disciplinas)?

4- Na sua visão durante o planejamento e no desenvolvimento da aula, você consegue materializar as finalidades anunciadas na orientação curricular de sociologia?

5- No exercício da atividade docente quais dificuldades percebidas na articulação entre o que ensinar (conteúdos), o como ensinar (método) e o para que ensinar (objetivos/finalidades)?

6- O professor sente a necessidade de estudar os conteúdos a serem ensinados? Quais ações o professor realiza para ter melhor domínio dos conteúdos?

7- Durante as aulas, após apresentação dos conteúdos o professor observa se o os alunos conseguem relacioná-los com as questões da sua vida cotidiana?

8- No enfrentamento das dificuldades de aprendizagem quanto a apropriação dos conteúdos pelos alunos, que estratégias são utilizadas pelo professor para que os objetivos de ensino sejam alcançados?

9- Quais as repercussões das suas condições de trabalho (espaço físico, quantidade de alunos, carga horária, apoio pedagógico), nos processos de ensinar e aprender?

Foi também utilizado um questionário com a finalidade de mapear o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa. (Apêndice B)

Quanto a pesquisa de campo optamos por coerência somente iniciá-la após buscas de estudos sobre a temática e escolha do referencial teórico. Os sujeitos da pesquisa são professores que ministram a disciplina de sociologia nas escolas da rede pública estadual da cidade de Rio branco, Acre. A Secretaria Estadual de Educação do Acre organiza as escolas por zoneamento, levando em consideração esta organização, procuramos com a finalidade de ter uma melhor representatividade entrevistar os sujeitos da pesquisa que atuavam em escolas periféricas e centrais da cidade de Rio Branco, Acre.

Efetivamente em campo, procuramos cumprir os requisitos essenciais na coleta de dados, deste modo, sempre respeitando horário marcado, local com privacidade para a entrevista, sigilo, anonimato. Entendemos que, os acordos deveriam cumpridos para que o sucesso da realização da entrevista assegure-se ética e moralmente um ambiente favorável ao sujeito. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986)

Seguimos as considerações básicas ao iniciar a pesquisa de campo que são enunciadas por Minayo (2015, p. 66):

- Apresentação;
- Menção do interesse da pesquisa;

- Apresentação de credencial institucional;
- Explicação dos motivos da pesquisa;
- Justificativa da escolha do entrevistado;
- Garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados;
- Conversa inicial.

Levamos em consideração a análise e levantamento de resoluções e pareceres que estejam vinculados ao exercício da prática docente, e instituição da disciplina de sociologia no ensino médio. Bem como as orientações e parâmetros curriculares que se constituem subsídios para o fazer docente são documentos importantes para a pesquisa.

De acordo com Frigotto (2007, p. 88), “Feito o levantamento do material da realidade que se está investigando, necessita-se definir o método de organização para a análise e exposição”. A dialética materialista histórica será o método utilizado no desenvolvimento do estudo, que consiste em percebermos os fenômenos em suas partes e totalidade, tem como objetivo a apreensão dos acontecimentos dos sujeitos em sua prática, mas sem separá-lo do processo histórico a que pertence. O método tem como categorias básicas: totalidade, práxis, mediação, concreticidade, contradição. (FRIGOTTO, 2007; PAULO NETTO, 2011; SEVERINO, 2007)

Pretendemos ter como nosso papel na pesquisa, uma participação ativa, “precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo)”. Deste modo, o “sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2011, p.25)

Estudar a questão da prática docente é de fundamental importância para a área de educação considerando questões sobre a organização e o trabalho docente, desenvolvimento do profissional e a formação identitária dos professores de sociologia com foco na área urbana do município de Rio Branco, Acre.

Ao longo deste capítulo apresentamos a gênese da pesquisa, como fruto da experiência real do pesquisador. Expusemos de forma sintética trabalhos que procuraram responder as questões da prática docente, o ensino de sociologia e sua situação histórica no currículo brasileiro. Com efeito, consideramos central trazermos

oportunamente os estudos de Frigotto (2012) sobre as “concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio”, uma vez que sem essa análise o estudo das questões que impactam a atividade do professor de sociologia no processo ensino aprendizagem, ficará esvaziada de seus elementos fundantes.

Assumimos como método de análise uma perspectiva dialética, que assim como Paulo Netto (2011, pg. 28), temos como definição ser “o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”, de modo a investigar de forma crítica quais as dificuldades na prática do professor ao ministrar a disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio da rede pública.

CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CAMINHO PARA A ANÁLISE DO OBJETO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1978, pg. 329)

Neste início de capítulo buscaremos por meio do materialismo histórico dialético compreender o objeto estudado, bem como, procurar por meio deste método responder nosso problema de pesquisa que consiste em saber quais as principais dificuldades do professor de sociologia na sua prática pedagógica, assim como, quais saberes ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Procuraremos expor o método por nós adotado como forma de nos apropriarmos no entendimento sobre o materialismo histórico dialético, procurando sanar nossas próprias dúvidas e dos nossos leitores quanto a compreensão deste método.

Nesse sentido, fazer “a distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito é o princípio epistemológico sem o qual não é possível construir conhecimento científico. (FRIGOTTO, 2006, pg. 81)

Na busca por essa distinção, o que seria para o estudo das práticas dos professores no ensino de sociologia nas escolas públicas brasileira de ensino médio, fundamental?

Temos como ponto de partida a realidade vivida pelo próprio pesquisador na sua experiência como professor de sociologia no ensino médio. O que procuramos neste estudo e por meio deste método é captar a essência do problema da pesquisa, quais os condicionantes que interferem e determinam a prática do professor, ocasionando o sucesso ou insucesso do ensino e aprendizagem da disciplina de sociologia.

O que estamos tentando apreender ao estudarmos a parte representada pelo professor, é identificar quais as possibilidades que este tem de interferir positivamente através de seu fazer pedagógico possibilitando que os alunos estabeleçam uma relação teoria e prática. E deste modo, procurar avançar numa questão que afeta não

somente o docente que ministra a disciplina de sociologia, mas grande parte do professorado das escolas públicas brasileiras.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (idem, ibidem, pg. 81)

Nosso intuito é, por meio deste método investigar, responder e propor alternativas viáveis considerando o meio social, o processo histórico que se constituiu o fenômeno educativo. Verificar o que no estudo do objeto nos passa despercebido por meio de um método científico consistente, captar as variáveis que nos apontam a direção das possibilidades e impossibilidades para uma revolução educacional.

Por isso, pensar dialeticamente é pensar por contradição, é sair da imediatividade à qual geralmente percebemos a realidade que se apresenta aos nossos olhos. Um tempo necessário para perceber como a vida se processa é o que acontece nas aulas de sociologia (ou deveria acontecer), deixarmos a conveniência do “pensamento comum” de que as coisas acontecem e que se apresentam de forma inteligível a nós. Saiamos do “hábito bárbaro” de considerarmos tudo comum, que as coisas são complexas, ou são assim “desde sempre”, que vejamos a pseudoconcreticidade que naturaliza questões que são caras para os indivíduos. (KOSIK, 1995). Os indivíduos acomodados desprezam esse tempo para um “detour”, por entenderem que tal disposição não é necessária para a vida prática, imediata. Pensemos como Kosik (1995), esse indivíduo, preso a “práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam *compreensão* das coisas e da realidade. ”

Vemos aqui a necessidade do uso da teoria dialética para superar o senso comum e a “práxis utilitária” no qual é apresentada por Kosik (1995), como,

[...] pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada

dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso da qual sob o mundo da aparência se desvenda o real [...]. (KOSIK, 1995, pg. 20)

A realidade vivida pelos professores de sociologia de Rio Branco, Acre deve ser analisada e pensada, não na tentativa superficial de encontrarmos a origem dos problemas e propormos soluções, mas para apreendermos o caráter histórico do objeto. Iniciemos neste movimento como ponto de partida,

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2006, pg.82)

Procurar entender e explicar um problema que está posto no cenário nacional com enfoque no cenário local se faz necessário quando procuramos entender o todo, também estudando as partes, captando a essência do problema. Contribuindo para o estudo das dificuldades nas práticas docentes, condições profissionais dos docentes da disciplina de sociologia no ensino médio.

Deste modo, ao avançar nos estudos do materialismo histórico dialético encontraremos mais elementos no movimento de apreensão do real concreto, nos esforçando para propor mudanças no plano do conhecimento, com vistas a transformação no plano histórico-social.

Encaramos o estudo deste e por meio deste método, como única forma de superação dos determinantes que interferem na atividade do docente de sociologia.

Numa perspectiva histórica de análise, Marx e Engels, e a escola marxista, de um modo geral, concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. Como, em diferentes momentos, estes autores insistem, o caráter fundamental das relações sociais de produção não confere às mesmas a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sócias e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideologia, etc. (FRIGOTTO, 2010, pg. 33)

O autor apresenta uma tese que é central para podermos compreender os fenômenos da realidade no processo de pesquisa. Para uma compressão concreta da prática social não se pode pensar os indivíduos e seus modos de pensar e agir isolados das relações sociais que o constitui e que são por ele constituídas.

2.1 Relação trabalho e educação numa perspectiva crítica da realidade social

Como o homem produz sua existência sempre foi parte da curiosidade humana, como também faz parte desta curiosidade entender como ela foi se complexificando. A categoria trabalho como nos diz Paulo Netto (2006), é pertinente a Economia Política, entretanto “algumas determinações fazem dele uma categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social”.

A trabalho é inerente ao homem, o que é característica sua e o diferencia das outras espécies, como afirma Saviani (2013)

O homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. Isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013, pg. 11)

Para Paulo Netto (2006), o que chamamos trabalho ao longo do tempo rompe com padrões, a atividade humana diferencia-se das dos animais:

- em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam;
- em segundo lugar, porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidade e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem por aprendizado. (PAULO NETTO, 2006, pg. 30-31)

O autor também observa a relação homem e homem, interligados pela categoria trabalho, historicamente esta relação se desenvolve em grupo, na transmissão dos aprendizados, distribuição de tarefas. É na coletividade que a humanidade se constituiu, caracterizando o homem, como “ser social”. (Idem, 2006, pg. 34). Ou seja, através do trabalho o homem produz sua existência e se organiza socialmente.

Através do ato de idealizar previamente uma ação e executa-la por meio de seu trabalho, permite o homem produzir sua existência alcançando graus cada vez mais complexos, sistematizando e aperfeiçoando o conhecimento produzido e adquirido, visto que o homem é um ser histórico ele compartilha de tudo que é produzido por seus antecessores.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2013, pg. 11-12)

O fruto da produção humana pode ser objetos palpáveis como também o modo de produzir, a técnica, a tecnologia, o conhecimento utilizado para produzir um objeto. O que Saviani (2013), nos apresenta é a existência e a distinção entre “trabalho material” e “trabalho não-material”. Produzir conhecimento e ter acesso ao que já se encontra disponível faz o homem produzir a si mesmo, seja pela busca em atender suas necessidades primárias como comer, sobreviver meio ao mundo natural, exige dele que produza e reproduza. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, pg. 11).

A educação é produto do trabalho humano e através da educação o homem é capaz de revolucionar a sua própria existência.

O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem as diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material. Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente, daí decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. (SAVIANI, 2012b, pg. 132)

Ao identificarmos a relação indissociável entre trabalho e educação. Percebemos que nessa relação o homem necessita do conhecimento socialmente produzido, já que, de outro modo teria de inaugurar constantemente objetos, técnicas rudimentares.

Aqui estamos afirmando que mesmo em sociedades menos desenvolvidas tecnologicamente a universalização do conhecimento produzido é necessária. Num processo de tentativa de captar a natureza específica da educação, percebemos que a não universalização do que é produto do trabalho humano vai em desencontro da longa história da ação humana em produzir, reproduzir e aperfeiçoar tudo que é fruto do trabalho do homem.

Deste modo é desejável que a universalização da educação seja igual para todos, portanto, ao se oportunizar conhecimentos produzidos a uns em detrimento de outros, ocorre aí uma disfunção da educação. Estamos considerando o fato de que a desigualdade econômica em nossa sociedade acarreta também em uma desigualdade cultural, ou seja, o indivíduo não terá acesso ao saber que é produzido, reproduzido e aperfeiçoado socialmente, e que deveria ser acessível a todos indistintamente.

