

DALTA MOTTA DE OLIVEIRA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ENTRE A
TEORIA E A PRÁTICA

Dissertação apresentada à Universidade
Estácio de Sá como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação
Orientador Prof. Dr. Alexandre Maia de
Bomfim.

Rio de Janeiro

2007

DALTA MOTTA DE OLIVEIRA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ENTRE A
TEORIA E A PRÁTICA

Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Maia de Bomfim

Universidade Estácio de Sá

Prof^ª. Dr^ª. Neise Deluiz

Universidade Estácio de Sá

Prof^ª. Dr^ª. Lia Tiriba

Universidade Federal Fluminense

Aos meus alunos, meus maiores
motivos para essa busca.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu filho e minha futura nora, Rodrigo e Juliana, que souberam, com paciência e dedicação, compreender as lacunas que se fizeram em nossa relação familiar, e ainda assim, me apoiaram sempre.

Ao Heitor, guardião do meu texto, amigo e companheiro das várias etapas vividas, sempre motivando e ajudando, ora como orientador tecnológico, ora com palavras de incentivo. Esse trabalho é um pouco seu.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Maia de Bomfim, que com sua paciência e orientação conseguiu me levar à finalização dessa construção.

Prof. Dr^a. Wânia Regina Gonzalez Coutinho, agradeço seu estímulo, sua credibilidade e principalmente seu direcionamento, foi com você que tudo começou.

Às amigas Ana Maria Marques e Ana Paula Coutinho que juntas me fizeram acreditar na possibilidade de realizar essa etapa da minha vida acadêmica.

Também, às amigas Sara Rozinda e Ana Cristina Couto, companheiras de angústias, mas também de crescimento.

Professora Neise e Professor Vítor, agradeço a confiança.

Aos meus colegas de trabalho, Overnei e Almir, que como grandes companheiros, oportunizaram momentos para que eu pudesse me dedicar.

À Edinalva que, muitas vezes sem saber, foi cúmplice na burla das minhas tarefas domésticas, o que resultou em tempo de dedicação.

À amiga de sempre, Eneila de Lucas Feitosa, que esteve sempre presente em toda essa trajetória, primeiro com o empréstimo de livros e agora, finalmente, com seus conhecimentos de gramática que iluminaram meu texto.

Aos meus entrevistados, agradeço a disponibilidade e auxílio na realização das entrevistas.

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesse meu momento de vida.

Obrigada!

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no universo(...).

Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.

Porque sou do tamanho do que vejo.

E não do tamanho da minha altura.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo analisou a prática docente do professor de Sociologia do Ensino Médio relacionando-a às propostas feitas por estudiosos da área e aos documentos oficiais – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. O histórico da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio revelou que esta tem momentos de presenças e ausências que muito contribuíram para não haver uma consolidação de sua prática pedagógica. Este trabalho buscou refletir o atual momento em que, após longo período de ausência, retorna a obrigatoriedade da disciplina aos currículos deste nível de ensino, a partir de julho de 2006. Foram realizadas entrevistas com oito professores de cinco escolas, duas delas dentre as dez melhores segundo o ENEM e outras três da Baixada Fluminense. Para análise dos dados foi escolhida a técnica de análise de conteúdo temático baseada nas proposições de Turato (2003). O estudo realizado fundamentou-se nas propostas de Kuenzer (2003), que aponta para uma nova caracterização do fazer docente, com maior atenção à mediação pedagógica, onde haja maior tradução dos conceitos teóricos a situações práticas e Perrenoud (1999) que propõe ao fazer docente uma metodologia baseada em situações-problema e projetos de trabalho. A análise empreendida permitiu concluir que: (a) as mudanças na educação ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, preconizaram o rompimento com as formas tradicionais de ensino, direcionando o modelo pedagógico para um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e comportamentos.; e (b) que existe uma forte relação entre a prática docente e as orientações estabelecidas pelos estudiosos e documentos oficiais. Além disso, os resultados evidenciaram que a prática pedagógica dos professores de Sociologia no Ensino Médio se traduz na relação dos conceitos teóricos com questões do cotidiano. No entanto, ainda permanece como desafio a transposição desses conteúdos para uma metodologia baseada em situações-problema e projetos de trabalho.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Prática docente. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ABSTRACT

