

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS

PITÁGORAS SHAHIN

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA – QUESTÕES REFERENTES À FORMAÇÃO E
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA**

PORTO ALEGRE/RS

2022

PITÁGORAS SHAHIN

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA – QUESTÕES REFERENTES À FORMAÇÃO E
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador Professor Dr. Felipe José Comunello.

Co-orientador Dr. José Luís Abalos Junior.

PORTO ALEGRE/RS

2022

CIP – Catalogação na Publicação

Shahin, Pitágoras

O ENSINO DE SOCIOLOGIA – QUESTÕES REFERENTES À
FORMAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA /
Pitágoras Shahin. -- 2022.

37 f.

Orientador: Felipe José Comunello.

Coorientador: José Luis Junior.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. ensino. 2. sociologia. 3. prática. I. Comunello, Felipe José, orient. II.
Junior, José Luís, coorient. III. Título.

PITÁGORAS SHAHIN

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA – QUESTÕES REFERENTES À FORMAÇÃO E
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador Professor Dr. Felipe José Comunello.

Co-orientador Dr. José Luís Abalos Junior

Data de aprovação:

Banca examinadora

Prof. Dr. Felipe José Comunello

UFRGS

Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin

UFRGS

Prof^a. Dra. Luciene Zenaide Andrade Lauda

UFRGS

RESUMO

A situação atual da Sociologia no currículo escolar requer um olhar atento daqueles responsáveis pela produção do conhecimento, que fará parte ao menos em termos do conteúdo que figurará nas aulas da disciplina destinadas a estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, chama atenção o fato de que a área de Ciências Sociais pouco tem se debruçado sobre o tema do ensino de Sociologia na educação escolar, deixando mais espaço para a área da Educação realizar este estudo. Neste trabalho serão apresentadas algumas questões referentes ao ensino de Sociologia no nível escolar. O professor no ambiente da sala de aula precisa criar situações que apresentem problemas para serem trabalhados com seus alunos, envolvendo o confronto entre o ponto de vista e a discussão entre seus alunos. Nesse momento a investigação do conflito entre os alunos devem ser mediadas pelo professor. A investigação estimula a troca de saberes entre os educandos e favorece uma visão crítica do conhecimento que está sendo adquirido na escola. Tanto os alunos como os professores pensam, leem, questionam suas próprias ideias e interagem com seus colegas, compartilhando suas inseguranças, tornando esta interação enriquecida de ambos os lados. O professor de Sociologia precisa oportunizar situações de inovação e criatividade envolvendo os discentes, favorecendo desta maneira o processo de diálogo e construção do conhecimento, aliado ao pensamento crítico, criativo e transformador que tenha como foco a aprendizagem significativa, ligada aos interesses dos alunos e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade. O ensino tem que estar centrado em situações de aprendizagem e ter o intuito de desafiar aluno e professor a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construindo o conhecimento.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino médio. Professor. Práticas docentes.

ABSTRACT

The current situation of Sociology in the school curriculum requires a close look at those responsible for the production of knowledge, which will be part of, at least in terms of the content that will appear in the discipline's classes aimed at high school students. In this sense, it is noteworthy the fact that the area of Social Sciences has not focused on the subject of teaching Sociology in school education, leaving more space for the area of Education to carry out this study. In this work, some issues related to the teaching of Sociology at school level will be presented. The teacher in the classroom environment needs to create situations that present problems to be worked on by his students, involving the confrontation between the point of view and the discussion among his students. At that moment, the investigation of the conflict between the students must be mediated by the teacher. The investigation encourages the exchange of knowledge among students and favors a critical view of the knowledge being acquired at school. Both students and teachers think, read, question their own ideas and interact with their colleagues, sharing their insecurities, making this interaction enriched on both sides. The Sociology teacher needs to provide opportunities for innovation and creativity involving students, thus favoring the process of dialogue and knowledge construction, combined with critical, creative and transformative thinking that focuses on meaningful learning, linked to the interests of students and articulated with real problems that arise in society. Teaching has to be centered on learning situations and have the intention of challenging students and teachers to investigate and research, overcoming challenges and providing spaces for them to build knowledge individually and collectively.

Keywords: Sociology. High school. Teacher. Teaching practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DESENVOLVIMENTO	13
2.2 Formação inicial do professor do ensino médio	18
2.3 Formação continuada.....	22
2.5 O ensino médio hoje	34
3 CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Lecionar Sociologia nas instituições escolares vem sendo um dos maiores desafios das Ciências Sociais, principalmente depois da volta dessa disciplina ao currículo da educação básica. Um desafio que vem expondo diversos conflitos e fragmentações revelados nos cursos de licenciatura e nos ambientes educacionais em razão de distintos posicionamentos a respeito da função dessa ciência na sociedade.

Assim, o presente trabalho de conclusão de curso, se propõem a analisar um período da literatura voltada ao campo da educação e da sociologia. Fazendo-se uso do método indutivo, buscar-se-á analisar alguns dos desafios tidos para as práticas docentes e para a construção de um conjunto de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Em primeiro plano, ser licenciado em ciências sociais não estava diretamente relacionada aos planos do pesquisador, contudo ao prestar vestibular e ingressar no curso e os primeiros contatos com as disciplinas ligadas à educação foram encorajadoras a chegar até esse momento.

A percepção da escolha do tema para pesquisa se apresentou a partir da realização dos estágios obrigatórios de observação e regência, em que fora questionado aos alunos, em diferentes turmas, se alguém gostaria de seguir da carreira docente, seja qual for o nível atuação.

A partir disso traz-se o pensamento de (PAUGAM, 2010, p. 18):

Na realidade, a escolha de um tema nunca é anódina. Geralmente, e em não poucos casos, ela resulta de motivações inconscientes ou, no mínimo pouco explicitadas. Um exemplo: Por que Durkheim escolheu o suicídio ao invés de outro tema? Este tema pode ser efetivamente complexo, e, em muitos aspetos, difícil de ser abordado, sobretudo no quadro de uma pesquisa propriamente sociológica, e a *fortiori*, enquanto empresa cuja vocação resume-se em estabelecer bases de uma disciplina. Qual o vínculo pessoal Durkheim poderia ter tido com o suicídio?

Neste caso, busca-se similitude no que é demonstrado pelo autor ao trazer a abordagem de Durkheim, que ao pesquisar sobre suicídio, é muito

provável que ele tenha se deparado com o assunto algumas vezes, o que fez com que ele instigasse o pensamento e propôs realizar uma pesquisa.

A pique disso, tem-se a contextualização do trabalho de pesquisa a partir de uma narrativa experienciada a partir de enredos com os quais foram se deparados, sem se olvidar de seguir os métodos e rigores científicos pertinentes para o desenvolvimento.

Ademais, para a justificação dessa pesquisa, é importante trazer à tónica de Bourdieu, que influencia a pesquisa e aos pesquisadores. Na obra a profissão do sociólogo¹, tem-se a narrativa do autor de como um profissional da sociologia exerce sua profissão, e como faz para poder legitimar a sua ciência, assim, como qualquer outra seja no campo de exatas ou de humanas.

Nesse sentido, pede-se vênica para trazer a abordagem de Boudieu (1999, p. 32):

Se a sociologia é uma ciência como as outras que encontra somente uma dificuldade particular em ser uma ciência como as outras, é, fundamentalmente, em decorrência da relação particular que se estabelece entre a experiência erudita e a experiência ingênua do mundo social e entre as expressões ingênua e erudita de tais experiências. Com efeito, não basta denunciar a ilusão da transparência e adotar princípios capazes de romper com os pressupostos da sociologia espontânea para acabar com as construções ilusórias que ela propõe. "Herança de palavras, herança de idéias", segundo o título de Brunschvicg, a linguagem corrente que, pelo fato de ser corrente, passa despercebida, contém, em seu vocabulário e sintaxe, toda uma filosofia petrificada do social sempre pronta a ressurgir das palavras comuns ou das expressões complexas construídas com palavras comuns que, inevitavelmente, são utilizadas pelo sociólogo.

Assim como bem defendido pelo sociólogo francês, tem-se o papel do pesquisador que inclusive vai em busca da herança das palavras para melhor definir a atuação do sociólogo, e como isso contribui para definir que é uma ciência de busca e não de resultado, que é uma ciência teórica e não abstrata e que é uma ciência semelhante às demais ciências.