2.2 Prática educativa e prática política⁴

No item anterior, indicamos a categoria trabalho como central para entender como o homem produz a si próprio enquanto produz elementos para a sua existência, isso sempre coletivamente. De tal modo, é na práxis que o homem vê-se realizado, e

⁴ Para Saviani (2012a), trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma totalidade.

suas aprendizagens devem caminhar para o real, e no real. Lembramos que nossa perspectiva é de um ato educacional para a transformação, para a emancipação humana.

Procuramos então, discernir sobre o caráter político da educação, principalmente quando observado a quem se destina o ensino, e que tipo de ensino é ofertado.

Em outros termos: a prática política apoia-se na verdade; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressado. Mas nós sabemos também que numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste porque isso viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a engajar-se na luta da libertação. (SAVIANI, 2012a, pg. 87)

Por isso, concordamos com Saviani (2012a), que “acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”.

Podemos perceber a que serve o ensino fazendo uma singela análise da implantação das pedagogias Tradicional e Escolanovista, e sua função educativa e política. Uma tese filosófico-histórica onde a pedagogia tradicional e pedagogia nova são colocadas em seus respectivos momentos históricos para que se analise o impacto real e ideal de sua implantação na educação, em destaque para as classes dominadas. (SAVIANI, 2012a)

Enquanto a pedagogia tradicional foi implantada para atender o movimento revolucionário histórico e natural onde a educação atua em favor da classe até então dominada, ela surge em um sentido que vai de “baixo para cima”. A pedagogia da Escola Nova aparece vinda dos interesses da classe dominante, retira o caráter revolucionário da educação, natural ao ser humano que procura sair da condição de dominado.

O ensino que antes era destinado a dar poder ao povo “transformar o súdito em cidadão”, agora favorece a hegemonia de uma classe dominante. Através da ideologia da escola pseudodemocrática (escolanovista), o ensino se torna reacionário legitimando os interesses da classe burguesa e perpetuando o sistema capitalista. (SAVIANI, 2012a)

Através da historicização fica claro que a pedagogia tradicional tinha um caráter revolucionário, enquanto a pedagogia nova, caráter reacionário. Falamos aqui

da intencionalidade política em que se realizava o ato pedagógico. Pinto (2011) nos diz que, “em última instância, podemos afirmar que o(s) projeto(s) de educação em curso em determinada sociedade materializa(m)-se na prática pedagógica de seus educadores”.

Frente a pedagogias anteriormente citados, nos quais não nos interessam como perspectiva teórico-prática. Nos aproximamos de Saviani (2012a) no pensar sobre uma educação revolucionária, que para isso precisa estar identificado a pedagogia crítica, esta vê-se longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, pois é elemento secundário e determinado, mas por relacionar-se dialeticamente com a sociedade, é por vezes importante instrumento no processo de transformação da sociedade.

Logo, é necessária uma pedagogia revolucionária que retome o sentido político e social da educação onde através de uma prática pedagógica e política requeira para os desprivilegiados o que pertence a toda a humanidade, a universalização do conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão desfaz-se, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa. (SAVIANI, 2012a, pg.86)

Temos consciência que o cenário para que se tenha uma prática educativa emancipadora ainda não está posto. Ainda assim, é necessário vislumbrar um horizonte de transformação teórica e prática.

A pedagogia⁵ revolucionária começa por compor um ensino crítico e transformador principalmente para as camadas populares; promover a real igualdade na disponibilidade e acessibilidade aos conhecimentos disponíveis. Inerentemente a pedagogia revolucionária, “busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012a). Sem descuidar da transmissão de conhecimentos, considerando a necessidade do contexto social local influenciando no ensino.

⁵ Para Franco (2016), Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais.

Para se alcançar a pedagogia revolucionária existem cinco passos que são: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; prática social. O ponto de chegada é também o ponto de partida nesse movimento dialético.

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações simples”) pela mediação da síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012a, pg. 74)

A proposta é ir além das teorias até então citadas. Para isso destacamos os passos que constituem a pedagogia histórico-crítica, um passo rumo ao horizonte a ser conquistado pela classe dominada. Ressalvamos que a educação não é redentora da sociedade, principal agente político transformador, logo,

Conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. (SAVIANI, 2012a, p.88)

Como nos diz Saviani (2012a), que ao cumprir sua função ideal, a educação deve propiciar a emancipação e a transformação do homem, posto que, é fruto do trabalho humano. Deste modo cumprirá seu papel político, ao realizar sua especificidade, universalizando o produto imaterial que é produzido e transformado coletivamente ao longo da história da humanidade.

2.3 A Função da escola, o papel do professor e a apropriação da cultura na perspectiva histórico-crítica.

Trabalhados os pressupostos de qual prática educativa e política assumimos como base teórico-filosófica, apresentaremos como esses princípios norteadores se encontram nas concepções de escola, ato educativo e apropriação cultural na perspectiva emancipadora e transformadora da pedagogia histórico-crítica.

Como nos propomos a estudar a prática do professor de sociologia do ensino médio, devemos primeiramente definir seu espaço de atuação profissional, dentro do referencial por nós adotado. Assim sendo, a função da escola em seu nível médio dentro da perspectiva da pedagogia histórico crítica corresponderia a uma formação integral e humanística. Como proposição,

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos a domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2012b, pg. 180).

É proposto como formação um ensino que não seja técnico, porém que se fundamente nas “técnicas diversificadas”, que na escola seja universalizado o que há de mais relevante, moderno quanto ao conhecimento produzido. Temos claro que só a obtenção das técnicas, do simples preparo para o trabalho é tornar uma educação superficial e mecânica. A formação deverá ser a da Politecnicia, que

significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2012b, pg. 180).

Enfatiza-se aqui o domínio dos fundamentos, a apropriação e não a simples reprodução de uma técnica. Os conceitos histórico-formativos que propiciaram a transformação e avanço do conhecimento utilizado no trabalho humano, o acesso a produto imaterial produzido coletivamente.

A preocupação da escola não deve ser outro que potencializar a humanidade de cada indivíduo, e o trabalho educativo a ser produzido neste espaço, por meio da prática docente é bem definido por Saviani (2013) quando nos diz que,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, pg. 13)

É intuito nosso defender e recuperar o sentido da educação e da importância da transmissão dos conteúdos historicamente produzidos rebatendo as críticas ao que é levianamente chamado de “conteudista”, insinuando o retorno ao ensino tradicional. Trouxemos a contribuição de Saviani (2013) sobre a tarefa de estabelecer o conhecimento a ser mediado e a forma de mediação.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se afirmou como fundamental, como essencial. Pode, pois constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, pg. 13)

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2013, pg. 13)

O que acontece na prática é que com a abordagem de competência e habilidades o conhecimento deixa de ser protagonista no ensino. O que muitos chamam de ensino “conteudista” que “persiste” em detrimento do inovador, dinâmico é na verdade uma falácia que retira dos alunos o acervo cultural necessário para entender, criticar e mudar sua realidade.

Por isso, em conformidade com Saviani (2013), acreditamos que a escola deva,

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. [...]. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, pg. 14)

Em matéria humanística, Saviani elenca o que deveria ser o óbvio e o básico a ser trabalho nas escolas, porém temos elevados níveis de analfabetismo devido a educação escolarizada não atender o que deveria ser evidente direito de todos.

Temos como resultado na presente realidade brasileira um número alto de analfabetos, analfabetos funcionais, e sem mencionar os analfabetos políticos.

Por fim, apresentamos e nos posicionamos quanto o ato do trabalho educativo, função da escola e mais especificamente do nível médio. Nossa compreensão quanto a apresentação dos conteúdos clássicos, são, aqueles que resistem ao tempo e permanecem sendo essenciais a formação do indivíduo. Nos posicionamos contra a noção tecnicista, pragmática do ensino que se baseia na concepção de competências e habilidades para a formação dos jovens brasileiros.

2.4 A Especificidade da Sociologia

Na medida em que se desenvolve um processo de conhecimento, ou um processo de transformação, ou um processo de prática social, inevitavelmente aparecem pontos de vista diferentes, aparecem divergências, contradições, concepções distintas, no seio mesmo de uma classe social, ou daqueles que compartilham de uma mesma visão do mundo. Isto é inevitável e é também necessário, é parte mesmo de todo o processo efetivo de conhecimento e transformação da realidade. (LÖWY, 1998)

Na busca por instituir, sistematizar o estudo dos fenômenos sociais que acreditamos ser primariamente o de compreender o processo de socialização. Muitas visões do mundo surgiram e foram precursoras para a elevação da sociologia ao status de Ciência, no caso específico, ciência humana, social. Por isso, apresentaremos algumas das contribuições que são demasiadamente importantes quando falamos em análises sociais.

Antes de entrar nas questões de visões mundo é preciso realçar os condicionantes históricos que propiciaram o desenvolvimento das ciências, pós idade média.

Inicia-se com o surgimento de uma nova classe e da necessidade de um novo sistema de organização econômica,

Quando a Europa saiu da Idade Média, a classe média urbana em ascensão era seu elemento revolucionário. A posição reconhecida que conquistara dentro do regime feudal da idade Média era já demasiado estreita para sua força de expansão. O livre desenvolvimento dessa

classe média, a burguesia, já não era compatível com o regime feudal; este tinha forçosamente de desmoronar. (ENGELS, 2005, pg.21)

A classe burguesa avançava e apesar de em seu surgimento propor participação e força política a nobreza, afim de evitar conflitos. Habilmente expandia sua influência econômica e paulatinamente limitava a atuação da nobreza a algumas deliberações política, e ao usufruto das riquezas. Sabemos pela teoria marxista que para o assentamento do sistema capitalista a esfera econômica deve ser preponderante as demais esferas sociais, deste modo, a burguesia necessitava expandir sua atividade sobre os olhos da nobreza.

Concomitante ao desenvolvimento da classe burguesa, e incentivado por ela,

produzia-se o grande ressurgimento da ciência. Voltava-se a cultivar a astronomia, a mecânica, a física, a anatomia, a fisiologia. A burguesia necessitava, para o desenvolvimento de sua produção industrial, de uma ciência que investigasse as propriedades dos corpos físicos e o funcionamento das forças naturais. (ENGELS, 2005, pg.21)

A disciplina de sociologia tem em seu histórico formativo um caráter desvelador, posto que, surge como ciência que estuda a sociedade. Acompanhando o desenvolvimento das ciências, se empenhava em entender como se constituía a formação social humana, em meados do século XVIII. Afim de questionar o conhecimento religioso que era dominante no feudalismo, o Positivismo, surge como primeira fonte interpretativa da vida social colocando o estudo da sociedade como objeto de conhecimento.

Surgindo durante o iluminismo, o positivismo, assume um caráter revolucionário em propor um novo pensamento que era contrário à ideologia dominante: absolutista, clerical, feudal. Löwy (1998), aponta três ideias sobre a especificidade dada a ciência social de perspectiva positivista:

A hipótese fundamental é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que tem todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol:

Os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, portanto, a metodologia das ciências sociais tem que ser

idêntica à metodologia das ciências naturais. [...] Naturalismo Positivista.

Da mesma maneira que as ciências da natureza são objetivas, neutras, livres de juízos de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica. (LÖWY, 1998)

Löwy (1998), apresenta em seus estudos o positivismo de Condorcet e Saint-Simon como uma filosofia de certa maneira revolucionária, colocando como pressuposto o fato de contestarem a ideologia dominante da época, e de tal modo, atuarem como agentes da transformação do pensamento e ação humana, ascensão da até então classe dominada, a burguesia. Augusto Comte teve como contribuição incorporar a esta corrente de pensamento, uma postura rígida quando afirmava que enquanto ciência ao se estudar os fenômenos sociais haveriam leis que eram “invariáveis”, do mesmo modo como se procede nas ciências que estudam os fenômenos da natureza.

No positivismo comtiano incorpora-se um caráter reacionário determinando que os fenômenos sociais assim como os naturais só poderiam ser conhecidos, mas não alterados. O estudo dos fenômenos sociais ganha forma como disciplina Sociológica, quando é formatada por Durkheim em seu livro *As regras do Método Sociológico*, bastante influenciado pelo positivismo comtiano.

Em outro contexto, mas dialogando com a discussão sobre as bases para se fazer ciência, pesquisa sobre os fenômenos sociais temos a contribuição de Max Weber, que se afasta da visão positivista quanto a postura do pesquisador manter-se por própria força de vontade fora/alheio as questões ideológicas, culturais, no momento da pesquisa. Weber ao contrário de Durkheim, afirma que os valores, crenças iniciais são de onde se originam os problemas a serem estudados nas ciências sociais.