This study has analyzed the teaching methods of the High School Sociology Teacher relating it to the propositions made by the scholars from that department and also to the official documents – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM - (National Normative Curriculum for High School) and - Parâmetros Curriculares Nacionais - (National Curriculum Parameters The background of the Sociology subject in the High School Curriculum showed moments of presence and absence which largely contributed for not having a consolidation of its pedagogical practice. This paper has aimed to consider the present moment in which, after a long period of absence, it returns as an obligatory subject to the referred level of teaching from July 2006 on. Interviews with eight teachers of five schools were carried out, two of them amongst the ten top schools according to ENEM and the remaining three from the Baixada Fluminense zone. The thematic content of the analysis technique was chosen for data analysis based on Turato's proposition (2003). The study underlies upon the propositions of Kuenzer (2003) which leads to a new characterization of the teaching approach paying more attention to the pedagogical mediation where optimum translation of the theoretical concepts and practical situations can be achieved, and Perrenoud (1999) which proposes a methodology based on problem-situations and work projects. The undertaken analysis allowed to conclude that: (a) the changes in education occurred in Brazil in the 1990's, extolled the rupture with the traditional forms of teaching, leading the pedagogical model to an approach centered in the development of skills and behaviors.; and (b) that there is a strong relation between the teaching methods and the directions established by the scholars and the official documents. Furthermore, the results point out that the pedagogical practice of the High School Sociology teachers translates into a relation of the theoretical concepts with the questions of the daily life. However, it still remains as a challenge the transposition of these contents for a methodology based on problem-situations and work projects.

Keywords: Sociology Teaching. Teaching practice. National Normative Curriculum for High School

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO	19
2.1	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	19
2.2	A SOCIOLOGIA, SEGUNDO OS ESTUDIOSOS	25
2.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	30
2.4	A QUESTÃO ESPECÍFICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	35
3	O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA	44
3.1	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ATUAL	44
3.2	O CONTEXTO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO	48
3.3	OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA	59
3.4	A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	62
3.5	A SOCIOLOGIA FRENTE AO TRABALHO PEDAGÓGICO	66
4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	74
4.1	INTRODUÇÃO - RETOMANDO NOSSAS QUESTÕES DE ESTUDO	74
4.2	NOSSOS ENTREVISTADOS	75
4.3	DIALOGANDO COM OS ENTREVISTADOS	79
4.4	PROPOSIÇÕES DOS ENTREVISTADOS	92
4.5	DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
6	REFERÊNCIAS	103
7	ANEXOS – Roteiro de Entrevista	

1 INTRODUÇÃO

“Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas da história.(...) A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como fomos”.

Antônio Nóvoa

Essa dissertação teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores de Sociologia do Ensino Médio, de escolas consideradas de excelência e escolas da Baixada Fluminense, tomando como referência as orientações descritas pelos estudiosos da área, estabelecendo, inclusive, relação dessas com as orientações oriundas dos documentos que organizaram a reforma educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Observamos como os professores de Sociologia realizam suas práticas, bem como as possíveis diferenças de estratégias pedagógicas que possam contribuir com a referida área.

Serviram de fio condutor às nossas observações, as seguintes questões:

- . Quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Sociologia em diferentes realidades escolares?
- . Em que contexto o professor de Sociologia realiza sua prática?
- . Quais as dificuldades encontradas pelos professores de Sociologia, das diferentes realidades escolares em questão?
- . Quais as estratégias de ensino comum aos dois grupos?

A disciplina Sociologia, no Ensino Médio, tem um caminho histórico de presenças e ausências, ora é implementada no currículo do sistema educacional, ora é retirada arbitrariamente. No início do governo republicano, ela foi inserida no currículo pela reforma proposta por Benjamin Constant.

Coube ao positivista Benjamin Constant, ministro de Floriano Peixoto em 1891, a primeira iniciativa. Indicado para ministro da Educação apresentou

um Plano Nacional para o setor que previa como obrigatória em todas as escolas do Ensino Médio, o ensino de Sociologia.(CARVALHO, 2004, p.18).

Neste momento, após a Proclamação da República, emergia uma necessidade de construção de identidade do povo brasileiro, devido à enorme miscigenação; sendo assim, os conhecimentos sociológicos poderiam contribuir para a construção da nacionalidade pretendida. Porém, dez anos depois, em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa retirou a Sociologia do currículo, sem que ela tivesse ingressado nele, efetivamente (CARVALHO, 2004).

A Sociologia só retorna aos currículos a partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, e aos poucos ela vai reaparecendo, primeiro no curso ginásial e depois nas escolas regulares. Mais tarde, em 1931, a Reforma Francisco Campos traz de volta a disciplina aos cursos complementares, nos de preparação para o ingresso nas faculdades e também nos cursos de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura.