¹ BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999

Tendo isso por espírito, e, em estar licenciando em ciências sociais, percebe-se a necessidade de reconhecimento dessa ciência como fez *Bourdieu* em sua época e ao seu modo, nesse sentido, é pertinente a abordagem e trazer essa discussão para dentro da sala de aula, construir com alunos diálogos e opiniões sobre como funcionam as ciências ainda que elas sejam colocadas em choques por *Impostures intellectuelles*², que também tangenciam o objeto dessa pesquisa.

De toda sorte, ainda se faz presente a abordagem de que a sociologia poderia ser uma disciplina conteúdista e afastada de contextos reais, sendo que ao longo do trabalho se demonstrará o uso de ferramentas que podem afastar essa percepção, indo para além dos livros e dos muros da escola.

A Sociologia está intimamente conectada com o exercício da atribuição funcional do homem, em como realiza seu papel e os motivos. No cerne deste pensamento, pode-se ponderar a cidadania, por exemplo, a qual é parte dos relacionamentos humanos e sua congruência com os governos. A cidadania sob o ponto de vista educacional pode ser pensada como um semicírculo, iniciando na Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, chegando até ao Ensino Superior ou técnico, isto é, perpassando toda a vida do sujeito.

O docente de Sociologia com seu fascínio pelo passado, elucidativo com as demandas do presente e de perspectivas para o futuro, possui aptidões e saberes, em conjunto com os outros setores de ensino de repassar e produzir em conjunto com estudantes opções que desafiem o processo de construção do ensino e aprendizagem. Deste modo, a Sociologia exerce uma atividade para a qual as demais ciências sociais não são equipadas corretamente; se ocupa da interconexão do social e busca estudá-la.

Assim, na proporção em que estuda não apenas os elementos pertencentes à sociedade, como suas conexões estruturais e de subordinação recíproca, ela tem uma atribuição de generalização e uma consequência de exteriorização. Este elemento crítico, tão propagado retrata a atribuição social característica da sociologia e a sua profunda vocação na atual sociedade.

Nessa concepção, se defende e justifica o ensino da sociologia como instrumento de aprendizagem e aproximação ao saber científico e formal,

² Imposturas Intelectuais

manifestando a Sociologia como indispensável e necessária para o currículo escolar. O trabalho tem como um de seus objetivos tratar a respeito da formação e da prática do docente de Sociologia. Levando em consideração a trajetória da disciplina para configurar como obrigatória no ensino médio, bem como o processo de formação do professor dessa disciplina e sua aplicabilidade no momento de o professor chegar à sala de aula.

A elaboração do presente tem-se como uma de suas justificativas um dos maiores obstáculos encontrados no trabalho dos docentes está diretamente relacionado à complexidade do ensino, que existe em qualquer fase de desenvolvimento. A educação possui segmentos de ensino, e cada um deles têm um grupo de características que encaminha o professor a realizar e definir suas ideias sobre o ensino e sobre a própria profissão.

Além disso, é de suma importância salientar que o Ensino Médio é uma etapa de Educação Básica onde esses conhecimentos começam a ter maior relevância. Contudo, o Ensino Médio; suas diversas possibilidades, faz com que os docentes se sintam desafiados a procurar conhecimentos teóricos que auxiliam na compreensão de métodos diferentes de aprendizagem, e nos processos de educação, além do fato de como a escola e o docente devem agir para que haja a formação de um indivíduo ético e autossuficiente intelectualmente.

Realizadas as considerações relevantes e pertinentes ao desdobramento do tema de pesquisa, sua contextualização, seus objetivos e justificativa, passa-se ao seu desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta primeira etapa do trabalho, será realizado um estudo referente à historicidade da profissão do professor, sua origem e evolução bem como sua classificação na atualidade.

2.1 Uma História de Professor

Entre as ações e/ou atividades humanas desenvolvidas para sua existência enquanto espécie, a mais comum e necessárias delas: a educação, sendo que essa está relacionada ao trabalho, de acordo com Saviani (2006) "A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo" (p.154). Com essa breve introdução, pode-se extrair que no início do processo de evolução da humanidade, a educação assumia uma identidade semelhante à vida, pois os ofícios eram transpassados de geração a geração a partir de conceitos práticos. Contudo, percebe-se que não havia uma formalização do ensinar e do educar, tampouco se tinham logradouros determinados ou indivíduos preparados e destinados ao ensino do exercício da atividade educacional, mas a prática de um levava à compreensão do outro.

Em um melhor momento, será abordado concepções modernas a respeito do tema, mas em breve síntese, pede-se vênia para apresentar uma significação social da profissão, nas palavras de PIMENTA (1999, p.19):

Identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Nesse sentido, trazendo uma abordagem da construção das práxis sociais de profissão. É possível conduzir que na necessidade de se desenvolver escritas e de tecnologias, essas delinearem novos horizontes quando o assunto é conhecimento, abordando novas formas de registros e novas práticas de transmissão do saber empírico para o saber prático. Melhor demonstrado por (COSTA, 1995, p.65):

Com o surgimento da escrita amplia a possibilidade de articulação abstrata do pensamento, que passa a não se basear unicamente na memória pessoal. A lei, agora escrita, tende a libertar-se da arbitrariedade dos reis e submeter-se a dimensão humana da discussão. (COSTA, 1995, p. 64).

Assim, entre um e outro saber desenvolvido ao longo das sociedades e visando melhores adaptações da linguagem; das tecnologias, nova roupagem foi surgindo a respeito do conhecimento seus acessos e suas aplicações, é nesse sentido que Saviani (2006) menciona que houve um rompimento do acesso aos saberes e da divisão de quem saberia o como fazer do fazer propriamente. Assim, para esse autor houve um processo em que a partir de uma divisão de classes, sendo que a uns eram os senhores, ou a atuação dominante, e os outros escravos, ou, no caso, aqueles que eram dominados.

Apurando o processo de acesso à educação dividido em categorias diferentes, a catalogação da educação destinados aos senhores daria origem ao esboço do que é a escola, hoje. Intercorrem registrar que a divisão do acesso à educação teve suas faíscas no que se tem apontado como berço da civilização humana³.

Com o passar dos períodos da história, aos poucos vão sendo compostos processos diretivos e formativos de um indivíduo apto a ensinar menores púberes gregos livres⁴: habilidades sobre lógica, filosofia, artes, matemática e outras ciências objetivando desenvolvê-los para uma vida em sociedade.

³ Grécia antiga.

⁴ Na visão aristotélica claramente o escravo não é um ser humano igual ao seu senhor, seu fim é prestar ao senhor um determinado tipo de serviço socialmente instituído, portanto, ele é naturalmente diferente, inferior, sua relação não é pautada pela amizade própria dos homens livres, mas pela autoridade despótica exercida pelo senhor, de cuja ação depende a própria vida do escravo

Veja a respeito o que nos brinda Saviani, 2006, p.156:

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2006, p.156).

Todavia, o acesso à educação desenvolvida por pensadores se restringia a poucos, haja vista divisão do que era entendido como uma educação destinados aos atuantes na classe social de uma educação destinada àquela classe que se reservava ao trabalho, se distanciando dos processos formais de aprendizagem ou capazes de influir socialmente.

De outro giro, tem-se que na idade média, período que teve como marco a projeção do cristianismo, a educação e/ou processos formais de educação e aprendizagem apresenta(m) uma roupagem diferente dos métodos tradicionais, reservados somente à igreja o acesso ao conhecimento desenvolvido pelos gregos, protegidos em suas fortalezas a produção intelectual foi retirada da livre passagem de processos transformadores de mobilidade de classe, preservando aquela(es) restrita ao clero e aos pertencentes a nobreza da época.

No entanto, pode-se mencionar que o que se tem a partir de então são registros iniciais de que a educação era incumbência da Igreja, e o exercício de ensinar começou a ser realizado através de sacerdotes, inicialmente, como vocação, e, em posteriormente por aperfeiçoamento e regras formais.

Cabia-lhes, então, o papel de desenvolver a fé católica como única, universal e verdadeira, sendo indispensável que o docente trabalhasse a doutrina católica⁵. Registrando-se que era realizado por vocação divina, sendo primordial para a aplicação do trabalho docente.