A diferença apontada por Löwy (1998), é que Weber considera em seus estudos que o cientista percebe os fenômenos sociais a partir da sua imersão nas ideologias, políticas que o circunscreve.

Max Weber afirma que cada sujeito do conhecimento científico tem seus próprios valores, suas próprias ideias sobre valores culturais. Sem essas ideias sobre valores culturais seria impossível a ciência social, porque são elas que dão os critérios para selecionar o objeto

do conhecimento para decidir o que vale a pena ser estudado. (LÖWY, 1998, pg. 48)

Nessa perspectiva o problema da pesquisa seria obtido por meio desses valores, - ao menos no momento inicial da pesquisa -, para que aconteça a aproximação com o objeto de conhecimento, se fazem vinculados a visão de mundo pesquisador.

Karl Marx, assim como os demais teóricos escreve sobre a relação ideologia e ciência. Para Marx,

Quem cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos, etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe. (LÖWY, 1998, pg. 95)

Assumir uma visão de mundo e produzir conhecimento são compatíveis e até apresentam resultados com valor científico, como vimos no surgimento do positivismo, na concepção weberiana, porém, representam um grupo, uma classe, interesses. O desenvolvimento do conhecimento influenciado sobre determinada visão de mundo, irá atender as necessidades de determinada classe.

Finalizamos esta seção assumindo a visão de mundo de uma classe, pois, as aproximações que nos levaram a conhecer o objeto de conhecimento em questão, estudar a problemática nas práticas docentes do professor de sociologia das escolas públicas brasileiras, tem o ponto de vista da classe trabalhadora, da transformação das suas condições socioculturais, da representação científica do proletariado.

2.4.1 O sentido da sociologia no ensino médio brasileiro

Após apresentarmos as visões de mundo no debate sobre influência deste, no olhar sociológico de autores que são considerados clássicos. Entremos para aproximações com as visões de mundo e o assentamento da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras.

Preferimos ter como recorte temporal para esta parte do trabalho as discussões a partir do século XXI sobre o ensino da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio da rede pública do Brasil. Fizemos esta opção para termos como perspectiva os estudos sobre a temática durante a instituição da disciplina de sociologia como disciplina obrigatória em todo o ensino médio das escolas brasileiras.

Falar em especificidade da disciplina de sociologia é falar de sua finalidade que deve ser pensada como meio de compreensão da vida social que nos determina. Tomazi (2004, pg. 73), nos convida a nos preocuparmos em desenvolvermos nos jovens estudantes o “pensamento sociológico sobre temas e situações que nossos jovens estejam envolvidos”, nos esquivando dos conceitos e autores clássicos. Afirma que em geral os professores atuam mais como oradores,

Nós professores, estamos tão preocupados em demonstrar o quanto sabemos sobre determinado assunto ou teoria que nos encantamos com nossas próprias elaborações e esquecemos de falar para eles. (TOMAZI, 2004)

A afirmação de Tomazi (2004), não deixa de ser uma realidade, porém isso ocorre devido o despreparo do professor em mobilizar os conhecimentos de forma a sensibilizar o aluno. Levar em consideração a prática social do aluno é o ponto de partida na pedagogia histórico-crítica. Mas dispensar autores e seus conceitos clássicos é negar ao aluno o que a de mais desenvolvido e atual no que se fala em teoria para a compreensão da realidade, os conceitos clássicos produzidos no século XVIII permanecem como essenciais para a formação do homem.

Como proposta de superação, Tomazi (2004, pg.74-75), nos convida a buscar as respostas no cotidiano, ensinar nossos jovens por exemplo a analisar programas de televisão, e utilizar conceitos de ideologia.

O que tememos é que com tal afirmação corrobore o pensamento que preconizava na época, onde vigorava a LDB 9394/96 e a interpretação ocorra no sentido confirmar a não necessidade da sociologia como uma disciplina, mas sim, como área de conhecimento.

Lejeune (2004), no decurso da luta para a aprovação da disciplina de sociologia expõe justificativas como base para os pedidos e defesas da implantação da disciplina de sociologia no ensino médio brasileiro.

Que procure resgatar os ideais dos que fizeram que fizeram a nossa República já desde 1981, com Benjamin Constant, que previa implantar nossa ciência em todas as escolas. Que leve em conta dois argumentos fundamentais: 1. O aumento da área de humanidades no Ensino Médio (hoje são 8 disciplinas e 2 de humanas, ou seja, 25%, e passarão a 10 disciplinas com 4 humanas, ou seja 40%) e 2. Possibilidade que nossos jovens possam ter a sua disposição instrumentos que lhes permitam *refletir* (Filosofia) e *analisar* (Sociologia) a realidade que o cerca e o mundo em que vivem. Tudo isso ainda agregado à possibilidade de ampliação de mercados de trabalho em 22 mil escolas, criação e ampliação de cursos atuais e abertura de novos cursos etc. [...] Lembrar que Lei não terá implicação de custos, pois o que ocorrerá será apenas uma redistribuição da carga horária com mais matérias, mas as horas serão as mesmas, portanto sem custos adicionais. (LEJEUNE, 2004, pg.46)

O autor (idem, 2004) apresenta esperança em Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e presidente na época, porém, o projeto ao chegar as suas mãos recebe o veto presidencial.

Algumas questões eram necessárias para se compor a defesa pela instituição e defesa da disciplina em todas as escolas brasileiras: Qual seria o objetivo da disciplina de sociologia no Ensino Médio? Qual seria a especificidade da disciplina que não é encontrada em outras disciplinas?

Questões que precisam ser colocadas em debate, pois devido à falta de clareza na LDB 9394/96, surgiram duas interpretações sobre o inciso que se referia ao ensino de sociologia e filosofia. A primeira é que os conhecimentos filosóficos e sociológicos poderiam ser trabalhados em outras disciplinas como Temas Transversais como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A segunda é que para se debater certos conceitos é necessária uma formação específica, momento específico, ou seja, que houvessem as disciplinas de sociologia e filosofia. (MORAES, 2004)

Se posicionando e defendendo a segunda interpretação, Moraes (2004), trata de expressar coerentemente suas interpretações dos conceitos e teorias sociais diluírem-se nas demais ciências humanas.

Fala-se de mudança de concepção de ensino, centrado agora no aluno e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que ele se torne “protagonista social solidário e responsável” diante do mundo; fala-se que o conhecimento não é algo dado, acabado, que se transmite a indivíduos passivos, ao contrário, é fruto da construção de sujeitos ativos; fala-se que essa construção ocorre num contexto e num processo coletivo, mas agora busca-se substituir a experiência da investigação filosófica e da investigação

sociológica por um “tratamento interdisciplinar e contextualizado” dado pelo conjunto das outras disciplinas, sobretudo por “ todos os conteúdos curriculares da área” de ciências humanas, “todos” que se reduzem à História e Geografia. (MORAES, 2004, pg.98)

Se posicionar frente a uma dada realidade é de certo modo construir o sentido que compreende ser o ideal. Neste caso, o de compor o sentido de se estudar sociologia no ensino médio brasileiro, considerando os pressupostos de participação democrática, cidadã.

Para Sarandy (2004), disciplina de Sociologia,

[...] tem a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, pois promove o contato do aluno com sua realidade, e podemos acrescentar, bem como o seu confronto com realidades distantes e culturalmente diferente. É justamente nesse movimento de distanciamento do olhar sobre nossa própria realidade e de aproximação sobre realidade outras que desenvolvemos uma compreensão crítica. (SARANDY, 2004, pg. 122)

Tanto Moraes, quanto Sarandy, contribuem positivamente para a construção da resposta sobre o questionamento de qual a especificidade da disciplina de sociologia que não é encontrada em outra disciplina. Entre os autores vê-se perspectivas, abordagens, teorias diferentes, mas nunca, a descrença da necessidade da sociologia como disciplina.

Questões como, para que sociologia no Ensino Médio? Qual a especificidade da disciplina de sociologia? São importantes para o estabelecimento da função da disciplina na escola e fora dela, como a apropriação dos conceitos, teorias, debates, iniciação de pesquisa estão concatenados com a formação do indivíduo, e sua compreensão da vida para e em sociedade.

CAPÍTULO 3 AS QUESTÕES DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA VISÃO DOS PROFESSORES: A ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO

O que trataremos neste capítulo é análise dos resultados da investigação obtidos por meio do questionário e entrevista realizado com professores que ministram a disciplina de sociologia em escolas públicas de nível médio na zona urbana de Rio Branco, Acre. O questionário e entrevistas são instrumentos de pesquisa que nos permitiram uma aproximação com o objeto de pesquisa, e partilhando do relato da experiência profissional de Fernandes (1978, p.11), concordamos quando afirma que “a pesquisa é instrumental para o trabalho intelectual: a teoria se constrói através da pesquisa”. Ampliando a fala sobre a relevância da pesquisa, além de construídas, as teorias são corroboradas durante a pesquisa.

Acreditamos que o método do materialismo histórico dialético utilizado no desenvolvimento do estudo, - que consiste em percebermos os fenômenos em suas partes e totalidade, tem como objetivo a apreensão dos acontecimentos dos sujeitos em sua prática, mas sem separá-lo do processo histórico a que pertence. Nos possibilitou uma organização científica que permitiu aproximações para que chegássemos a resposta do nosso problema de pesquisa que é saber quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia, assim como quais os conhecimentos que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, traçamos caminhos para identificar quais as principais dificuldades na prática pedagógica do professor no ensino de sociologia.

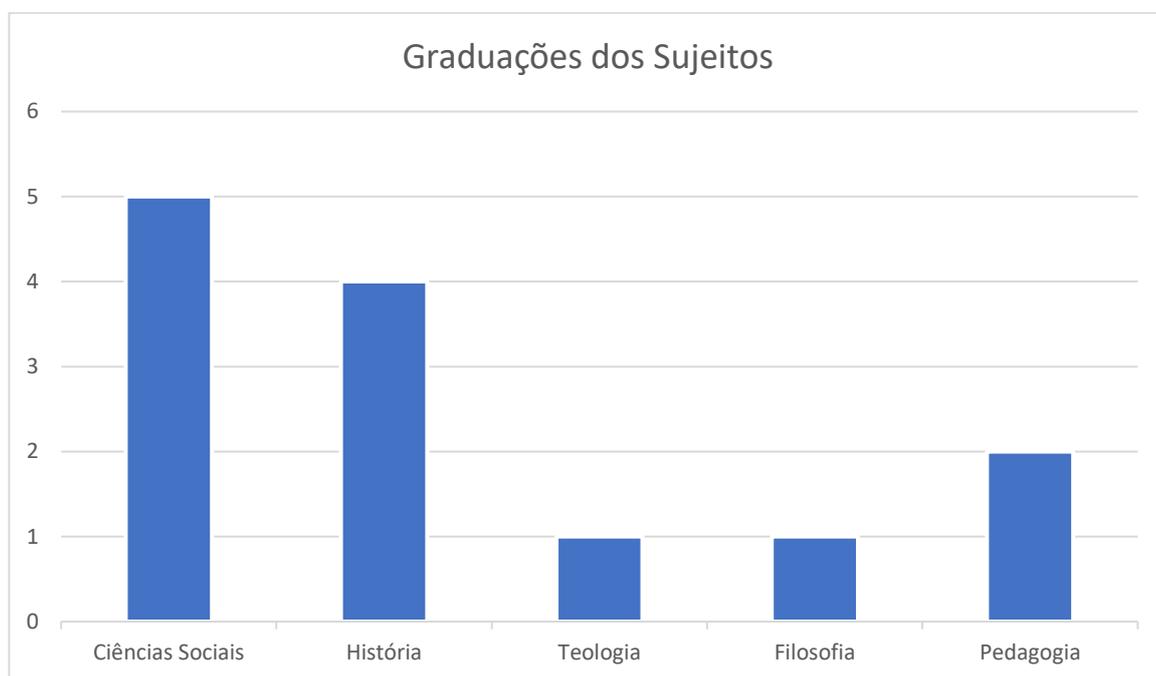
3.1 Sujeitos da pesquisa

Apresentamos nesta seção elementos obtidos por meio do questionário composto por quinze questões que buscaram levantar o perfil social, econômico, cultural dos professores de sociologia que participaram deste estudo. Os dados que estão aqui expostos ajudam a posicionar o professor e sinalizam para a compreensão

de sua situação histórica e objetiva como profissional que atua nas escolas públicas de Rio Branco, Acre.