Em 1942 a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário, permanecendo somente nas Escolas Normais. A partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 4024/61, a disciplina poderia ser oferecida, dependendo da opção dos Conselhos Estaduais, os quais poderiam definir três disciplinas da grade curricular. Em 1964, a ditadura militar retira de vez a Sociologia do ensino secundário. Entretanto, somente com a retirada da obrigatoriedade de profissionalização em 1982, lei 7044, é que ela volta aos currículos, porém como disciplina optativa. Neste caso, a disciplina Sociologia, ficava em desvantagem, pois concorria com as disciplinas da área técnica (SANTOS, 2004).

A partir daí, aconteceram movimentos pelo retorno da Sociologia no Ensino Médio e, ainda assim, junto com a Filosofia, ela é apenas sugerida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, em julho de 2006, através do Parecer 38/2006 (BRASIL, 2006), a Sociologia volta aos currículos de forma obrigatória no Ensino Médio.

A reforma desencadeada pela nova lei 9394/96 introduziu na educação a responsabilidade de formação de um novo perfil de profissional, que esteja voltado às exigências do mercado de trabalho. A partir dessa referência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, observa-se a influência do conceito de competência¹ nos documentos e diretrizes da educação, em todos os níveis (RAMOS, 2001). O que se percebe é que, tal definição, guarda identidade com os conceitos trazidos pelos divulgadores internacionais da Pedagogia das Competências, sendo o mais conhecido Philippe Perrenoud. Esses teóricos têm propagado que essas abordagens apresentam possibilidade de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades e o fortalecimento da democracia (ARAÚJO, 2002). Talvez tenham sido os motivos pelos quais levaram os legisladores a se envolverem com tais abordagens, a ponto de aparecerem, algumas vezes diretamente e outras vezes indiretamente, em todas as diretrizes curriculares de ensino.

Esse conceito não é novo, porém, sua referência nos textos legais, trouxe à tona discussões sobre o seu significado e seu conteúdo, no contexto tanto da educação quanto do trabalho. Ferretti (1997 apud Ramos, 2001, p.20) considera que “a noção de competência representa a atualização do conceito de qualificação² segundo as perspectivas do capital”. De acordo com Frigotto (1995), essa reformulação retirou a educação do padrão fordista³ para adequá-la ao referencial de flexibilização e globalização, configurando através dos conceitos de competência e empregabilidade, um ressurgimento da teoria do capital humano⁴.

¹ Segundo Kuenzer (2003) competência é a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida(...) vinculadas à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos e habilidades psicofísicas e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

² Para melhor entendimento ver discussão sobre o conceito de qualificação em Gonzalez, 1996.

³ Fordismo é o termo utilizado para denominar o modelo de produção que tem como elementos constitutivos básicos, a produção em massa, através de linhas de montagem, controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro e a produção em série taylorista onde o trabalho é fragmentado, separando-se a elaboração da execução (ANTUNES, 1995).

⁴ Teoria do capital humano segundo Frigotto (1995, p.18), “Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. É a educação concebida como fator econômico.”

Embora com inúmeras críticas, o novo modelo⁵ permanece norteando as práticas pedagógicas das escolas, mesmo sendo tratado de forma superficial, pois existem inúmeras lacunas que não foram preenchidas, como o despreparo do professor, necessitando de educação continuada, também a falta de organização da própria escola, acerca da organização curricular e reorganização do espaço físico. Contudo, é nesse cenário de mudanças significativas na educação, que a Sociologia retorna ao Ensino Médio.

A orientação recorrente nos documentos, tanto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL,1998)⁶, é que cabe a escola a responsabilidade de desenvolver habilidades e conhecimentos que contribuam para a formação de um novo perfil profissional que esteja voltado para o mercado de trabalho. A educação inclinada para a construção desse perfil demanda, entre outras questões, o preparo do professor, pois a orientação é o desenvolvimento de conteúdos significativos a partir de situações- problemas. Porém, o que se observa é que o professor, de uma maneira geral, não está preparado para desenvolver procedimentos de ensino-aprendizagem, que contemplem conjuntamente, a problematização de situações cotidianas e sua relação com o contexto teórico. No caso do ensino de Sociologia, esse quadro se agrava, pois a intermitência da disciplina no currículo colabora com a falta de pesquisas na área, propiciando uma carência de metodologias adequadas, como