Nesse contexto, a fim de retratar a situação, no Brasil com a vinda dos portugueses, inicia-se a conquista de povos oriundo das terras novas, e um ensino voltado para o humanístico, norteado para o espiritual. Destarte, os colonizadores trouxeram integrantes da Companhia de Jesus com a finalidade de promover à conversão dos índios a fé cristã e disseminar a crença católica, doutrinando os índios

⁵ Catecismo, dogmas e doutrina cristã

conhecimentos basilares, como: contar e ler, sendo a alfabetização a trajetória mais favorável para o fim ao qual se propunham.

Isso perdura até o fim do período medieval, quando há um enfraquecimento das estruturas, inclusive, religiosas, essas passam por novos processos de compreensão, de produção e de religiosidade, ocorrendo o surgimento do que, posteriormente, ficaria conhecido como protestantismo e meios de produção capitalista, que vieram a influenciar fortemente o modelo educacional.

Nesse sentido, faz-se importante trazer à baila o entendimento de Saviani (2006): "A relação trabalho-educação sofrerá uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista". (P.158), é importante registrar, que o processo de formação das bases educacionais tais quais se apresentam hoje, são oriundas desse contexto de ruptura entre Igreja e modos de produção, com isso há abertura para um novo plano social, com outras abordagens, ressignificando a religiosidade e a forma de pensar e produzir, como, por exemplo, o protestantismo e o anglicanismo.

À vista disso, estruturas sociais baseadas em conjecturações naturais perdem força, e passam-se a desenvolver a partir de trocas relacionais, configurando a escola no tecido social:

(...) o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2006, p.158)

Neste tecer, pode-se inferir que há um surgimento do papel docente, voltado para uma nova óptica da estrutura social, pautando-se para uma formação destinada a "qualificar" mão de obra para o trabalho, a partir de um nível básico de educação e critérios mínimos operacionais, ou seja, rompe-se a ideia de educação orientada para o espiritualismo e passa-se a desenhar a escola pautada para desenvolvimento de mão de obra apta a trabalhar nos processos industriais e de mercantilização, que estavam em ascensão.

No entanto, ainda, havia um modelo de dinâmica de escola diferente da aspirada, haja vista que uma parcela da população não frequentava a mesma escola dos demais, reservando-se dos mesmos “privilégios educacionais” em que se encontravam a primeira.

Registra-se que essa primeira abordagem histórica se faz presente para historicizar a relação entre professor, educação e instituições sociais, mister ressaltar que isso se destina à contextualização para o que se passa.

No século XX, surge uma composição de grupos profissionais de professores, como bem conceitua Nóvoa (1999):

No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época da glória do modelo escolar é também a época de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.19 grifos nosso).

Veja-se que esse autor traz a paginação do surgimento de novos processos de educação, fitando-a como um horizonte de esperanças pela sociedade. Ainda se faz importante trazer em complementariedade ao seu pensamento: o tratar exclusivamente do professorado.

Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico. (NÓVOA, 1999, p.21, grifo do autor).

Neste vértice, o que se busca demonstrar entre o pensamento de Saviani e de Nóvoa é que ambos analisavam o desenvolvimento da escola e surgimento do papel do professor, sendo que um analisava o papel desse como um instrumento formador de mão de obra pautado pelo espírito capitalista e dos processos industriais, ao

passo que o outro registrava a importância do surgimento de uma nova classe de trabalhadores que poderia remodelar as estruturas sociais, a partir de novos projetos de vida.

Sendo uma dessas remodelagens, a mais importantes para o surgimento dessa classe profissional: a inserção das mulheres no mercado de trabalho, reconhecidas como sujeitos de direito e capazes, que não mais se restringiam ao lar e aos afazeres domésticos, mas passavam a ter um papel em substituição do que era o “mestre” no conceito tradicional de ensino.

Neste ponto, cumpre que não cabe destacar o papel da mulher sozinha como uma agente de transformação social, mas sim como sua categoria profissional seria capaz de possuir destaque atuante. Mas para fins de registro, sem pretensão de esgotar o assunto é importante trazer uma observação feita por Costa (1995, p.160) “as mulheres foram de certa forma impelidas [...] em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade”.

Em um outro contexto de pesquisa poderia se desenvolver essa abordagem, mas como não é o núcleo desse trabalho, apenas busca-se trazer à narrativa que assim como outros temas que gravitam a órbita dessa pesquisa, esse também poderia ser levado em considerado quanto aos desafios da prática docente da disciplina.

Feitas as considerações relevantes, reserva-se o próximo subcapítulo para abordar a formação inicial do professor do ensino médio.

2.2 Formação inicial do professor do ensino médio

No decorrer da história do Brasil, o ensino médio transformou-se em um meio de campo de disputa, entretanto, não é tido como prioridade nas políticas de educação. Sua centralidade surge depois da Lei 9.394/1996, que assegurou status de etapa da Educação Básica. A percepção de que o acesso ao Ensino Médio é condição indispensável à qualidade da Educação Básica foi intensificada, mas ainda não é o

necessário. Além disso, pode-se acrescentar a garantia precisa de que todos os cidadãos tenham condições boas de nele continuar até o final.

Frente ao exposto, é importante ressaltar os aspectos que estão correlacionados aos docentes do Ensino Médio.

Esta compreensão é baseada no apresentado pela meta 15 do PNE:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Há sinais de que a materialização da meta 15 está diretamente relacionada às outras metas e que em outras dimensões da valorização, sejam elas a respeito da carreira, remuneração e condições de trabalho. A problemática que gera a falta de docentes está conectada a baixa remuneração e ao número imenso de turmas, períodos, aulas e alunos sob responsabilidade do docente da última etapa da Educação Básica.

A falta de profissionais capacitados, de acordo com Kuenzer (2011), é justificada pela falta de interesse na profissão. A autora acredita que "a política de formação só faz sentido quando está relacionada à estruturação da carreira do profissional, à política de salários que garantam dignidade e condições adequadas de trabalho para o docente" (KUENZER, 2011, p. 672).

O mesmo pensamento pode ser contemplado ao analisar a reflexão sobre o momento em que vive a educação, (NOVOA, 2009, p.2):

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vendar mais do que a desvendar. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo

alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Frente à posição desse autor, o que se busca é concretizar que não só o sistema educacional regulamentar estaria sofrendo frequentemente uma incisão de novos e novos discursos, buscando sua reformulação constante, mas também estaria passando por esse processo o discurso da educação, que como bem apresenta o autor, parece que não se tem nada a não ser o discurso e a rediscussão, sendo que isso pouco contribui para a melhoria da educação e para a formação do professor.

Sendo que por se estar preso à criticidade e à necessidade de constante mudança, não se consegue entender o real problema.

Assim, conjuga-se também que parece haver um círculo de considerações feitas, que atingem desde as regularizações legislativas, passam pelo sistema educacional, como um todo, e ainda alcançam a falta de profissionais habilitados, que também refutaria a qualidade da formação (KUENZER, 2011).

Com o objetivo de corrigir, isso, ainda que paliativamente é enfatizada a estratégia 15.6 do PNE, que afirma:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Outrossim, a formação do docente do Ensino Médio não pode não levar em consideração o estudante que frequenta e que frequentará as salas de aula. Veja-se que a autora recomenda que o futuro docente entre “no mundo da escola e das salas de aula e o fortalecerá através de uma adequada formação teórica e prática” (SILVA, 2015, p. 72).

Nesta perspectiva, tem-se que mais do suscitada as questões que levam a prática docente aos seus desafios diários. Costurando uma colcha de retalhos que põem em cheque o professor, sua formação e sua atuação enquanto docente.

Mas, o que se pode perceber é que muito embora tudo pareça estar perdido e que o discurso de perfeita crise já se encontra instalado, há de haver uma claraboia

capaz de permitir a entrada de um posicionamento capaz de (re)estabelecer a ordem na prática docente, apontando para um horizonte de esperanças e de clarividências aptas a reluzir o verdadeiro propósito de toda a discussão que é enfrentada pelo docente, quanto mais daqueles que se destinam ao ensino de sociologia (NOVOA, 2009, p.2):

É difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJong Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco faces desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixámos de fazer há muitos anos: O que é um bom professor?

Veja-se que para esse autor a resposta não estaria tão longe quanto alguns podem estar propondo. Mas um primeiro passo a fim de acalmar a balburdia, seria olhar para o passado com olhos de aprendiz sobre o que fora desenvolvido ao longo da história da educação, em especial os anos 70, 80 e 90 voltando-se para uma pergunta⁶ que se deixou de fazer.