Foram entrevistados professores de ambos os sexos, da amostra que totalizam dez, foram 6 homens e 4 mulheres. As idades dos docentes se situaram entre 28 e 60 anos com uma média de 38,3 anos.

Quanto a formação inicial dos sujeitos, foram citadas cinco graduações, todas da área das ciências humanas. Alguns dos sujeitos cursaram mais de uma graduação:



Percebemos o avanço na questão de docentes com graduação em licenciatura em Ciências Sociais já estarem compondo grande parte da amostragem coletada. Dos professores 8 tem apenas uma graduação; 1 com duas graduações; e 1 com três graduações. O que sinaliza a adequação da Secretaria Estadual de Educação quanto a contratação de professores da área, e a preocupação dos professores em ocuparem seus postos de trabalho⁶.

É visível a intensificação do trabalho docente quando temos 6 professores trabalhando em dois turnos; 2 professores trabalhando em três turnos; e apenas 1 trabalhando 1 turno. Metade dos entrevistados trabalha em 2 escolas, lecionando para 24 turmas; e a outra metade trabalha em 1 escola, lecionando para 12 turmas.

⁶ Alguns autores sinalizam para a necessidade de que a disciplina de sociologia seja ministrada por profissionais desta área de conhecimento.

Apenas 2 professores ministraram somente a disciplina de sociologia. Entre os demais: 6 ministraram história; 8 ministraram filosofia; 4 ministraram geografia; 2 ministraram religião; 1 ministrou biologia; e ministrou 1 religião.

Quanto formação continuada 4 não possuem especialização, mestrado ou doutorado; 5 possuem Especialização (sociologia; gestão de pessoas; metodologia do ensino; políticas de ações afirmativas; ciências sociais e filosofia política; política social); e 1 possui Mestrado (letras – linguagem e identidade. Área: cultura e sociedade).

CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Foi muito importante, os estudos culturais me possibilitaram desconstrução e uma construção no que diz respeito a sociedade, cultura e a linguagem. Esses temas são essenciais em sala de aula, principalmente para ministrar a disciplina de sociologia;
<ul style="list-style-type: none"> Entender os problemas sociais e as leis;
<ul style="list-style-type: none"> Domínio de conteúdo; experiências diversas; melhor leitura da sociedade; auxilia o estudante na criticidade;
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar questões de discriminação, tolerância racial e diversidade social;
<ul style="list-style-type: none"> A contribuição maior foi no tocante as abordagens dos conteúdos de forma geral;
<ul style="list-style-type: none"> A pós-graduação nos proporciona uma base teórica melhor.

No item sobre satisfação com a remuneração salarial 7 professores consideraram como insuficiente; 2 consideram suficiente; e apenas 1 considerou como boa. A representação da remuneração na família dos professores: 5 afirmaram ser a única renda; 2 maior parte da renda; 3 menor parte da renda.

3.2 A prática docente e seus determinantes na visão dos professores

A prática docente do professor da disciplina de sociologia tem sua especificidade, mas também sua generalidade quando a compreendemos como

prática educativa nas escolas da rede pública de ensino do município de Rio Branco, Acre.

Para melhor organização na discussão das análises dos dados, dividimos esta seção em três eixos onde trabalharemos com as representações dos sujeitos da pesquisa da seguinte forma: No primeiro eixo abordaremos sobre a questão da concepção de educação e a influência da lógica capitalista no ideário dos sujeitos; no segundo, discutiremos sobre a função e organização da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio; por último, foram tratadas as questões didático-pedagógicas e a contribuição da pedagogia histórico-crítica para prática pedagógica dos professores de sociologia;

Separamos desta forma afim de obter melhor organização para cumprir os objetivos específicos de nossa pesquisa: a) Problematizar e situar historicamente os condicionantes do ensino de sociologia e as implicações para/no o trabalho do professor; b) Descrever e conhecer quais as principais dificuldades encontradas pelos professores de sociologia no exercício de sua atividade; c) Identificar quais os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor na organização do trabalho pedagógico em sala de aula; d) Apresentar a partir de uma perspectiva histórico-crítica indicações para o desenvolvimento de uma prática docente efetivamente pedagógica que tenha sua intencionalidade voltada para o desenvolvimento do modo de pensar sociológico dos estudantes.

Quando falamos de prática docente efetivamente pedagógica entendemos que,

o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores supõe três requisitos: a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrados; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores. (SAVIANI, 2010, pg.209)

Apresentamos a seguir as análises de categorias que surgiram inicialmente da nossa experiência pessoal, e outras, que se apresentaram durante a pesquisa. Que surgiram como "resultado da unidade do histórico e do lógico, "e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência". (TRIVIÑOS, 1987, p.55)

3.2.1 A concepção de educação

Estamos nos propondo a captar nas representações dos professores a concepção que estes tem quanto ao conceito de educação. Bem como, o relato de suas condições de trabalho que indiscutivelmente influenciam de forma negativa a sua prática educativa.

As questões que nortearam o decorrer desta seção foram: Como você define um modelo de educação necessária para que os jovens tenham uma participação significativa na vida social? Quais as repercussões das suas condições de trabalho (espaço físico, quantidade de alunos, carga horária, apoio pedagógico), nos processos de ensinar e aprender?

É presente na fala dos professores que a educação não cumpre seu papel de formador de cidadãos, que existe uma ineficiência da escola neste aspecto formativo. Deste modo a função da educação ideal que viria a restabelecer a relação consciente entre indivíduo e sociedade.

Seria uma educação que levasse o estudante a ser mais atuante, conseguir se despertar no estudante o sentimento de responsabilidade maior mesmo, porque a gente percebe que os estudantes não tem muito compromisso, muita responsabilidade, e a gente não sente que o processo educativo os leve a esse despertar, uma educação que fizesse com que ele se despertasse pra isso, tivesse maior responsabilidade, se visse como sujeito e que esse sujeito tem uma importância grandiosa de atuação dentro da sociedade. (Professor A)

Os próprios professores inferem sobre a lógica instituída nas escolas que trabalham, no que a educação que está posta apresenta comprometimento em exigir e formar. Em um movimento de superação até apontam um caminho, uma função da educação.

a nossa educação hoje em dia ela está muito focada em números, muito focada em estatística e a gente está com os investimentos sendo aplicados de forma inadequada eu não creio que a quantidade de recursos seja o suficiente. E como a escola está estruturada hoje no brasil, eu acho que ela não está potencializando esse lado de emancipar os alunos, de criar neles um senso crítico de fazer práticas de vivencia na escola, então eu acho que uma educação de qualidade seria nesse sentido, focado nesse lado, de potencializar os nossos estudantes e atualmente eu não vejo isso, eu vejo muito ainda aquele

lado de nota pra passar, estatística, isso aí que está acontecendo.
(Professor B)

Assim como o aluno o professor também sente que a educação deveria favorecer a compreensão e a discussão das necessidades sociais quem perpassam por todo o processo educativo. Por isso, assumimos um referencial teórico concatenado com a necessidade percebida nas falas dos professores. Temos por meio da Pedagogia Histórico-Crítica o entendimento da educação como,

mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram inseridos, ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumental) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2012c, p.160)

Procuramos por meio deste referencial dar um horizonte para a solução das inquietações quanto a função da educação, propor caminhos e possibilidades. Entendemos que a prática deve ser guiada por uma teoria, e esta teoria deverá encontrar validade na prática docente, que faça sentido para o aluno e para o professor do início ao fim do processo de apreensão de determinado conhecimento.

A escola acaba não cumprindo com o papel no sentido de passar para ele conhecimento porque ele (o aluno) vê como algo ruim, como algo negativo. Ele não quer estar aqui, ele acha que ele não quer estar aqui e que não tem necessidade de estar aqui e ele não vê a importância que é vir para a escola, ter senso crítico, debater, ler, compreender o mundo. (Professor H)

Ter um método pedagógico que compreenda a necessidade de se ter uma contribuição prática na realidade dos alunos e professores, durante o ato educativo, é de suma importância em tempos de extrema incredibilidade e incertezas quanto as possibilidades de transformação social e humana que a escola deveria oportunizar. Assumir uma concepção de educação nos termos da pedagogia histórico-crítica é um ato político, em prol da emancipação e transformação do homem, é dar sentido claro ao ato educativo.

Tivemos como pressuposto entender se o professor consegue perceber se sua atuação é condicionada pela lógica capitalista por meios das políticas educacionais, se este percebe que a educação não proporciona a emancipação de nossos jovens não por ineficiência unicamente no ensino-aprendizagem, mas por agentes externos. Qual seria o pano de fundo que influencia o ato educativo, que o engessa não proporcionando uma educação humanística?

Tudo começa pela questão política, tudo está amarrado na questão política, [...] não há uma preocupação política com isso, porque se houvesse nós teríamos uma sociedade de alunos mais esclarecidos, eles iam dar mais valor e até na ética dele, no comportamento dele seria outro, teríamos escolas com menos depredação, o próprio objetivo de estudar, o preparo em si, então quer dizer pra mim isso passa pela questão política onde não é definido não é tratado com responsabilidade e isso tem uma influência grande na vida do aluno e da sociedade. (Professor D)

É necessário um ato político condizente com o que se pretende da educação. Dito isto, a educação que temos não estaria alinhada a interesses outros, e não os dos professores e alunos das escolas públicas?

Uma gestão de uma escola ela se sente alejada muitas vezes por omissão da própria parte política, das lideranças, do governo que diz fazer, trabalha uma ideia de que o investimento na educação está acontecendo, mas será que está acontecendo da forma correta? Será que está havendo uma comunicação entre quem trabalha, quem vivencia essa realidade, com aqueles que dizem ser responsáveis por alavancar o movimento da educação? (Professor C)

O professor indaga sobre a comunicação entre quem pensa as políticas educacionais e quem realiza o ato educativo. Libâneo (2013), nos alerta sobre a presença de organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileira. O autor afirma a imprescindibilidade dos professores tomarem conhecimento de “políticas, diretrizes e normas” que atendem as exigências para a “manutenção e expansão do capital”.

Reformas são realizadas, práticas pensadas, currículos alterados, normas, diretrizes etc. Mas, nas palavras do professor quando indaga “se está havendo comunicação entre quem trabalha com aqueles que dizem ser responsáveis por alavancar o movimento da educação”, encontramos uma contradição que é ponto de partida para necessárias investigações sobre: o que pensam para a educação escolarizada, e quem as determina?

Os documentos dos organismos internacionais têm, assim, o propósito de difundir modelos cognitivos culturais a serem internacionalizados pela população, pelos diretores de escola, professores, técnicos de educação, com extenso uso das mídias. Ou seja, concepções e conceitos globais, normas e procedimentos vão fazendo a cabeça dessas pessoas, as quais os assimilam cognitivamente por estratégias de comunicação. Por exemplo, documentos do Banco Mundial (BM) e da UNESCO, reproduzidos em documentos nacionais, introduziram conceitos que estão incorporados na subjetividade dos professores tais como: educação inclusiva, ciclos de aprendizagem, competências, ações socioeducativas. (LIBÂNEO, 2013, p.56)

Não pretendemos aqui apresentar minuciosamente a atuação dos organismos internacionais, mas dar resposta coerente para a questão sobre o por que os anseios dos professores são ignorados.

Propõem-se que a educação brasileira prepare os alunos para trabalho, dando um sentido técnico/prático aos alunos quanto a sua permanência na escola, visto na implementação em 2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. E agora, em 2017 com a escola em tempo integral com ensino normal e ensino técnico sendo de escolha para o aluno optar por qual irá seguir, e que curso do ensino técnico irá querer. Deve ser levado em consideração que a escolha é feita mediante vagas, e qual curso é oferecido em determinada escola de um estado ou região.

E quanto ao docente? Reformas foram realizadas e o professor ainda se encontra em recorrente processo de precarização das suas condições de trabalho, observados nos relatos dos professores.