⁵ A utilização do conceito de competências nos discursos oficiais trouxe à discussão sua definição e seu significado, disputando diferentes concepções. Segundo Ramos (2001), a noção de competência situa-se como uma nova mediação ou como uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital, sua noção carrega uma conotação individual e tenta despolitizar as relações tecidas no trabalho. Para Deluiz (2001) a noção de competências é uma construção social, e por isso, alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. O Parecer 16/99 (BRASIL, 1999), propõe a utilização da pedagogia das competências como instrumento de superação da concepção da educação profissional assistencialista e economicista, defendendo para isto, a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores, assegurando um tipo de formação pautada no atendimento das demandas do indivíduo, da sociedade e do mercado. Porém, observa-se um grave aprofundamento na lacuna existente na formação dos alunos das classes populares, pois não estão sendo preparados para o mercado, nem para a vida em sociedade.

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram descritas através do Parecer 15/98 e Resolução 3/98, (SARANDY,2004).

também a falta de textos didáticos, de recursos apropriados, sem contar com a falta de investimento na formação dos professores, o que não é um problema específico da área. Neste especial Sarandy (2004, p.115), se coloca:

De fato os cientistas sociais não contam com larga experiência nesse nível de ensino, ao contrário de seus colegas historiadores ou geógrafos. As experiências com o ensino de Sociologia no Ensino Médio são bastante dispersas entre regiões do país e profissionais e contam com um agravante de não existir uma rede de comunicação e diálogo que favoreça maior intercâmbio de idéias e experiências práticas.

Dessa forma, observamos um movimento que acarreta maiores dificuldades relativas ao ensino dessa disciplina. Observando por um outro prisma, também pode favorecer, pois a reorganização da disciplina no Ensino Médio, pode ocorrer a partir de referenciais novos, que podem levar a uma melhor operacionalização dos seus conceitos. A orientação que advém da reforma da educação, proposta nos documentos, é que se possibilite uma nova relação do aluno com o conhecimento.

O foco desta pesquisa se concentra nos aspectos da prática pedagógica do professor de Sociologia do Ensino Médio, onde a investigação do seu fazer, poderá direcionar à construção de uma nova relação dos conteúdos com a prática. Neste contexto, este estudo se torna relevante, pois se baseou em análises e observações de práticas que se estruturaram na perspectiva dos documentos de referência da reforma em curso (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais) e na relação com as propostas de estudiosos da área. Não obstante, ainda existe uma lacuna que não foi preenchida, pois faltam sugestões de conteúdos conceituais para operacionalização do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A disciplina de Sociologia, especialmente no Ensino Médio, é um tema que ainda não tem despertado o interesse dos pesquisadores, visto que não são encontradas muitas publicações; porém, já existem alguns artigos e dissertações e esses foram utilizados como referência para análise. A pesquisa buscou estabelecer a relação entre as práticas no ensino de Sociologia dos colégios mais bem sucedidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

com as práticas de ensino nas escolas da Baixada Fluminense. Desta forma, verificou-se a contribuição do ensino de Sociologia no desenvolvimento das competências relacionadas nos textos legais bem como de estudiosos da área que tratam do Ensino Médio. Para consecução desse objetivo, efetuamos um levantamento bibliográfico através de sites, e-mails e entrevistas com profissionais atuantes na área.

Neste sentido, a análise de tais práticas, pode se caracterizar como uma real contribuição ao fazer docente, possibilitando reflexão, tomada de consciência e, até mesmo, um novo olhar nas práticas docentes, auxiliando, inclusive, na busca e efetivação de uma proposta de ensino mais dinâmica e transformadora.

Os procedimentos metodológicos adotados se caracterizaram pela análise rigorosa da argumentação; no entanto, levamos em consideração a influência dos valores sociais e relações políticas que permeiam a prática docente. Nossa busca se pautou na crença em contribuir, em alguma instância, para a transformação da prática docente. No primeiro momento, sistematizamos uma fase exploratória, que se constituiu em levantamentos através da internet, e-mails e entrevistas informais, encontradas em publicações que abordam metodologias e organização de conteúdos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e o agrupamento dos conteúdos da disciplina a partir dos assuntos tratados.