Quem sabe a partir disso, pode-se reinterpretar que a formação do docente passaria a “dados acerca do mundo do trabalho, conhecimentos científicos e tecnológicos acerca do campo a ser instruído, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa” (KUENZER, 2011, p. 683). Sendo que aquela não se esgotaria no curso de Licenciatura.

Mas isso já não seria posto em prática através da formação continuada do docente? Assim, afim de não negligenciar o papel da formação continuada, reserva-se um breve subcapítulo para articular a formação docente e a formação continuada.

⁶ O que é um bom professor?

2.3 Formação continuada

Estão expressas na legislação nacional determinadas questões que possuem como objetivo o incentivo à fomentação e execução de projetos que visam à formação continuada.

A formação continuada em nosso país começou a ser considerada e exercitada nos anos 90, a formação e a educação docente receberam certa importância nas reformas educacionais. A formação continuada, naquilo que permeia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tem por objetivo garantir aos profissionais da área de educação o aprimoramento do ofício através da ação institucional pública (municipal ou estadual), deste modo:

Art. 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:
Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

No mesmo período, iniciou-se o estabelecimento de um plano legal alusivo à formação continuada dos docentes, a LDB/96 no título VI, requer o direito à formação continuada aos professores do ensino básico e, além disso, norteia a respeito de embasamentos e atribuições da referida formação no Brasil, no entanto não delibera sobre métodos e princípios para a sua execução,

Art. 61 - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

É deliberado pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o princípio do desenvolvimento naquilo que concerne o nível superior e para a formação continuada, no Capítulo VI, aborda de modo específico a respeito da formação continuada dos docentes:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, centrado nas Metas 15 e 16, trata o tema da formação continuada e inicial de docentes. Conforme Azevedo e Magalhães (2015, p. 22), o documento oferece um texto que elege exemplos de formação de professores que “estime [m] a vivência prática”, conforme deliberado na estratégia 15.3, reavendo a coesão da importância do “conhecimento da vivência” em detrimento de saberes do campo de ação. Os métodos de formação continuada expressos de modo mais amplo nas Metas 15 e 16 localizam-se preparados na primeira em 13 táticas, almejando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Está expresso na estratégia 16.1 do PNE (BRASIL, 2014), o enquadramento da procura por formação continuada em sistema de cooperação (Federal, Estadual e Municipal), entretanto não oferece a respeito das maneiras e demais minudências de que forma acontecerá a formação continuada.

Em consonância com Azevedo e Magalhães (2015, p. 23), articuladas, as Metas apresentam várias atividades, estabelecendo a respeito dos exemplos de formação continuada e inicial, o apreço da profissão do magistério, o caminho de mercantilização do preparo para o ofício de professor.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, posteriormente revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo de estabelecer suas finalidades e princípios, e de preparar suas ações e programas, em modo de cooperação em meio aos instrumentos de educação e em conformidade com o PNE.

Está disposto no Art. 2º do Decreto nº 8.752/16 que para responder às particularidades da execução de seus exercícios e as finalidades das dessemelhantes modalidades e fases da educação básica, a formação dos docentes apresentará como fundamentos:

- I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
- o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
- III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais [...]. (BRASIL, 2016, p. 2).

Na conjuntura da educação no Brasil, o entendimento de formação continuada dada pelos Referenciais para a Formação de docentes (BRASIL, 1999) expressa:

[...] aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissionais condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1999, p. 63).

O referido instrumento dá o devido reconhecimento à situação de escassez e enfraquecimentos naquilo que diz respeito aos domínios metodológico, organizacional e político-administrativo da formação continuada:

[...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...]. [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo (BRASIL, 1999, p. 66).

A relevância do ajustamento dos planos de ações de formação às precisões exigidas torna-se indispensável à resposta de dificuldades e problemas na arena da formação continuada e à suplantação de exemplares e técnicas sem eficiência, porquanto há pressa de ajustamentos qualitativos, no ponto em que:

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, que prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas (BRASIL, 1999, p. 47).

Tomando como base tais elementos, é possível assegurar que a formação continuada de docentes segue um entendimento, dentro de uma visão oficial, como um relevante instrumento para dar qualidade ao processo educativo, tal evento possivelmente foi um dos quesitos que incentivaram a gradativa quantidade de ações, com finalidade de promover formação continuada de docentes.

Diante disso, conclui-se que a formação continuar estaria muito mais ligada à práticas docentes de forma geral e abstrata do que propondo uma formação direcionada, pautada e assertiva para o profissional de sociologia, haja visto que essa modalidade de "reciclagem" do professor após formado e atuante, não traz os saberes práticos do formado, mas sim, poderia estar partindo de uma projeção atuante do campo da educação.

Mas em defesa dessa, para não apenas estar contribuindo para propor mais um discurso entre tantos já propostos, passa-se a uma outra óptica a respeito.

2.3.1 A importância da formação continuada para consolidar teoria e prática

Tem-se o conhecimento de que em seu desenvolvimento inicial, o docente não atinge toda a ciência que precisa para que acolha todas as precisões de seus alunos, porquanto estes se diferenciam em conformidade com cada meio de vivência, e desta maneira, é imperativo que o docente continue se capacitando, executando uma formação continuada objetivando (re) significar ou (re) aprender, seus métodos cotidianos, procurando aperfeiçoar sua ciência e suas técnicas. Assim Delors assenta que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Ao versar sobre o docente e sua prática assegura a mesma autora que “para ser eficiente será necessário utilizar-se de aptidões pedagógicas variadas e a atributos humanos como resignação, autoridade e humildade [...]. Aprimorar a condição e o incentivo dos docentes precisa, pois consistir em um quesito prioritário em todo o mundo.” Seguindo da referida asseveração e possível entender que para a boa execução de suas atribuições é imperativo que procure maneiras inovadoras de desenvolver conteúdos, deste modo, sendo possível fazer com que o dia-a-dia se torne menos pesado (DELORS, 2003, p. 159).

De acordo com o exposto Freire, (2006, p. 43), assevera que “na formação constante dos docentes, a ocasião essencial é a reflexão crítica a respeito do exercício. É ponderando de maneira crítica o atual exercício ou o de outrora que é possível aprimorar a prática porvindoura”. Destarte, é imperativo que os professores se livrem da tal zona de conforto de um exercício inflexível e constante, e (re) planejem suas atividades em meio a sala de aula visando atingir o melhor para os alunos.

Segue o autor, naquilo que permeia a anuência e posição dos docentes, assentando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”, Freire, (2006, p. 44). O autor exprime que há uma precisão que o docente de o devido reconhecimento a questão que é possível estar atuando de modo onde seu exercício não esteja atingindo de modo satisfatório o potencial necessário e, deste modo venha a lograr êxito em modificar-se nessa linha.

Para isso, é preciso que tais indivíduos venham a reconhecer e interiorizem a relevância e a dimensão que alcança a sua atribuição na história daqueles que estão em desenvolvimento, para que igualmente venham a sentir incentivo no cumprimento dos exercícios que lhe cabem. É pelo modo do reconhecimento de tal relevância, no desenvolvimento deste estudo, que se entende que os docentes são indispensáveis e ostentam uma atribuição que, segundo Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de facilitador, incentivador, mediador das ideias exibidas pelos estudantes, de maneira que as referidas sejam fecundas, norteando os estudantes a refletirem e a produzirem seus próprios saberes”.

Dentro dessa perspectiva, o docente precisa saber que o seu conhecimento não é completo e que os estudantes carregam para dentro dos colégios prévios saberes⁷. A necessidade do docente é ter ciência de que em sua atividade é preciso garimpar a bagagem dos seus discípulos, porquanto eles possuem informações que necessitam somente ser aprimoradas. Estando disposto e apto para transformar suas técnicas metodológicas.

Deste modo é seguro apresentar certos pontos para pensar. Que o modo de atuar frente à quantidade de obstáculos colocados nos ambientes da escola, tendo em vista que as atribuições são lançadas à responsabilidade dos docentes? De que maneira é possível reverter em possibilidades inovadoras tais obstáculos encarados pelos docentes atualmente? A seguir, (PEREIRA, 2011, p. 69), enfatiza que,

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas,

⁷ Capital Cultural

éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (PEREIRA, 2011, p. 69).