Professor que tem dois contratos aqui no estado do Acre ele tem que ministrar 40 horas, eu já passei por isso, [...] mas por exemplo em história quando a carga horária é dobrada, eu já cheguei a ministrar 40 horas semanais em sala de aula, se a gente falar em qualidade eu não penso como ter qualidade com 40 horas dentro da sala de aula, uma sala de aula do jeito que a gente enfrenta atualmente, então são várias barreiras aí a superar. (Professor B)

na segunda-feira eu dou 10 tempos de aula e quando eu chego no oitavo tempo de aula eu não sou mais a mesma professora do primeiro porque eu já estou extremamente cansada, estressada, porque aluno de primeiro ano você além de você passar o seu conteúdo de uma forma lúdica porque eles não entendem, você ainda tem que ter a questão do controle, você tem que estar ali “menino senta, guarda o fone, guarda o celular, presta atenção” isso é muito cansativo. (Professor H)

O professor também está atento ao aluno com quem mantém relação profissional direta, as questões de segurança e o apoio a sua função profissional dentro da escola.

you believe that even in the lunch, the lack of a lunch with a certain substance hinders the children, people observe the agitation in the classroom, many children arrive even without coffee, if there is some lunch, something like that, then all this, this part of the nutritional influence seems like a joke, but it influences, [...], the lack of political seriousness, the lack of responsibility that one sees in the other as if it were potential, it is great that it does not happen, in reality the teachers are that they stay with all this weight. (Professor D)

We had two thefts here in the school in which they took the data shows and computers. (Professor G)

pedagogical support is the coordination, she ends up getting involved with both daily issues, that she ends up not having time to give that pedagogical support (Professor F)

When it comes to the capitalist posture in thinking about education, we understand it as Fernandes (1978), who

The interests of the dominant classes introduce a limit to objective knowledge of reality and generate the incapacity of the agent to discover factors of transformation of the order. [...] In such a way that, to go further, it is necessary not only to transcend the bourgeois consciousness but, also, to deny it. (FERNANDES, 1978, p.117)

While the Integral School, promoted by the Temer government, is in its initial implementation phase. It is necessary to have more time for this integral education so that a better balance and analysis of its possibilities and infeasibility in the local and national context can be made.

Without determining too much in this discussion, we initially and concisely present the panorama in which the teacher performs his professional activity. We do not perceive a prospect of improvement, even with the implementation of the integral school, we find the teacher under extensive demand for permanence in the workplace, lack of security in schools in Rio Branco, Acre that are the target of theft attacks, complaints of lack of access to the internet for didactic use.

3.2.2 A função da sociologia na visão dos professores

Na busca por entender como o professor de sociologia define o espaço que a disciplina de sociologia tem nas escolas de ensino médio, utilizaremos as perguntas que questionam: Qual a contribuição que a sociologia tem para a escola e para o desenvolvimento do aluno? Como o professor percebe/avalia a importância atribuída a disciplina de sociologia pela comunidade escolar (pais, alunos, diretores, professores de outras disciplinas)? Na sua visão durante o planejamento e no desenvolvimento da aula, você consegue materializar as finalidades anunciadas na orientação curricular?

Apesar de estar envolvido no plano político com o movimento marxista, eu não impugnava nem os outros métodos nem as outras teorias. Eu compreendia Marx e Engels em termos da contribuição que eles davam às ciências sociais e não tentando confundir o socialismo com a minha atividade docente. De qualquer maneira, quando comecei a ensinar eu induzi os estudantes a participar de minhas preocupações. Penso que em termos pedagógicos a minha orientação foi construtiva, já que os levei a ler muitos autores que eram ignorados ou mal conhecidos. (FERNANDES, 1978, p.18-19)

Fernandes (1978), adota como postura um comprometimento ético em sua prática docente a tarefa de expor as teorias científicas de relevância com rigor e cuidado, oportunizando aos alunos uma visão objetiva e clara dos conceitos. Ter um posicionamento político, teórico, filosófico não significa apresentar outros posicionamentos de maneira enviesada e descomprometida. No item 2.4 A especificidade da disciplina de sociologia, deixamos claro a necessidade de pensar por contradição, de perceber as visões de mundo como posicionamentos que tratados com rigor e exigência produzem ciências de grande relevância.

Pensamentos divergentes levam a debates, investigações por parte daqueles que partilham de uma mesma visão de mundo, e também daqueles que não partilham. Neste movimento vai se produzindo por contradição novas formas de pensar, a transformação que atualiza o conhecimento que vai se produzindo ao longo da história humana. Podemos ilustrar exemplificando com a contribuição e relevância científica dos economistas clássicos que foram incorporados por Marx, na construção da teoria do Capital, - este utilizando de um método próprio -, aponta os erros e inconsistências nas teorias, e as supera. O próprio método marxista é exemplo da síntese da

contribuição de teóricos com produção relevante para o conhecimento científico, síntese na perspectiva da dialética marxista.

No mais, afirmamos que as representações sobre a função da sociologia que utilizamos, afirma o compromisso profissional de possibilitar aos alunos conhecer as teorias das ciências sociais em seu contexto histórico, e sem tratamento enviesado por virtude de um posicionamento pessoal.

Temos este cuidado, pois, está em tramitação o projeto de lei que define os “DEVERES DO PROFESSOR”,

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (PROJETO DE LEI N.º 867, 2015)

Estaria em processo de cerceamento o espaço para a pluralidade, debate das questões sociais mediadas pelo professor de sociologia? O posicionamento do professor fora do ambiente escolar não estaria ameaçado?

O que tememos é se iniciar uma verdadeira “caça às bruxas”, por meio de provocações, insinuações, fazer qualquer explanação de maneira mais enfática, apaixonada pode vir a tornar-se transgressão da lei. E quanto a alguma manifestação em prol da Escola Pública, interesse de professores, pais e alunos? Discussões sobre homofobia, violência verbal, assassinato? Direito a diversidade?

Ataques a disciplina de sociologia não são de agora em 2010 um texto publicado na revista *Veja* é amplamente apresentado no site Escola Sem Partido com o título, *Sociologia e Filosofia a serviço da ideologia*,

Não faltam exemplos de obscurantismo. Para se ter uma ideia, no Acre uma das metas do currículo de sociologia é ensinar os estudantes a produzir regimentos internos para sindicatos de trabalhadores - verdadeiro absurdo. Um dos explícitos objetivos das aulas em Goiás, por sua vez, é incrustar no aluno a ideia de que "a constante diminuição de cargos em empresas do mundo capitalista é um fator estrutural do sistema econômico" (visão pedestre que desconsidera o fato de que esse mesmo regime resultou em mais e melhores empregos no curso da história). Sem dar às questões a complexidade que elas merecem, as aulas abrangem de tudo: no Espírito Santo, por exemplo, a filosofia abarca da culinária capixaba aos ritmos indígenas. (2010)

No caso particular as orientações curriculares acrianas contém a necessária diversidade teórica para que os estudantes iniciem no estudo sobre o fenômeno social, abrangendo as áreas de sociologia, ciência política e antropologia. Como veremos na análise das representações, é tão ampla a proposta curricular, e a duração da disciplina por ser demasiado curta não permite sequer a apresentação das teorias, discussões sociológicas. Quanto a produzir "regimentos internos", é primeiramente uma proposta, talvez não chegue nem a ser realizada; segundo, é um instrumento de luta por direitos trabalhistas, tem validade científica, histórica e prática.

Ao obrigar as escolas a ensinar sociologia e filosofia a todos os alunos, o Brasil se junta à maioria dos países da América Latina - e se distancia dos mais avançados em sala de aula, que oferecem essas disciplinas apenas como eletivas. Deixá-las de fora da grade fixa é uma decisão que se baseia no que a experiência já provou. Resume o economista Claudio de Moura Castro, articulista de *VEJA* e especialista em educação: "Os países mais desenvolvidos já entenderam há muito tempo que é absolutamente irreal esperar que todos os estudantes de ensino médio alcancem a complexidade mínima dos temas da sociologia ou da filosofia - ainda mais num país em que os alunos acumulam tantas deficiências básicas, como o Brasil". (VEJA, apud ESCOLA SEM PARTIDO, 2010)

Não é exagero dizer que tais ideias desrespeitam a categoria docente, atuam para descredibilizar a disciplina e os licenciados que a ministram nas escolas públicas. No panorama que nos encontramos é difícil pensar num horizonte favorável para o estabelecimento da disciplina de sociologia no ensino médio brasileiro.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p.31)

Prestes a comemorar uma década que a lei 11.684 onde tornava obrigatória o ensino de sociologia e filosofia em todos os anos ensino médio, já houveram dois ataques para extinguir o momento destinado para nossos jovens pensarem os problemas, organização social entre outras importantes discussões de forma organizada e com dado aprofundamento teórico.

Primeiro a falácia sobre o ensino médio ter muitas disciplinas. Trouxemos para nos posicionar, a fala do Professor Gaudêncio Frigotto em entrevista dada a Marise Ramos em debate sobre a promovido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Repito que o argumento sobre o excesso de disciplinas no currículo esconde o que querem dele retirar – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia etc. Na verdade, um estudante que escolha, por exemplo, o itinerário em ciências da natureza ou a formação técnico-profissional pode nunca mais em sua vida ter acesso a conhecimentos dessas áreas e ter sua leitura de mundo fortemente comprometida. Aliás, essa medida converge totalmente com o Projeto Escola sem Partido e, em conjunto, visam transformar os jovens brasileiros dessa geração em “analfabetos sociais”, como já o são os próprios autores e mentores dessas propostas. Esses, porém, mostram ser, ainda, doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social. Sua estreiteza de pensamento e a impossibilidade de entender a realidade por se arrogarem como representantes da classe dominante os fazem incapazes de entender o que significa educação básica. (RAMOS, 2016)

O segundo ataque agora direto foi por meio da Medida Provisória nº 746/2016 que apresentava em seu texto a sociologia diluída na Área de conhecimento das Ciências Humanas. Após movimentação dos interessados em não retroceder foi colocado no texto da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 a obrigatoriedade da sociologia e outras disciplinas que não são do interesse da classe dominante.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do

Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Lei nº 13.415, de 2017)

Frigotto em análise crítica sobre a Medida Provisória nº 746/2016, agora na forma da Lei nº 13.415, de 2017, nos alerta sobre as implicações dessa nova investida sobre a educação,

a medida impõe que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ultrapassar 1.200 horas. Ou seja, fica restrita à, no máximo, metade da carga horária mínima total atualmente prevista para o ensino médio. Trata-se de um ataque frontal ao princípio da universalidade e da unitariedade da formação na educação básica, pois somente 50%, na melhor das hipóteses, corresponderá à formação comum a todos os estudantes. Os outros 50% deverão ser organizados em itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em uma ou mais das seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e, finalmente, formação técnica e profissional. Desta forma, o ensino médio reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo. Alega-se que isto poderia direcionar os jovens aos seus interesses. Porém, o que a escola faria, na verdade, seria evitar que ele descobrisse e desenvolvesse seus múltiplos interesses e, assim, fizesse escolhas mais conscientes e estruturadas, ao invés de essas serem aligeiradas e restritas. Isto é um crime pois, quando o estudante se der conta de que não pode voltar atrás, quem poderá ser responsabilizado? (RAMOS; FRIGOTO, 2016)

Estamos sob a égide recorrente de fazer uma reforma antes que se crie as condições para a escola desenvolver projetos voltados para a classe pobre. Não há necessidade de desenvolvimento, intelectual crítico, artístico, para preparar os jovens da classe pobre para ser mão de obra especializada e técnica. Logo, sociologia, música, artes, filosofia, educação física são desnecessários para os interesses do capital. Houve recuo quanto a retirar a obrigatoriedade da disciplina de sociologia e das demais mencionadas ainda na Medida Provisória de 746/2016.

Dado o panorama em que escrevemos esta seção, trabalhar para estabelecer o sentido de se estudar sociologia no ensino médio é tarefa fundamental para luta pela permanência e ampliação da disciplina nas escolas brasileiras. Figura nas Orientações Curriculares (as mesmas que foram criticadas em texto divulgado no site “Escola sem Partido”) ofertado pela Secretaria de Estadual de Educação do Acre, a importância da disciplina para a formação dos alunos e para a escola.