No segundo momento da pesquisa, foram feitas observações relativas à prática docente, contidas nos documentos oficiais e também nas orientações dos estudiosos da área. Em seguida foram realizadas entrevistas com oito professores de duas escolas dentre as dez melhores classificadas pelo ENEM, consideradas de excelência e três outras da Baixada Fluminense, objetivando analisar os procedimentos práticos com contraste entre os mesmos e com o desenvolvimento dos conteúdos e metodologias descritos nos Parâmetros Curriculares

Nacionais⁷ (BRASIL,1999) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), analisando também a visão de estudiosos da área, tais como Tomazi e Lopes Jr, (2004), Moraes (2004), Santos (2004), Guimarães (2004) e Sarandy (2004), entre outros. Também foi utilizado como referencial teórico autores como Kuenzer (2003) que aponta para uma nova caracterização do fazer docente, com maior atenção à mediação pedagógica, onde haja maior tradução dos conceitos teóricos a situações práticas e Perrenoud (1999) que propõe ao fazer docente uma metodologia baseada em situações-problema e projetos de trabalho.

A utilização da observação se deve as vantagens descritas por Alves-Mazzotti (1999), independe da capacidade verbal dos sujeitos, é mais fácil de observar a sinceridade das respostas e também porque é possível identificar comportamentos inconscientes. Já as entrevistas, que neste caso fazem parte da observação participante, foram utilizadas de forma semi-estruturada e, a escolha desse instrumento, se deveu ao fato de permitir investigar, com maior profundidade, a relação dos professores com as suas práticas.

Em relação aos dados colhidos, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo temático baseado nas proposições de Turato (2003). A análise da prática pedagógica dos professores de Sociologia foi feita em confronto com as referências da práxis docente no ensino da Sociologia; com base, pois, na visão de estudiosos da área.

Com olhar investigativo nas ações dos professores de Sociologia do Ensino Médio e nos mecanismos que se utilizam para efetivar suas práticas, esta pesquisa procurou detectar estratégias de ensino que estão referendadas nos documentos oficiais e também na visão dos estudiosos. Desta forma, nossa observação toma como referência a capacidade dos professores criarem situações de ensino e aprendizagem, onde a teoria se relacione

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documentos enviados pelo MEC aos professores com as propostas da reforma curricular em foco, visavam difundir os princípios da reforma e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

diretamente com a prática e seja possível observar a mobilidade significativa através dos diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, em situações concretas e em diferentes contextos de atuação, em escolas públicas consideradas de excelência e em escolas públicas da Baixada Fluminense.

O caminho metodológico para a construção deste objeto de estudo foi a localização e análise de práticas pedagógicas sugeridas pelos estudiosos e desta forma, foi feita a definição do quadro conceitual da pesquisa de campo e por fim, da realização da análise e dados. A definição do quadro conceitual teve início com a procura dos artigos e dissertações na internet, o que resultou na localização de artigos em periódicos e um livro publicado com vários artigos de estudiosos da área (CARVALHO, 2004), e também na consulta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). De posse desses documentos, foi feita análise das possíveis orientações à prática dos professores de Sociologia no Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos professores envolvidos, onde os entrevistados puderam se expressar livremente, seguindo, porém, um roteiro previamente elaborado com perguntas sobre temas que interessavam a pesquisa. As entrevistas foram gravadas com autorização dos Professores e das Instituições. Na análise dos dados, os mesmos foram observados de acordo com a relevância para a pesquisa, e através de interpretação, buscou-se articulação com o quadro teórico.

A dissertação está dividida em quatro capítulos, segundo os quais apresentaremos todo o contexto em que se organiza o retorno da Sociologia do Ensino Médio, observando as dificuldades como também as possíveis interferências na prática pedagógica; contrastamos, portanto, com as orientações dos estudiosos.

No capítulo 1, A Sociologia e a Educação, fazemos uma retrospectiva histórica da Sociologia na educação, onde fica evidente o ir e vir da disciplina no currículo. Fazemos também uma abordagem das práticas pedagógicas sugeridas pelos estudiosos da área, com

sugestões de inclusão da disciplina no universo das questões cotidianas dos alunos, principalmente, com forte ênfase na relação teoria/prática. Ao final do capítulo, levantamos a questão da formação docente, onde nossa atenção se volta para a percepção do professor que reflete sobre sua prática e busca saídas para as questões do cotidiano através da educação continuada.