Sendo deste modo, uma empreitada intrincada, necessita ser executada de modo salutar evitando ser rodeada por danos para o docente e para o estudante.

Evidencia-se, desta maneira a relevância da formação continuada para os docentes, visando o aprimoramento de suas técnicas pedagógicas, não as tornando exaustivas e monótonas para alunos e professores, atores envolvidos na arte do ensino-aprendizagem.

2.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Segundo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que adverte as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, compreende-se que o ensino básico necessita de uma Base Nacional Comum a ser completada com um componente diferente. Conclui que o documento: “A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.” (BRASIL, 2010).

Fica esclarecida no Documento a indigência de uma base comum ficar interligada com o elemento diversificado, de maneira que os aparelhos de educação, ao determinar as informações que farão parte do diversificado do currículo, precisam fazê-lo de maneira a integrar e enriquecer o currículo, garantindo a contextualização dos conhecimentos escolares frente às desiguais realidades. Dessa forma, a Resolução, determina também no Artigo 11, inciso 1º:

Art. 11, inc. 1º: A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2010, p. 4).

Igualmente sobre conteúdos que carecem de agregar a Base, portanto normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorpora m saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010, p. 114).

De acordo com o que prepara as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base precisa ser constituída por disciplinas científicas de maneira a garantir o desenvolvimento completo do estudante, proporcionando a formação de díspares linguagens transcorrendo pelo mundo do trabalho, da tradição, do bem-estar e agrupando diferentes conhecimentos que irão colaborar para a formação completa dos estudantes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN/EB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), se compreende a Base Nacional Comum Curricular sendo:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 31).

Conforme Alves (2014) a nomenclatura "Base Nacional Comum Curricular", foi instituída na LDB do ano de 1996, mais designadamente no Artigo 26, sendo recomendada como indispensável para a educação básica, conquanto a expressão tenha sido conservada ao ponderar sobre a formação de docentes (Artigo 64): "[...] em nenhum dos dois episódios as expressões são esclarecidas, o que gera alterações claras desde então" (p. 1472). Igualmente de acordo com Alves (2014), embora o termo esteja presente no texto da Lei 9.394/1096, não existem elucidações precisas acerca do seu significado.

Para o grupo designado "Movimento pela Base", que vem operando no ensino básico desde o ano de 2013, a Base Nacional Comum Curricular é compreendida

como o conjunto de informações e habilidades fundamentais para todos os alunos do Brasil possuam o direito ao processo de ensino-aprendizagem, todos os anos, durante seu caminho no ensino básico.

Couto (2014) expande a aceção ao originar que a Base é como a armação que compõe os currículos dos aparelhos e instituições de ensino da Federação. A autora, que considera o procedimento de preparação do Documento Nacional “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização³⁶”, traz uma significação precisa e de obliquidade conservante.

As informações selecionadas, entre outras, como indispensáveis em cada fase e grau de escolarização, quando estabelecido pelo colégio, na compreensão de Cossio (2014) se conforma como Base Nacional Comum. De acordo com a autora, o currículo extrapola a relação de conteúdos e submerge um grupo de ações formativas cometidas pelos estabelecimentos educacionais. Ao formalizar o currículo em sala, as intenções e sistemas de ideias presentes em sua formulação são concretizadas voltando-se uma base comum. Nesse adereço, Apple (1999) profere:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 1999, p. 51).

Segundo ressalta Apple (1999), o grupo de informações selecionadas para serem trabalhados em sala nunca jazerá carente de interesses, porque é parte da escolha de alguma pessoa ou de algum grupo. Cossio (2014) relaciona as compreensões trazidas por Apple (1999) com o procedimento de formulação da BNCC, em particular ergue ponderações sobre a indigência de um currículo nacional padrão.

Ao citar o texto da Base Nacional Comum Curricular, a autora separa a indigência de se perguntar a verdadeira indigência do currículo nacional comum para o ensino básico do país. Nessa perspectiva de considerações, levanta assuntos como

qual sociedade se almeja desenvolver com o uso desse tipo de política que se conduz para determinar uma forma de ensino amparado pela coerência “[...] cognitivista, particular; universaliza as informações imprescindíveis para ‘todos’ com fundamento no ‘direito à aprendizagem’; versa acerca da atuação do professor, determinando os conteúdos e matérias que precisam ser priorizadas e que serão avaliadas em provas” (CÓSSIO, 2014, p.1587).

Ponderando a Base Nacional Comum Curricular como um Documento que possuirá forte incidência acerca do monitoramento dos estabelecimentos de ensino, através de estimativas nacionais e ranking, como igualmente no desenvolvimento de professores com prerrogativa da dimensão prática sobre a teórica, adverte a autora: “[...] a contemporânea sugestão de base nacional comum, identificada como um currículo singular – mesmo que este não seja o nome oficial” (CÓSSIO, 2014, p.1587).

Assim, ressalta-se um espaço do aspecto da Terceira Versão do Documento da BNCC revelada pelo Ministério da Educação em abril do ano de 2017.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto vem de choque às afirmativas de Cósio (2014) no referente a Base Nacional Comum Curricular ter como finalidade alinhar os artifícios e ações que já permeiam o cotidiano das instituições de ensino, sejam federais, estaduais ou municipais.

Vale ressaltar igualmente sobre a inserção da Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular, que conforma a Base como: “[...] a sugestão de direitos e desígnios de aprendizagem e formação para os estudantes do ensino básico” (BRASIL, 2017, p. 5).

Neste segmento da Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular, ressalta-se a Base como uma sugestão. Compreende-se como sugestão, algo que se “sugere”, ação ou decorrência de sugerir; hipótese, propositura 37. Conquanto, ao determinar o que é a base, o próprio Documento diz:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017, p. 7).

É perceptível que, por um ponto de vista, a Base Nacional Comum Curricular é situada como um documento que vem normatizar e determinar o grupo de informações e aprendizagens estimadas como fundamentais a que todos os estudantes do ensino básico carecem de ter acesso. Por outra perspectiva, o documento é situado como uma sugestão, como apresentado antes. Depreende-se, assim, que na terceira variante da Base Nacional Comum Curricular, igualmente apresentada como última versão, às vezes a base é considerada uma sugestão, e outras vezes considerada cláusula.

Com essas considerações, tem-se como ventilada os conceitos a respeito da temática formação inicial e da formação continuada. Mas, ainda, se tem como pertinente a realização de uma análise da Base Nacional Comum Curricular, para efeito dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Assim, passa-se.

2.4.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exibida no ano de 2017 e homologada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, tem originado diversas perguntas e questões acerca dos rumos da educação nos próximos anos. Tal entendimento procurará expor as fundamentais transformações que a nova Base Nacional Comum Curricular trará.

A Base Nacional é uma cédula normativa que visa constituir o conjugado de aprendizagens que os estudantes precisarão ter ao longo das fases da educação. Vale citar que este trabalho apenas discutirá o documento alusivo ao Ensino Médio,

sendo que é a modalidade de educação em que se implanta a matéria que nos norteia neste debate, a Sociologia.

A Sociologia foi propagada no ano de 2008 como disciplina indispensável do Ensino Médio, contudo, foi confirmada a lei n. 13.415/17 da "Reforma do Ensino Médio", em 2017, cuja retira seu status de obrigatoriedade.

A nova Base Nacional está em acordo com a reforma do Ensino Médio e procura expor as jurisdições e valores que carecerão de guiar o ensino básico. Esperamos que os marcos legais e alcances da base encontram-se na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de ensino: as capacidades e diretrizes são comuns e os currículos são múltiplos. Além disso, sugere a separação das disciplinas de maneira radical e o retorno dos conteúdos serem trabalhados de jeito transversal e integrador.

Em contrapartida, a Base exhibe múltiplos conteúdos que são próprios da Sociologia e, assim, podem colaborar na luta pela conservação da disciplina no Ensino Médio, como o conteúdo de variedade, inclusões de trabalho, mundo do trabalho, política, diversidade, violência, direitos humanos, democratismo, participação etc. Portanto, ressaltamos a significância da Sociologia na discussão destes conteúdos através das Diretrizes curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais.