Pensar na disciplina de Sociologia no Ensino Médio requer um pensar sociológico e pedagógico que lhe dê sustentação. Nesse sentido, entendemos a Sociologia como uma ciência para a práxis. E, por extensão, tanto o Professor de Sociologia quanto o aluno são “sujeitos da práxis”, pertencem ao mesmo processo, e devem, ambos, buscar a reflexão sobre a prática para transformar sua realidade. A partir desse pressuposto, podemos definir os conteúdos da disciplina como instrumentos a favor da reflexão desses sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, a favor do processo de produção de um conhecimento sobre o que vivem concretamente. (Orientação Curricular, 2010)

A Orientação Curricular nos indica além do pensar sociológico, um pensar pedagógico. Este último será trabalhado, - na última seção deste capítulo -, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Por agora nos deteremos na representação dos professores quanto a contribuição da disciplina na escola de ensino médio, a importância dada a disciplina e se existe a efetividade de no alcançar de um olhar sociológico sobre determinado problema e a luz de uma teoria das Ciências Sociais.

Ela tem uma contribuição enorme tanto para o estudante quanto pra escola, pra escola no sentido de que ela está oferecendo aos estudantes a oportunidade de ampliar seus horizontes, de se ver na sociedade como sujeito, que pode atuar alterando as situações sociais postas. Para o estudante como elemento de empoderamento podemos dizer assim, porque de posse do conhecimento o aluno vai conseguir enxergar de forma mais clara os problemas sociais postos e vislumbrar alternativas para que esses problemas sejam superados. (Professor A)

Sociologia ela é uma das grandes ciências que nós temos para deixar uma sociedade a par, uma sociedade esclarecida, uma sociedade com uma certa autonomia para os impactos que possam ocorrer, por exemplo o país está nessa eferescência e os que fazem leituras melhores da situação são exatamente aqueles que tem um pano de fundo mais sociológico. (Professor D)

aprender sobre como funciona as regras no mundo social a questão de autoridade que a gente sabe que a escola nada mais é do que uma

formatação para o mercado de trabalho então é aqui na escola que ele precisa aprender, infelizmente ainda hoje alguma regras sociais que ele vai encontrar autoridade e que ele precisa ter consciência disso e ter o senso crítico de entender como funciona a política, a cidadania que são temas que são passados pela sociologia são coisas que eles precisam ter consciência disso para que ele possa conviver em sociedade e permitem como sujeito social refletir qual é o papel dele social, que sujeito ele é e qual que é a contribuição dele também para essa sociedade (Professor F)

Na totalidade das entrevistas percebemos a clara função da sociologia como fonte interpretativa da vida social, para instrumentalizar o aluno com teorias que se debruçaram para o entender e dar resposta aos problemas sociais. Não é que esteja faltando na fala dos professores uma visão revolucionária, sejamos coerentes, o que pode ser feito em sala de aula é uma aproximação com as teorias que tratam dos problemas sociais, não há tempo, muitos menos condições para um aprofundamento, “o estudante tem condições precárias para montar sua vida intelectual”. (FLORESTAN, 1978, p.20)

Não há essa valorização tanto da comunidade escolar quanto do estudante em si, eu não estou generalizando temos estudantes que se identificam com a disciplina, que aprofundam mais os estudos, que tem um envolvimento maior, mas no geral a gente percebe que ela acaba ficando em segundo plano. (Professor A)

Alguns professores tentaram argumentar sobre uma possível importância da disciplina, porém, no decorrer de suas falas foi corroborado que há uma importância superficial, quando relataram que os pais questionavam a nota nas avaliações, visto que sociologia era uma disciplina “fácil”, numa hierarquização⁷ das disciplinas onde a disciplina de sociologia, artes e filosofia fica em segundo plano. Lembremos que o estabelecimento das disciplinas de português e matemática como as disciplinas mais importantes de um currículo deve-se ao fato de serem estabelecidas por organismos internacionais que utilizam o rendimento dos alunos nestas disciplinas como indicadores sociais, bem funcional a ênfase em “ler e contar” para o preparo da mão de obra.

⁷ Devido uma diferenciação de tamanho de carga horária, e por determinação, dos órgãos internacionais, disciplinas como matemática e português tem um prestígio, importância acentuada no desenvolvimento do aluno, ainda se divide nas de importância secundária e terciária. Definimos a importância dada como o tamanho da carga horária dos encontros com os alunos, exemplo Português 4h semanais, Física 2h semanais e Sociologia 1h semanal.

Optamos em apresentar os objetivos a serem alcançados até o final do 3º ano do nível médio, presentes na Orientação Curricular de sociologia. Considerando a quantidade de objetivos, tempo destinado para a prática docente. Já nos adiantamos em dizer que é impossível trabalhar todos.

- Conhecer, compreender e problematizar o surgimento e a necessidade de movimentos sociais no Brasil.
- Conhecer, compreender e problematizar a origem e importância dos movimentos sindicais.
- Conhecer, compreender e problematizar os movimentos de gênero.
- Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos agrários no país e o problema da reforma agrária.
- Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos estudantis e sua importância na história de nosso país.
- Conhecer, compreender e problematizar o surgimento das organizações não-governamentais.
- Conhecer, compreender e problematizar a questão da desigualdade social dentro da sociedade de classes.
- Conhecer, compreender e problematizar a questão do meio ambiente e sustentabilidade.
- Conhecer, compreender e problematizar questões sociais relativas à sexualidade: DSTs, prostituição, gravidez precoce e aborto. (Orientação Curricular, 2010)

Temos nas representações dos professores sinalizações da impossibilidade de trabalhar todos os objetivos, o que dirá de aprofundá-los.

Materializar que nem eu te disse é complicado porque eu só chego a trabalhar conceitos eu não tenho por exemplo como pegar um estudo de caso ou mesmo ir para prática, vamos visitar aqui, vamos estudar sobre o meio ambiente eu vi com eles no terceiro ano no terceiro bimestre eu ir com eles em um local trabalhar alguma atividade, não tem como. (Professor F)

a gente consegue na medida do possível atingir uma parcela dos alunos, criar neles uma visão de mundo diferente, mas de uma maneira geral, eu acho que a gente fica devendo muito em sociologia. (Professor B)

Sim, algumas aulas sim por exemplo eu vou começar a trabalhar com eles o projeto de consciência negra em sociologia e eu estou bem esperançosa eu espero que eu consiga alcançar os objetivos, eu sei que não é cem por cento, porque nunca é cem por cento, mas eu consigo sim por exemplo nós estávamos falando sobre as classes sociais está lá na matriz curricular que eu tenho que trabalhar e foi tão legal porque eles se deram conta de que eles fazem parte de uma classe e eles mesmo chegaram aos seguintes objetivo “eu posso ascender socialmente sim no capitalismo, eu posso, mas eu preciso estudar pra isso” e eu acho isso muito legal, mas não é toda aula não, tem aula que eu não consigo, que eu saio frustrada de sala de aula,

que eu não consigo chegar no objetivo que eu quero e que está lá também nos parâmetros curriculares. (Professor H)

Florestan (1978), numa crítica construtiva ao seu exercício docente e ao trabalho dos professores percebe que deve existir um caráter prático instrumental que leve o professor a estabelecer uma “ligação entre o que o aluno aprendia, e o que o aluno deveria aprender”.

A sociologia precisa responder às expectativas que não devem nascer dos donos do poder, mas sim de critérios racionais de reforma, que levam em conta as necessidades da Nação como um todo, ou das pressões históricas de grupos inconformistas. (FLORESTAN, 1978, p.61)

Na perspectiva de caráter prático específico que ainda não é comum na maioria das escolas brasileiras,

ela poderá contribuir para preparar as gerações para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no Brasil. (FLORESTAN, 1980, p. 118-119)

Se desejamos (nós professores) uma educação que proporcione aos estudantes um compromisso político, uma postura que faça jus ao espaço (escola) em que esteja, para o domínio de conhecimentos que permitam a elevação intelectual do homem, para uma atuação consciente e humana em sociedade. Ora, não deveríamos estar também atentos a necessidade de nossos alunos que estão inseridos em uma comunidade local que tem problemas sociais. O aluno sempre acredita que o professor está ali para o seu melhor, assim como o professor acredita que sempre está “agindo pelo bem dos educandos”. (SAVIANI, 2012a, p.83)

Após vislumbrar a relação entre prática e teoria em seu cotidiano, é que teremos um aluno com interesse concreto pelo o conhecimento, e pela busca da sua busca por transformação e emancipação via domínio do conhecimento.

3.2.3 Prática docente ou prática pedagógica no ensino de sociologia?

Utopia é uma aspiração a um estado de coisas, a uma sociedade que não existe, que ainda não foi realizada em lugar nenhum. Nesse sentido, eu considero a utopia um elemento essencial da visão marxista, da visão dialética, e está presente em qualquer visão revolucionária, qualquer visão crítica. (LÖWY, 1998, p.60)

Esta seção vem a dar voz aos professores no debate sobre as questões didático-pedagógicas, e também aproximá-los quanto a apropriação de conhecimentos produzidos na área da pedagogia, uma ciência que “poder ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/ transformar as práticas sociais educativas que dão sentido às práticas educacionais”. (FRANCO, 2016)

Estabelecemos um diálogo esclarecendo as questões didático-pedagógicas, para isso utilizamos de um referencial que nos permitiu a compreensão do que é definido como prática pedagógica e prática docente; da pedagogia como ciência da educação que produz conhecimentos necessários aos professores; e uma concepção pedagógica como possibilidade para a superação dos problemas no ensino-aprendizagem de sociologia.

Utilizamos de questões que nos levassem a indagar o grau de intencionalidade na atividade docente: No exercício da atividade docente quais dificuldades percebidas na articulação entre o que ensinar (conteúdos), o como ensinar (método) e o para que ensinar (objetivos/finalidades)? O professor sente a necessidade de estudar os conteúdos a serem ensinados? Quais ações o professor realiza para ter melhor domínio dos conteúdos? Durante as aulas, após apresentação dos conteúdos o professor observa se o os alunos conseguem relacioná-los com as questões da sua vida cotidiana? No enfrentamento das dificuldades de aprendizagem quanto a apropriação dos conteúdos pelos alunos, que estratégias são utilizadas pelo professor para que os objetivos de ensino sejam alcançados?

Salientamos aqui que nossa proposta não é a crítica pela crítica, o que queremos é a transformação. Sob esta premissa, sigamos em direção ao que falam sobre o método de ensino:

o método que eu vou utilizar é o que me traz mais dificuldade porque as vezes o leque é grande⁸, são vários métodos que eu posso utilizar, mas aí eu tenho dificuldade em escolher um método que eu possa dizer não se eu for por esse caminho eu vou conseguir fazer o aluno compreender esse conteúdo trazendo mais pra realidade dele, (Professor E)

⁸ Realmente “o leque é grande”, o professor Savini (2007), apresenta em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* um glossário com o significado de 48 concepções pedagógicas.

Se houvesse formações para o estudo dos conhecimentos pedagógicos visando a compreensão, domínio as falas estariam com uma precisão técnica e certamente seria mencionada uma concepção pedagógica como base para prática docente, tornando-se assim uma ação intencionalizada, ou seja, uma prática pedagógica.

Como definição vejamos o que nos diz Franco (2016) sobre o que é Prática Pedagógica:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p.536)

De tal modo, na prática pedagógica tem-se objetivos claros, sentido e direção. O que está presente nas respostas é, “como é que eu vou alcançar esse objetivo, como é que eu vou fazer com que o aluno alcance o objetivo em si”, “eu consigo pegar aquelas orientações e de alguma forma se concretizar na sala de aula”. (Professor E)

Nas respostas sobre a função da sociologia encontramos: tornar os alunos críticos, compreender-se em sociedade, alunos comprometidos, com consciência política, empoderamento, etc. Acredita-se que a exposição dos conteúdos leve o aluno a compreender e se posicionar diante dos problemas sociais, a torna-lo crítico, porém diante do insucesso ele percebe que,

é muito difícil criar no aluno principalmente essa geração muito conectada, usando uma metodologia que eu acho inadequada atualmente, o papel, aula expositiva, professor ali na frente, os alunos sentados em filas, eu acho muito difícil criar no aluno interesse por aquilo que a gente está ministrando. (Professor B)

Se a concepção pedagógica⁹ dos professores fosse pautada na Pedagogia tradicional, que é “centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização”. Então ter-se-ia aí uma prática pedagógica.

Mas os professores se vendo diante de uma nova necessidade e carecem de teorias pedagógicas para responde-las, “se a gente tivesse uma formação mais

⁹ As ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.

adequada pra saber lidar com essas realidades dos alunos, saber trazer a atenção deles pra aula eu acho que ajudaria muito”. (Professor B)

Florestan (1980), atento nos alerta sobre uma das variáveis que se tornam impeditivos para inclusão da sociologia.

[...] qualquer que seja a razão que fundamente a inclusão das ciências sociais no currículo do ensino de grau médio no Brasil, é impraticável a preservação de técnicas pedagógicas antiquadas. Em particular, conviria intervir, concomitantemente, nas condições que dão a esse ensino um caráter << aquisitivo >>. (FLORESTAN, 1980, p.118)

O argumento de que certas disciplinas complicam ainda mais a vida escolar possui uma eficiência muito reduzida, em se tratando de um ensino enciclopédico. (FLORESTAN, 1980,p.113)

Hoje tornam-se argumentos para a retirada da disciplina do currículo do ensino médio brasileiro se o objetivo da educação se pauta na aquisição do conhecimento, ensino profissionalizante e técnico, etc. É difícil vislumbrar um horizonte que possibilite a permanência ou ampliação de uma disciplina que tem a contribuir “para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos”. (FLORESTAN, 1980, p. 117)

Se a função da educação muda, devido à necessidade vinda da sociedade dos alunos e o professor permanece com prática docente avulsa, não concatenadas com a educação que se almeja, - é preciso que se tenha uma concepção de educação -, não é possível uma prática pedagógica.

Pavei (2008), ao estudar as dificuldades de se ensinar sociologia encontra como entrave nos depoimentos que a formação inicial não lhes proporcionou domínio dos conhecimentos sobre o ensinar de modo a dominar. Os professores saem das universidades, se questionando: Para que serve a Pedagogia?

Libâneo (2000) argumenta:

Enquanto os que “praticam” a educação escolar estão distantes da discussão teórica e mais interessados no “como fazer”, há um segmento de pedagogos que querem dar um fundamento teórico à prática e lutam por um espaço acadêmico e profissional. (LIBÂNEO, 2000, p.79)

Acreditamos que pensar em prática como encaminhamento para a construção de uma teoria é estabelecer uma interlocução entre teoria e prática, uma teoria que se posicione frente uma realidade inegável, o descaso com a educação pública.

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagens seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas. (PIMENTA, 2000, p. 24)

Questionamos os professores entrevistados sobre a necessidade de estudar os conteúdos a serem transmitidos nas aulas de sociologia. As respostas foram as mais variadas e significativas: buscar novas leituras, fontes interpretativas que dialogam com a contemporaneidade (contextualizar); para não ser surpreendido com algum questionamento que ele não consiga responder; Para a seleção de textos e preparo da aula; para reelaborar suas aulas; fazer novos estudos; para não ficar defasado; para possibilitar o diálogo; para ter recursos para sanar alguma "deficiência" na compreensão de teoria, assunto, temática que o aluno venha apresentar; para inovar; para encontrar exemplos práticos; para se adequar ao ENEM; Para desenvolvimento pessoal.

A cada aula minha antes de eu prepara-la eu estudo uns três dias antes todo aquele conteúdo, do que eu posso trazer para a sala de aula. Todo mundo diz que é porque eu iniciei agora que daqui a algum tempo eu não faça isso, mas espero que eu continue fazendo isso sim. (Professor H)

Trabalhamos até o momento para afirmar nossa preocupação com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica que consiste: "a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração". (SAVIANI, 2010, pg.209). Entendemos que é condição necessária que o profissional tenha a formação na área: primeiro, devido a dificuldade dos professores em organizar conteúdos e métodos de ensino; segundo, este já em precariedade de conhecimento pedagógico, também se encontraria em precariedade do conhecimento específico da disciplina.

3.2.3.1 Da prática docente à prática pedagógica: apontamentos para a transformação do ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Por que o ensino representa um desdobramento crítico do trabalho intelectual. Ao levar as suas descobertas para a sala de aula, o professor recebe um impacto criador e, por vezes, uma colaboração que é construtiva; ele próprio é obrigado a refletir criticamente sobre seu trabalho. (FERNANDES, 1980, p.84)

Entendemos os professores que entrevistamos como os intelectuais que Fernandes (1980, p. 62) menciona, estes veem os limites e alcances de suas práticas educativas, “quando se quebra o isolamento intelectual o diálogo se estabelece”. Só necessitavam de um espaço articulador, que é o que este estudo representa.

Faremos apontamentos sobre a viabilidade de se pôr em prática o método da pedagogia histórico-crítica partindo de elementos presentes nas falas dos professores.

Consiste inicialmente nas fases do método dialético da construção do conhecimento escolar: prática, teoria, prática. A pedagogia histórico-crítica¹⁰ pressupõe cinco passos, nos quais Gasparin (2009), com os quais propôs uma didática para esta pedagogia. Os passos são a “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática”.

Nossa intenção não é dizer que as falas são afinadas com os passos da pedagogia histórico-crítica. Apenas procuramos indícios de uma possível viabilidade.

No primeiro passo a “Prática social” professor e aluno encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social (experiência e conhecimento). Mas para o desenvolvimento da prática pedagógica é necessário que o professor uma “antecipação do que será possível fazer com os alunos” (SAVIANI, 2012, p.70).

uma conversa informal com o aluno, que muitas vezes isso ajuda muito ele a perceber que aquela aula faz parte da realidade dele e muitas vezes a gente alcança esse objetivo, a gente percebe que ele entendeu a aula e que aquela aula faz parte sim, que é bom, que contribui sim pra vida dele, contribui pro dia a dia dele e é aí onde você percebe que a aula ou até a própria disciplina faz sentido, faz sentido você trabalhar ela na sala de aula, trabalhar ela com os alunos, existe essa questão, essa interação. (Professor C)

¹⁰ Saviani (2012c, p.160) na pedagogia histórico-crítica a educação é definida como, “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.”

eu vou perguntando o que eles sabem, vou tentando relacionar aqui com Rio Branco, aí depois que eu joga a teoria ou algo do tipo, eu tento relacionar pra eles aí depois eu vou recapitulando a aula “então se eu perguntar pra vocês o quê que vocês vão me responder” e eles conseguem. (Professor H)

Tanto para a pedagogia histórico-crítica, quanto para o professor Florestan Fernandes, devemos “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (Problematização). (FERNANDES, 1978; SAVIANI, 2012a, p. 71)

eu gosto de fazer isso, de provocações, para que se veja como é que eles estão, o que eles estão percebendo, como a gente pode quem sabe até trazer algumas orientações para que se mude aquela situação, [...] penso que as ilustrações mais fortes que podem ajudar além de internet, são o que é passado no dia a dia, visto nos jornais, as cenas que são passadas em todos os sentidos, acho que isso ajuda muito ao invés de se ir diretamente para o livro. (Professor D)

Vou analisar o que está acontecendo nas redes sociais, qual que é a discussão que posso trazer dentro do meu conteúdo para pegar eles e eu quero sempre ouvir eles, eu não quero ficar só eu falando eu quero ouvir. (Professor H)

O professor incorre em tentativas de realização do seu trabalho, no seu esforço para fazer com que o aluno se aproprie “de instrumentos teóricos e práticos necessário ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (Instrumentalização). (SAVIANI, 2012a, p.71)

o professor procura explicar o conteúdo, procura trabalhar aquele assunto, aquele determinado tema e muitas vezes o aluno vai precisar da prática, através de atividades, produção textual, resumos onde ele pode estar expondo o próprio pensamento sobre o assunto, isso eu acho que é muito importante, e aí o professor precisa sempre dar o retorno pro aluno, eu acho que isso é fundamental você experimentar o aluno, você trabalha um assunto, você trabalha um conteúdo e aí você precisa pedir pra que ele exponha o que aprendeu. (Professor C)

A tarefa do professor consiste em instrumentalizar o aluno para que este consiga por meio de conhecimentos científicos necessários para elaborar respostas aos problemas detectados na própria realidade destes (Catarse). (SAVIANI, 2012a, p.72)

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc,

cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2012a, pg. 80)

O aluno encontra aplicação de conhecimentos teóricos e produz uma síntese provisória ao retornar para o problema da prática social, o ponto de partida é o ponto de chegada, onde ao final do processo aluno encontra-se mais próximo da visão que o professor já possuía no ponto de partida, uma síntese precária. O professor domina o conhecimento específico e tem experiência por isso compreende melhor a prática social. Seu aluno possui uma visão caótica (sincrética), sobre a prática social, por isso, aluno e professor encontram-se níveis diferentes de compreensão. (SAVIANI, 2012a)

Distante do método da pedagogia histórico-crítica o professor, vê-se refém dos condicionantes que inviabilizam seu trabalho. E de acordo com as falas não alcança os resultados que idealizou, “tem aula que eu não consigo, que eu saio frustrada de sala de aula, que eu não consigo chegar no objetivo que eu quero” (Professor H). E acaba caindo no reducionismo onde sua prática docente fica sujeita a apresentação dos conteúdos.

A questão das estratégias na minha opinião eu acho um pouco precária porque como eu te falei são 50 minutos de aula eu tenho que explicar o conteúdo ou eles tem que ler na sala e aí quando você passa uma atividade pra casa no máximo [...] eu dou a aula, explico o conteúdo e faço as atividades do livro no máximo. (Professor G)

Mesmo que em algumas das respostas apresentem-se soluções, todas estas são paliativas, o professor percebe que deve “ouvir”, “experimentar”, “ter tempo para investigar a realidade social dos seus alunos para que possa coletar da vivência social dos alunos problemas e relacioná-los com a teoria que estão estudando. Porém não vê em suas condições de trabalho espaço para realizar uma prática docente voltada para a transformação e emancipação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para a pesquisa surgiram de ordem pessoal, da observação da prática docente de minha mãe, da minha experiência como agente de leitura, da licenciatura em Ciências Sociais e de forma mais intensa na minha atuação como professor de sociologia nas escolas de ensino médio nas escolas públicas da cidade de Rio Branco, Acre.

Durante minhas experiências profissionais tive um forte envolvimento com o ensino e aprendizagem, primeiro por meio de trabalho voluntário atuando no letramento de crianças que frequentavam a Casa da Leitura Chico Mendes sucursal da Biblioteca Pública do Estado do Acre. Espaço frequentado por crianças entre cinco e catorze anos de idade, que se encontravam analfabetas ou semianalfabetas e neste espaço por meio da mediação dos agentes de leitura, desenvolviam a leitura, ou aperfeiçoavam-na. Experiência que resultou em um trabalho de especialização em Psicopedagogia.

Decidido a entrar no Mestrado em educação da UFAC, primeiramente motivado a dar seguimento nos estudos sobre bibliotecas, desta vez com o viés político. Resulta que após aprovado, por questões burocráticas – estando ciente e de acordo -, troco de linha de pesquisa, da Gestão e Políticas Educacionais, para a linha de Formação de Professores e Trabalho Docente.

Entendemos a linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente importante espaço para o desenvolvimento profissional, teórico, científico que proporciona a elevação intelectual dos interessados, em nosso caso, como professor de sociologia interessado nas bases teóricas para a compreensão do fenômeno educacional.

Tivemos com base nos estudos teóricos, a escolha da prática docente como objeto de estudo. Em acordo com o referencial assumido, temos como importante ponto de partida perceber e propor soluções a problemas que surjam do nosso cotidiano.

Na busca por nos entendermos como ser social, e ter em perspectiva a transformação social, já que por origem social nos vemos como pertencentes a classe trabalhadora que vê na educação possibilidade de superação da condição em que se encontra. Como nosso conceito ampliado de superação de condição social não se

reduz a mobilidade social, o que nos levaria ao individualismo, temos como objetivo a luta pela universalização da educação na sua forma mais desenvolvida, em igualdade para ricos e pobres.

Deste modo, a organização deste trabalho possibilitou uma síntese provisória para responder o problema da prática docente no ensino da disciplina de sociologia, detectar as principais dificuldades na prática docente, assim como quais os conhecimentos que ele mobiliza para superar os desafios vivenciados no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Os sujeitos da pesquisa, entendemos eles como seres sociais que tem na categoria trabalho a condição necessária para a produção material e imaterial dos elementos para sua existência, inerentemente, o trabalho está inserido em uma condição de coletividade, o indivíduo tem assim uma função social.

As aprendizagens desenvolvidas no e para o trabalho, são historicamente transmitidas entre indivíduos de um mesmo conjunto. Alguns indivíduos tem a tarefa social de transmitir as aprendizagens desenvolvidas e transformadas na coletividade, se dedicam ao ensino de dados conhecimentos, devem dominar o conhecimento específico e o seu ensino.