Podemos, então, nos perguntar: Qual a diferença e colaboração da sociologia nesta fase da educação? Porque a significância desta disciplina para versar de questões alhures, e não diferentes disciplinas das áreas de humanas? Necessitamos responder e ter em consideração que cada disciplina tem teorias e conceitos individuais, e cada uma pode colaborar com o desenvolvimento dos estudantes.

A alteração acerca da função da sociologia no Ensino Médio é longa e vem se tracejando desde 1940, como podemos notar nas obras de Florestan Fernandes (1980) e Otavio Ianni (1957). Neste diapasão, a contestação das disciplinas e seus docentes por um lugar nesta nova compreensão de Ensino Médio se volve corriqueira, visto que todos protegem sua área de trabalho, especialmente, a Sociologia e Filosofia que apresentaram um avanço de demanda de trabalho desde 2008 com a obrigatoriedade das disciplinas nas escolas.

Um novo projeto de Ensino Médio necessita passar pelo envolvimento dos sujeitos incluídos no procedimento: sociedade escolar, docentes e os alunos, cujos

ambicionam pelo confronto, pelo significado dos conteúdos e disciplinas. Não podemos refletir a coerência das pedagogias liberais aonde o indivíduo segue assegurando que ele carece de estudar por si, que ele será analisado particularmente, que nos vestibulares eles não possuirão "ajuda".

Além disso, teremos que ocupar os ambientes de luta no interno dos colégios para que seja possível fazer frente ao avanço conservador que poderá, de novo, afastar as ciências sociais da grade do ensino médio. Destes lugares, temos os Conselhos escolares e Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF), que poderão e necessitarão ser examinados na preparação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e também, o currículo da escola.

Carecemos de proteger a separação dos currículos por disciplinas nos estados? Confiamos que sim! Isso colaborará pela conservação da sociologia, não só pelo nosso lugar-emprego, mas igualmente, e especialmente, pelo apoio da sociologia aos estudantes.

Realizadas as considerações a respeito da análise da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, é importante olhar não só para o que foi desenvolvido, mas para o que hodiernamente está sendo empregado quando o assunto é ensino médio.

2.5 O ensino médio hoje

O Ensino Médio atualmente exhibe poucas desigualdades de sua conformação inicial desde o momento em que surgiu no cenário brasileiro da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96 modificada aproximadamente dez anos posteriormente ao começo das discussões pelo Congresso Nacional e órgãos da Educação, constitui que "o ensino escolar precisa relacionar-se ao mundo do trabalho e ao exercício social", já em seu 1º. Artigo, Parágrafo 2º.

Tal relação é alentada no 2º. Artigo, ao determinar como objetivo da educação "... a completa formação do estudante, seu preparo para desempenhar a cidadania na sociedade e sua designação para o trabalho".

A nova LDB se propõe a:

"[...] assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar os educandos dos instrumentos que o permitam "continuar aprendendo", tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos". (BRASIL, 1996)

A publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000) (BRASIL, 2000) robustece o caráter de terminalidade desse nível de ensino, agrupando-o à Educação Básica, mesmo que de um jeito "informal". O objetivo deste documento é sugerir a alteração do Ensino Médio em sua base geral, até no momento repartida e com matérias trabalhadas de forma descontextualizada.

Nesse instante, a função do professor igualmente é modificada. Começa a ser o responsável pela procura de inovações em suas práticas escolares, abordagens e métodos. Depreca-se um docente disposto a trabalhar de forma integrada com as diferentes áreas do conhecimento e a ser responsável por assegurar o protagonismo juvenil de seu estudante. De um papel de transmissor de conhecimentos, o docente começa a ser o centro do procedimento conforme é o facilitador da aprendizagem. A esta nova extensão, adiciona-se a indigência de aperfeiçoamento contínuo e constante e também o domínio das novas tecnologias disponíveis.

A função do estudante igualmente é modificada: de passivo a quem somente se "depositava"⁸ o conhecimento, depreca-se dele a formação de novas agilidades como, ser ativo, produtivo e criador de novos contextos.

Afora do investimento e valorização do professor no Ensino Médio, o cenário do mercado de trabalho brasileiro igualmente acompanhou a tendência mundial e começou a deprecar a formação de diferentes aptidões cognitivas e comportamentais para os indivíduos que irão adentrar ao mundo do trabalho, por exemplo "aptidão de abstrair, raciocínio, domínio de símbolos e de números, pró-atividade, responsabilidade, colaboração, capacidade de decisão e trabalho em equipe, entre outras." (NEUBAUER, 2011, p.12).

⁸ Educação bancária

Brandão (2011, p. 203) no momento em que assegura que a “representação do ensino médio brasileiro contemporâneo é pouco animador”. O autor aponta determinadas direções alternativas para superar esse fato. Por exemplo, destaca que o “próximo Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) necessita se conformar efetivamente em uma política de Estado e por esta seja completamente incorporado”.

Tal segmento do ensino não mais se conforma como terminal, mas sim como grau intermediário para aprofundar os conhecimentos obtidos anteriormente no ensino Fundamental, com vistas à continuação dos estudos no grau superior ou técnico e ao preparo para o mercado de trabalho. A dicotomia das finalidades sugeridas para este nível do ensino brasileiro, embora reduzidos perante às mudanças do mundo no qual que vivemos, continua.

2.6 Breve histórico da Sociologia no ensino médio

A existência da Sociologia na grade curricular das instituições de ensino básico acontece de maneira inconstante, em 1891 por intermédio de Benjamin Constant houve a primeira tentativa de sua introdução no Ensino Médio. O comportamento ideológico positivista de Benjamin teve influência significativa na valorização da aludida disciplina, a qual foi inserida nos cursos preparatórios de professores “com a expectativa de contribuir para o desmonte das ideias que davam sustentação à ordem patrimonialista e escravocrata” (COAN, 2006, p. 42), no Brasil. Apesar disso, ele acabou vindo a óbito durante a introdução da sua proposta de reforma do ensino, que acabou não sendo realizada integralmente. “Assim, a Sociologia mesmo antes de ter sido de fato ofertada, deixou de ser obrigatória com a Reforma de Eptácio Pessoa, através do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901” (COAN, 2006. p. 42).

A disciplina atravessou épocas de presença e ausência no Ensino Médio. Por intermédio da Reforma Rocha Vaz, em 1925, ela foi introduzida nas escolas secundárias do Brasil, nos cursos de magistério, configurando uma disciplina própria para a formação de professores, tornando-se obrigatória na 6ª série do curso ginásial.

A Reforma Capanema, em 1942, tornou o ensino de Sociologia não obrigatório nas instituições secundárias, seu caráter era facultativo e, assim foi perdendo espaço até 1964, com a instituição do Golpe Militar, pois no decorrer da ditadura militar a disciplina foi retirada e substituída pelas disciplinas: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) ou Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Apenas na década de 80, com o fim do regime militar a discussão acerca do ensino de Sociologia retorna ao contexto educacional brasileiro.

Em 1966, momento em que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, sob o direcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 88 e dos PCNEM de 99, a Sociologia passa a ser sugerida ao currículo escolar. Contudo, tal documentação não a estabelece como sendo obrigatória, deixando livre à interpretação de que ela não necessitaria possuir um horário próprio na grade, podendo ser lecionada em outras matérias da esfera de Ciências Humanas e suas tecnologias.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu um debate em 2004 para a elaboração de documentação complementar – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, sendo concluído e publicado em 2006. O cenário de criação das Orientações Curriculares Nacionais foi o incentivo para a luta do movimento em prol da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. A luta culminou com a promulgação da Lei 11.684 de 2008, assinada pelo então Presidente da República, em exercício, José Alencar, consolidando a volta em cunho obrigatório das matérias de Filosofia e Sociologia ao Ensino Médio.

2.7 Formação do professor de Sociologia

O retorno da matéria aos cursos em 2008 fez aumentar a busca por docentes de Sociologia. A disciplina acabou sendo lecionada no Ensino Médio por docentes com disponibilidade, contudo sem a devida formação, transformando-a em um “faz de conta” com a finalidade de cumprir a carga horária obrigatória. Devido a obrigatoriedade da matéria e a necessidade de formação de tais docentes, a criação de cursos de licenciatura presencial ou à distância foi incentivada.