O professor tem esta tarefa de transmitir o conhecimento social necessário e produzido historicamente pelo homem em coletividade. No caso específico da sociologia, deve dominar os conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais, e também dominar os conhecimentos produzidos pela Pedagogia. As Ciências Sociais têm por objetivo estudar os fenômenos sociais, a Pedagogia, tem como objetivo a prática educativa, o ensinar e aprender. Logo, o professor deve ter uma consciência pedagógica sobre o como irá transmitir os conhecimentos da disciplina de sociologia. Ele deve saber sociologia e ensinar sociologia.

A sociologia na ótica aqui desenvolvida produz conhecimento sobre a socialização do homem numa perspectiva crítica, científica, como este se organiza, seu papel social, como a coletividade molda o indivíduo e como este modifica, transforma a sociedade.

A disciplina de sociologia tem por função transmitir os conteúdos produzidos, instrumentalizando os alunos a se situarem diante dos problemas sociais, se compreenderem como ser social. Mesmo clara esta função, quando situada historicamente no contexto educacional brasileiro, vê-se a inconstância na sua inclusão e permanência dentro do currículo das escolas de ensino médio.

Os professores desta disciplina sem o respaldo das políticas educacionais encontram-se em situação semelhante. Esta inconstância sobre a necessidade da disciplina reflete na atuação profissional, este percebe um olhar estigmatizado sobre sua relevância social. Afinal, sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras serve para que?

Se considerarmos esta disciplina em um país com uma educação, voltada para o ensino aquisitivo, ensino técnico, sem a exigência de entender o que estamos fazendo e por que estamos fazendo algo, neste contexto, a permanência da disciplina de sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio do Brasil, deve ser questionada.

Como resultado das entrevistas contatamos que na visão dos professores a comunidade escolar não apresentava clareza quanto a necessidade da sociologia como disciplina como obrigatória no currículo brasileiro.

Pelos responsáveis legais dos estudantes que indagavam sobre o porquê de seus filhos tirarem notas baixas nesta disciplina em específico e pelos próprios alunos que consideram esta com menor importância devido ter carga horária menor que português, física, etc.

Pela gestão que mesmo com formação na área das humanidades prioriza disciplinas consideradas imprescindíveis (português e matemática) atendendo passivamente as políticas educacionais fortemente alinhadas com as recomendações dos organismos internacionais.

E de maneira mais velada, por parte dos professores: que ministram a disciplina sem ter formação inicial; afirmam ser fácil ministrar a disciplina por considerarem que existe somente a apresentação de temáticas sem aprofundamento teórico; por ter uma carga horária reduzida¹¹ é alvo de interesse para professores de outras disciplinas que estão sem trabalho, ou querem aumentar a renda salarial ministrando a disciplina em outro turno, para professores perto da aposentadoria, cansados da intensa jornada de trabalho a que se submetem para custear sua sobrevivência.

¹¹ Efetivamente em sala de aula os professores de sociologia, filosofia, artes, educação física cumprem uma jornada de trabalho de 12h semanais, enquanto as demais disciplinas 20h semanais. Em caso de dupla jornada, algo comum: 24h, e 40h, torna-se interessante dar aulas dessas disciplinas. Não à toa, sempre são alvos de exclusão (ou tentativas de exclusão) dos currículos do ensino médio em reformas educacionais no Brasil.

Caminhamos com essas discussões para intensificação da defesa, permanência, e até para a expansão do espaço destinado a disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras.

Entendemos numa perspectiva histórica-crítico que o processo a organização é necessário no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizar a intencionalidade por meio da organização, dos conteúdos clássicos, permitindo aos alunos o contato com instrumentos analíticos. Pensamos sempre no argumento dos alunos de que os conteúdos das disciplinas de matemática, química dificilmente seriam utilizados dia-a-dia. Pensamos que seria evidente para os alunos, no caso específico da disciplina de sociologia, perceber a relação teoria e prática quando fossem trabalhados em sala de aula, que exposição dos conteúdos seria suficiente. Ledo engano, a seleção do conteúdo deve partir das necessidades das respostas aos problemas sociais mais aparentes aos olhos dos alunos. Deve-se partir da realidade dos mesmos.

Os resultados da pesquisa mostram clareza quanto função da sociologia na formação do aluno por parte dos professores. Quanto as concepções de ensino-aprendizagem, foi extraído da fala dos sujeitos a insuficiência no domínio ou conhecimento de métodos pedagógicos, os mesmos exigiam esta formação como formação continuada. Apontamos por meio da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, caminhos que possibilitarão aprofundamento do ensino de sociologia nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas de Rio Branco, Acre.

Concluimos que a intensa precarização das condições de trabalho não propicia um ato educativo que vise a emancipação e transformação do aluno exigência encontrada na realidade das escolas públicas, - os alunos não veem sentido na educação que está posta. E conseqüentemente, o professor não se realiza no seu trabalho, pois percebe a necessidade dos alunos, mas, encontra-se amarrado a condicionantes que o impede de exercer uma prática pedagógica em favor dos desfavorecidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila. **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. Edu. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, Maio./Ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, Abril/2001.

BUKOWITZ, Tatiana. **A que serve a sociologia no ensino básico? Reflexão sociológica sobre o ensino de Sociologia no contexto do capitalismo globalizado**. In: HANFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs). Dilemas e Perspectivas da Sociologia na educação Básica. Rio de Janeiro: E- papers, 2012.

BUKOWITZ, Tatiana. **Sociologia como (in)disciplina escolar no Brasil. Sistematização de processos de investigação –ação e/ou de intervenção social**. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT6/GT6_BukowitzT.pdf>.

BUKOWITZ, Tatiana. **Da política pública à prática docente: desafios da sociologia como (in)disciplina escolar**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/tatiana-bukowitz-pablo-gentili.pdf>>.

CARVALHO, Lejeune. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. in: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CUNHA, Maria. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-624, jul./set., 2013.

CURY, Carlos. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. **Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social**. PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC., Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Tradução: Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FARIA, L. R. A. **O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições**. XVIII ENDIPE, Cuiabá. 2016

FARIA, L. R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

FRANKFURT, SANDRA H. **Implicações da formação profissional na escola**. REVISTA USP, São Paulo, n.80, p. 125-133, dezembro/fevereiro 2008-2009.

FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: Leitura de introdução à Sociologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Condição de Sociólogo**. HUCITEC. São Paulo, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1980

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

FRANCO, Maria Amélia. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n.247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc. [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. - 6. ed - São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Metodologia da pesquisa educacional. FAZENDA, Ivani (org.) et al. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do Capitalismo real**. 6. ed, São Paulo: Cortez, 2010

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In:_____.CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). Ensino Médio integrado: concepção e contradição. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012

GAMA, Carolina; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface (Botucatu) [online]. 2017, vol.21, n.62, pp.521-530. Epub June 12, 2017. ISSN 1807-5762. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HYPOLITO, Álvaro. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, 4, 1991.

KRAWCZYK, Nora (org). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. -São Paulo: Cortez, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; LIMONTA, Sandra; SUANNO, Vanessa (Orgs). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações. Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e**

formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento didático-pedagógico e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa.** 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 12. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Edu. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.** Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os pensadores – vol.: Marx).

MORAES, Amaury. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. in: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa.** 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila. **A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Edu. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, João. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Marieta Gouvêa. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin. São Paulo: FAPESP, 2011.

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e formação dos professores de sociologia.** Porto Alegre, 2008

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

RAMOS, Marise. **Entrevista com o Gaudêncio Frigotto sobre: MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016**. 2016. Disponível em: <<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>>.

SANTOS, 2004. **A Sociologia No Contexto das Reformas do Ensino Médio**. in: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio/ Org. Lejeune Mato grosso de Carvalho.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim, – **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed.11. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. 2007

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. -2d. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no Ensino Médio: Perfil dos Professores, dos Conteúdos e das Metodologias no Primeiro Ano de Reimplantação nas Escolas de Londrina – PR e Região – 1999. in: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. in: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Série Cadernos de Orientação Curricular. **Orientações curriculares para o ensino médio. Caderno 1 – Sociologia**. Rio Branco, Acre. 2010

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18ª ed. São Paulo; Libertad, 2005.

Sociologia e Filosofia a serviço da Ideologia. Reportagem publicada na revista Veja (edição de 31.03.2010). Disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/301-sociologia-e-filosofia-a-servico-da-ideologia>. Acesso em: 10/11/2017.

PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015.
<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>.

LEI N.º 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

LEI N.º 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

DECRETO N.º 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971.

LEI N.º 6.888, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1980.

LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

LEI N.º 11.684, DE 2 JUNHO DE 2008.

RESOLUÇÃO N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2009.

PROJETO DE LEI N.º 197 DE 2015.

MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.

LEI N.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1- Qual a contribuição que a sociologia tem para o desenvolvimento do aluno?
- 2- Como você define um modelo de educação necessária para que os jovens tenham uma participação significativa na vida social?
- 3- Como professor percebe/avalia a importância atribuída a disciplina de sociologia pela comunidade escolar (pais, alunos, diretores, professores de outras disciplinas)?
- 4- Na sua visão durante o planejamento e no desenvolvimento da aula, você consegue materializar as finalidades anunciadas na orientação curricular de sociologia?
- 5- No exercício da atividade docente quais dificuldades percebidas na articulação entre o que ensinar (conteúdos), o como ensinar (método) e o para que ensinar (objetivos/finalidades)?
- 6- O professor sente a necessidade de estudar os conteúdos a serem ensinados? Quais ações o professor realiza para ter melhor domínio dos conteúdos?
- 7- Durante as aulas, após apresentação dos conteúdos o professor observa se o os alunos conseguem relacioná-los com as questões da sua vida cotidiana?
- 8- No enfrentamento das dificuldades de aprendizagem quanto a apropriação dos conteúdos pelos alunos, que estratégias são utilizadas pelo professor para que os objetivos de ensino sejam alcançados?
- 9- Quais as repercussões das suas condições de trabalho (espaço físico, quantidade de alunos, carga horária, apoio pedagógico), nos processos de ensinar e aprender?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

Prezado(a) Professor(as):

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre **‘O estudo das práticas docentes no ensino de sociologia das escolas de ensino médio da rede pública do município de Rio Branco, Acre’**. Trata-se de uma pesquisa para a tese de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre. Tal pesquisa tem por objetivo é **analisar a partir de uma perspectiva crítica de educação quais as principais dificuldades da prática docente do professor de sociologia da escola de ensino médio da rede pública de Rio Branco, tendo em vista o desenvolvimento de prática pedagógicas sintonizadas com um projeto de educação emancipadora**. Salientamos que em nenhum momento mencionaremos seu nome nem o nome da escola em que você trabalha, preservando o sigilo das informações. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1. Nome: _____

2. Idade: _____ Sexo: _____

3. Estado Civil: () Solteiro () Casado () outros

4. Qual a sua Graduação? Cite se houver mais de uma.

5. Em quantas Escolas trabalha:

a) () 1

b) () 2

- c) () 3 ou superior
6. Em quantas turmas leciona?
- a) () 12
- b) () 24
- c) () 25 ou superior
7. Quais turnos você trabalha:
- a) () Matutino
- b) () Vespertino
- c) () Noturno
8. Há quantos anos é professor?
- a) () 1
- b) () 2 - 5
- c) () 6 – 15
- d) () 15 ou superior
9. Quanto tempo leciona a disciplina de sociologia?
- _____
- _____
- _____
10. Ministrou outras disciplinas, quais?
- _____
- _____
11. Possui pós-graduação (em caso afirmativo, citar):
- a) () Especialização
- b) () Mestrado
- c) () Doutorado
- _____
- _____

12. Em caso afirmativo, quais as contribuições dos estudos na pós-graduação para o seu desenvolvimento profissional docente e em especial para o ensino de sociologia.

13. Exerce outra atividade profissional? Quais?

a) sim:

b) não

14. Qual seu nível de satisfação com remuneração salarial:

a) muito bom

b) bom

c) suficiente

d) insuficiente

15. A sua remuneração salarial atua nos gastos com moradia, alimentação e vestimenta, como:

a) única fonte de renda familiar

b) maior parte da renda familiar

c) menor parte da renda familiar

d) apenas complementa a renda familiar