Silva, Santos e Silva (2009) refletem:

Em geral, há em muitos casos uma hierarquia velada nos cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia atribuindo à licenciatura um status menor em relação ao bacharelado, essa tem sido uma queixa comum feita pelos estudantes e professores de várias instituições do país nos inúmeros fóruns e encontros realizados onde a temática foi colocada. (SILVA, SANTOS E SILVA, 2009, p. 07)

Segundo Brasil (2010) existe uma ruptura na produção pedagógica e nos estudos com relação ao ensino de Sociologia no nível médio em razão da instabilidade dela no currículo escolar. Os poucos estudos existentes se concentram mais no percurso histórico da matéria e, no momento atual, se preocupam mais com o conteúdo a ser ensinado, não se pesquisando a formação do docente que irá ensinar a Sociologia no ensino médio.

O descaso dos estudos diante da necessidade de elaboração de explicações articulando os dois eixos, Ensino Superior e Ensino Médio, ajuda a evidenciar o quanto existem divisões claras entre os problemas do ensino e da pesquisa e, portanto, da formação para a pesquisa e para o ensino. A ideia ou a imagem de fronteiras é instigante porque revela que aquilo que seria apenas uma diferença entre dimensões (ensino e pesquisa) de um campo tornou-se uma divisão e uma distinção. (BRASIL, 2010, p. 25)

O docente de Sociologia em sua prática depara-se com uma conjuntura bastante diferente daquela que vislumbrou durante sua formação. Nas palavras de Tardif (2010) aquilo que os docentes estudam no processo da formação é denominado de saberes da formação profissional: "o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores" (TARDIF, 2010, p. 36). Todavia, esses docentes criam seus próprios conhecimentos naquilo que permeia sua prática, não sendo diferente no tocante aos licenciados de Ciências Sociais, estruturando assim os saberes experienciais.

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidade de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2010, p. 38).

Estando em conformidade com o pensamento de Nóvoa⁹ ao se deparar para investigar a formação de professores construída dentro da profissão, que apresenta uma dissonância entre o que se tem pela formação de professor e seu distanciamento do ofício da docência, afastado de suas práxis, *ethos* e até mesmo cultura.

Não sendo objeto dessa pesquisa, mas como passa pela tangente do tema, esse autor produz uma reflexão sobre o que seria um bom professor, e, quais as qualidades que seriam necessárias que esse tivesse para ser considerado como tal, apenas a fim de elucidá-las, traz-se à tónica: " Conhecimento; Cultura Profissional, Tacto Pedagógico; Trabalho em equipa e Compromisso Social".

Estando esses elementos presentes, competiria ao professor analisar se o que aprendeu na sua formação possui validade para seu exercício profissional em sala de aula. Refletindo a respeito do docente de Sociologia existe sem dúvida um afastamento evidente especialmente em razão da desagregação que há entre o profissional da educação e os sociólogos desde a graduação.

Do contrário pode corroborar para a retomada de frequentes discursos a respeito das práxis pedagógicas, da reformulação do sistema educacional e da falta de profissional habilitado, como discorrido no subcapítulo 2.2. do presente trabalho.

2.8. Ensinando sociologia

Em prima face, apresenta-se que falar de sociologia no contexto do ensino escolar, já seria por si só um tema problematizado, ou como definido pela própria sociologia: um tema relevantemente não solucionado.

Nesse sentido, podemos perceber, que ora inclusão ora exclusão da disciplina nas bases curriculares tem se direcionado para um tema socialmente relevante não solucionando, visto que em muito se apresenta por ser uma ciência que estuda questões com grandes cargas sociológicas, o que faz por sua vez, ser uma disciplina nem sempre tão presente nas grades comuns curriculares.

⁹ Para uma formação de professores construída dentro da profissão, Nóvoa

Todavia, é importante mencionar, que no Estado Brasileiro, por meio do legislador constituinte tendo percepção da compreensão das dimensões do estudo e do estudante, bem como da necessidade de uma formação livre, justa, plural, ampla e acessiva, incluiu o artigo 205¹⁰, na Constituição da República Federativa do Brasil, assegurando a liberdade de ensino e de aprendizagem.

Muito embora, haja um regramento em que se deseja desenvolver uma educação plural, o novo ensino médio, mediante muitas e muitas reformas, tratou a disciplina como desnecessária ou menos importante, retirando-as das grandes curriculares em alguns estados brasileiros, e tornando-a como facultativa para os alunos do ensino médio.

Comprometeria severamente a formação ampla e plural do educando, visto que somente competências de ordem técnicas não se mostram o suficiente para desenvolver uma formação completa, tendo em vista que não torna o estudante um ser social e agente de transformação, com poder de refletir sobre os contextos em que vive, restando mero reproduzidor de conhecimentos, sem muitas vezes entender o porquê lhe é ensino determinados conteúdos e não outros.

É apontando por muitos especialistas da área das ciências sociais, em que a ausência de disciplinas formativas e integradoras como filosofia ou sociologia, em um importante momento do educando, que é o ensino médio, em que está tendo a possibilidade de compreensão do seu ser social, e ambiente social, sem elas, restariam prejudicadas as fases de aprimoramento do educando, assim se encontra entre um dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 35:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (BRASIL, 1996).

Entrementes, o ensino de Sociologia no Ensino Médio contribui para a formação do jovem, não apenas com a compreensão de fatos científicos e históricos, mas melhorando o seu senso de questionamento e crítica. Ensinar sociologia de

¹⁰ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

maneira crítica e reflexiva motiva que os jovens sejam mais atuantes e participativos socialmente, procurando realizar melhorias para o meio em que estão inseridos.

Com isso, pode se dizer que a sociologia deveria ocupar um papel de destaque para a compreensão das forças sociais que aos poucos atuam transformando a vida das pessoas, sendo essas mais episódica e estanque, rodeada de incertezas, com as quais o pensar sociológico pode contribuir (GIDDENS, 2001).

Nessa senda, traz-se um importante instrumento, entre outros, para a concretização dessa transformação que é o que Wright Mills definiu como imaginação sociológica, sendo isso a utilização de instrumentos diferentes de pensar e compreender o mundo e os contextos sociais, suas percepções, e a busca pelas respostas e anseios individuais com diferentes contrastes:

O que precisam [...] é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica. (MILLS, 1975, p.11)

Assim, é possível compreender a imaginação sociológica como uma postura diferente da experimentada, e, propositiva de um olhar sobre outras formas de enxergar o mundo e a si mesmo, com diferentes lentes que permitem exercer um ou outro determinado foco sob o objeto de análise da realidade, recaindo sob diferentes enfoques: pessoais, institucionais, e até mesmo estruturais, sendo que para as ciências sociais, seu estudo desenvolveria capilaridades e novas propostas e focos se apresentariam, assim, como num movimentar de microscópio, seria possível afastar ou aproximar o plano de leitura, compreendendo o micro, o meso e o macrocosmo social.

Nesse contexto, GIDDENS reforça a questão sobre o processo de reflexão sociológica, como fundamental para conhecer e conectar a sociologia de forma criativa e interligada a contextos sociais:

Aprender a pensar de maneira sociológica – olhar, em outras palavras, o quadro mais amplo – significa cultivar a nossa imaginação. Estudar sociologia não é apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento.

Um sociólogo é alguém que consegue se libertar da imediatez das circunstâncias pessoais e colocar as coisas em um contexto mais amplo. O trabalho sociológico depende daquilo que o autor americano C. Wright Mills, em uma expressão famosa, chamou de imaginação sociológica [...] A imaginação sociológica exige que, acima de tudo, "nos afastemos em nosso pensamento" das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas para enxergá-las como algo novo (GIDDENS, 2005 apud SILVA, 2017, p. 42, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no currículo do Ensino Médio desde 2008 tem contribuído para a formação crítica dos jovens, tornando-os mais atuantes na sociedade em que vivemos. Por esse motivo, é que toda a sociedade deveria se posicionar contra o movimento iniciado pelo Ministro Mendonça Filho, o qual editou uma Medida Provisória, para reestruturar/reformar e flexibilizar os conteúdos que são ensinados aos alunos, retirando a obrigatoriedade da disciplina de sociologia da grade curricular do Ensino Médio. Por essa medida, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais lançou uma campanha contra a proposta de excluir do Ensino Médio as disciplinas de filosofia e sociologia argumentando como defesa destas disciplinas, em particular a sociologia, por ser de suma importância para a formação da opinião crítica e cidadã da juventude, pois esta disciplina oferta um referencial científico para a compreensão dos grandes dilemas impostos neste século XXI. (ZORZI, 2018).

Com isso o papel da Sociologia na escola da Educação Básica é provocar no aluno a desnaturalização e o estranhamento, conforme apontam os referidos documentos. De modo sucinto, o primeiro termo se refere à compreensão da realidade como um processo de construção social, ou seja, trata-se de perceber a historicidade dos fenômenos sociais. O segundo se refere à capacidade de reflexão sobre os elementos cotidianos que parecem tão comuns e sem necessidade de explicação. Essa especificidade exige o desvelamento da realidade para elaborar uma argumentação racional acerca dos fenômenos sociais (GUIMARÃES, 2014).

Guimarães (2014) afirma que o objetivo da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio é:

[...] desenvolver no jovem a sensibilidade para apreender sociologicamente o mundo que o rodeia [...] É capacitar o jovem, mesmo após concluir o nível médio, a desenvolver o raciocínio lógico para entender como a vida social se organiza e como essa organização influencia diretamente sua experiência

cotidiana. É dar-lhe condições de atribuir significado ao mundo a sua volta, a partir de sua própria inserção [...] É estimular o jovem a buscar, nos espaços fora da escola, novos e infinitos saberes [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 27-28).

Nesse sentido, se destaca a relevância da presença da Sociologia no Ensino Médio, embora, ainda que se destinado pouco espaço em sala de aula (carga horária de 1 a 2 horas/aula semanais). Essa, ainda, assume um importante papel na educação, como disciplina formativa para participação de nos exames de seleção para ingresso no Ensino Superior, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹¹, e, é perceptível também em uma brevíssima análise de dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tem-se que a disciplina curricular de sociologia teve o menor índice de adequação docente conforme apurado no primeiro gráfico, assim, como também pode se observar a descrição da evolução no interregno de 2013- 2020, tendo, portando uma variação positiva, o que indicaria o papel de importância do ensinar sociologia.

No mesmo vértice, pondera RAIZER (2021):

Se houve avanços quanto à adequação docente nos últimos anos, o contexto de reforma do ensino médio e da mudança curricular continua a requerer ainda mais qualificação e adequação dos professores para lidar com dificuldades e com o conteúdo que ensinam. As mudanças na organização do ensino-aprendizagem não podem se tornar uma panaceia e tratar de forma secundária essa problemática, ainda mais se o objetivo é oferecer formação qualificada aos estudantes

Assim, também se destaca um entre outros elementos que são contribuintes para o ensino de sociologia. Por fim, se faz presente propor uma análise a respeito da realização da divisão social do trabalho, e que neste contexto, importante lembrar CARVALHO, 2005,

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um

¹¹ Ciências Humanas e suas Tecnologias

projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Portanto, demonstra-se que o caminho da graduação de licenciatura em ciências sociais, que se tem por objetivo formar professores aptos na disciplina, atingiria seu fim com maior êxito, quando oportunizando ao licenciando construir uma formação sólida e prática, partindo da formação inicial transpassado pela formação continuada de forma integral e sistêmica e desenvolvendo melhores potencialidades do docente minimizando assim um dos desafios da prática docente no ensino da sociologia, dialogando com a realidade, e oportunizando a projeção de ver, discutir e ensinar a sociologia por docentes que possam reconhecer esses desafios e superá-los, pois mais não se teria como surpresa, mas sim como realidades discutidas e efetivadas.

3 CONCLUSÃO

Ensinar sociologia significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola cidadã. Vale dizer, que a escola é reprodutora na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, mas transformadora visto que promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade global.

A Sociologia no currículo escolar é importante, pois traz a sala de aula um debate muitas vezes deixado de lado e é esse debate que abrirá espaço ao estudante de compreender e questionar o mundo das relações e das ações sociais.

Pelo exposto, o ensino de Sociologia deve procurar articular bem os elementos presentes nas teorias sociológicas e a realidade social do aluno, tendo em vista que é importante atentar para o contexto de vida dele e a forma como os conteúdos serão abordados, bem como aproximar esse contexto no trabalho em sala de aula. Buscando a formação do indivíduo questionador que não se acomoda diante dos fatos, que critica o senso comum. Contudo, para que esse trabalho seja possível não se pode olvidar a formação do professor de Sociologia, a qual tem denunciado a distância que existe entre a academia e a realidade presente na escola.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar ou provocar novos debates, mas para fins do que foi desenvolvido ao logo dessa pesquisa, trata como pertinente uma reformulação das bases educacionais a partir de uma maior integração do professor desde o início de sua carreira acadêmica, construindo possibilidades de, possivelmente, sob orientação de professores e da comunidade acadêmica já estar ingressando em sala de aula como professor observador ou tutor ou através de instrumento de política poder participar de proposições das grandes curriculares.

Assim, possibilitá-lo-ia chegar ao final de sua formação e conseqüentemente o seu ingresso como docente graduado, melhor desenvolvido e mais bem preparado, sendo que quanto à formação continuada, seu papel poderia ser de troca de práticas pedagógicas e conceituais desenvolvidas ao logo dos bimestres escolares.

Portanto, desta forma supõem-se que a atuação do docente das ciências sociais estaria muito mais completa e muito mais firme, cumprindo o fim que se

propõem, ser uma ciência atuante e transformadora dos meios sociais e principalmente dos meios escolares, desde as bases até os anos finais do ensino médio. Contribuindo na gestão escolar e na interatividade que vai para além de alunos e professores, mas sim, entre professores, comunidade acadêmica.

Portanto, buscando trazer diversas perspectivas teóricas, desde uma história inicial da profissão, como suas novas formações e desenvolturas. Trata-se de uma temática que quanto mais se discute, mais questões são descobertas e que precisam ser repensadas tanto do ponto vista teórico e acadêmico quanto prático e profissional

Nesse sentido, fica a lição de como ser um profissional das ciências sociais e como isso diferencia esse profissional dos demais, sendo, porquanto, o legado que se tem é de construir novas narrativas e processos sociológicos que não fiquem somente no campo acadêmico, mas que possa ser de alguma forma ser melhor aplicado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464- 1479, out./dez. 2014.

APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

AZEVEDO, L. C. S. S.; MAGALHÃES, L. K. C. de. **Formação Continuada e suas implicações**: entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

BRANDÃO, C. F. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação**: o que ainda precisa ser feito, Cad. Cedes, Campinas, vol 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 dez. 2022

_____. Lei 9.394, de 1996. **Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 dez. 2022.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COAN, Marival. **A Sociologia no Ensino Médio: o material didático e a categoria trabalho.** 2006. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto alegre: Sulina, 1995.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez., 2014.

COUTO, Lúcia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o Ciclo de Alfabetização.** 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª ed., São Paulo, Paz & Terra, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Em Defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e trélicas.** São Paulo: Editora UNESP, 2001

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Epistemologia e cidadania: o ensino da sociologia na educação básica.** In: Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio./ José Glebson Vieira, Lidiane Alves Cunha (Orgs). Mossoró: UERN, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafios.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, Jul. -Set. 2011.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NEUBAUER, R. (coord.) Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas, **Revista Brasil**. de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n.230, p.11-33, jan./abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor.** 2 ed. [S.l]: Porto Editora, 1999

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.
In: _____. Professores: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p.2.

PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

_____. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Revista de Educación, n. 350, pp. 203-218, sep./dic., 2009.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** In: Pimenta, S G. formação de professores: identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

SILVA, Antonio Ozaí da. **Fotografia e Ensino de Sociologia,** Revista Espaço Acadêmico, n. 190, Maringá, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. In: Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu

SILVA, Tânia Elias Magno da; SANTOS, Manoel Messias Rodrigues; SILVA, Adriana Elias Magno da. **Sociólogo/professor:** novos desafios para a formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 2009, Rio de Janeiro. Anais. Porto Alegre: SBS, 2009.

SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 9, p. 61-74, 2015.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas.** In: 24ª Reunião ANPEd, 2001.

Raizer, Leandro Célia Elizabete Caregnato Thiago Ingrassia Pereira. **A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAHL, Matheus Jeske. **O conceito de escravidão na Política de Aristóteles**: um problema metafísico ou político? *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 178-187, set.-dez. 2016. Acesso em: 08 jan. 2022

ZORZI, Analisa. **Metodologia do ensino em Ciências Sociais**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

_____ et al., **Sociologia da juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2018