No capítulo 2, O Ensino Médio e a Sociologia, nossa abordagem se volta para o cenário da educação atual, trazendo para observação as mudanças ocorridas após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases, onde a proposta de mudança é a adequação da educação ao sistema produtivo, com introdução do conceito de competências. Em seguida, observamos o conteúdo da reforma proposta do Ensino Médio, juntamente com seus princípios norteadores. A partir desse ponto, buscamos tratar da reinserção da Sociologia no Ensino Médio, inclusive com o tratamento dado à disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais e também com a percepção da mesma frente ao trabalho pedagógico, onde existe, claramente, orientação para que se busque a relação da teoria com a prática.

O capítulo 3, A Prática Pedagógica dos Professores de Sociologia, faz uma retomada das nossas questões de estudo e apresentamos nossa pesquisa de campo a partir de análise dos temas recorrentes nas práticas pedagógicas dos professores de Sociologia e da relação com os aspectos tratados pelos estudiosos, bem como as citações nos documentos.

A organização e desenvolvimento dos capítulos propiciaram maior condição de análise do que está proposto para a prática docente do professor de Sociologia e, no que, efetivamente é realizado pelos professores. Apontamos, contudo, pistas para uso de metodologias que envolvam o dia a dia do fazer pedagógico na disciplina de Sociologia.

2 - A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO

“O presente está cheio do passado e cheíssimo do futuro”.

Leibniz

2. 1 – Trajetória histórica do ensino de Sociologia

O Ensino Médio no Brasil tem se constituído por uma heterogeneidade de aspectos, ora seu caráter é propedêutico, ora é profissional, outras vezes ajusta-se às duas propostas. Seu desenvolvimento histórico esteve sempre oscilando entre uma formação a favor das “elites” e outra formação a favor do trabalhador (KUENZER, 2000). Um trajeto parecido e pode-se dizer até mais acentuado, tem percorrido a Sociologia no Ensino Médio, de uma forma intermitente, ela aparece no currículo de acordo com as inspirações ideológicas do momento, por isso sem a definição de um ponto de vista pedagógico (SARANDY, 2004).

A mais remota institucionalização da disciplina Sociologia no Ensino Médio que, de acordo com Santos (2004), àquela época era denominada Sociologia e Moral, se deu com o início do governo republicano. Nesta primeira etapa, sua presença foi garantida, pois ficara entendido, que a Sociologia poderia contribuir para a construção de uma nova idéia de nação (SARANDY, *ibid*). Ocorre, logo após a Proclamação da República, momento em que se fazia necessário criar uma identidade nacional e também incentivar o patriotismo; principalmente devido à diversidade de etnias que compunha a população da época.

Em 1891, o então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos – Benjamin Constant – a nível legislativo, tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas.

Ressalta-se que o mentor daquela reforma, Benjamin Constant, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo militar responsável pela Proclamação da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construída por Comte, que a ordem republicana nascente seria de

caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectual e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas ciências. (SANTOS, 2004, p.136)

Desta forma, introduz-se a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos secundários e superior. A reforma Benjamin Constant não se efetivou na prática e até mesmo o seu ministério se extinguiu com apenas dois anos de criação. Já em 1901, a Reforma Epitácio Pessoa, retira a Sociologia do currículo, sem que houvesse experimentado suas possibilidades de auxiliar na construção da nova sociedade aspirada pelos atores do movimento republicano. A Sociologia sai do currículo sem que sua inclusão tivesse se consolidado.

O movimento escolanovista⁸, na década de 1920, através das figuras de Delgado de Carvalho no Colégio Pedro II, Carneiro Leão em Pernambuco, Fernando de Azevedo no Distrito Federal (R.J.) e também em São Paulo, teve importante contribuição para a integração da Sociologia nos currículos do curso normal e secundário. A partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a Sociologia volta aos currículos, sendo ministrada na 6ª série do ensino ginasial.

Conforme as diretrizes dessa Reforma, a Sociologia seria disciplina obrigatória do 6º ano, em conjunto com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas. Cabe salientar, entretanto, que essa série não era obrigatória para obtenção de certificado de conclusão de estudos. Para tanto bastaria a aprovação no 5º ano, condição necessária para inscrição em exames vestibulares. Caso o aluno concluísse o 6º ano, receberia o título de bacharel em Ciências e Letras. (SANTOS, 2004, p.136)

Neste ano, em 1925, por iniciativa de Fernando de Azevedo, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, se torna a primeira escola a introduzir Sociologia como disciplina, no nível médio, sendo Delgado de Carvalho o professor encarregado de lecioná-la. Em 1928, ela é inserida como disciplina obrigatória nos cursos de magistério, inicialmente no Rio de Janeiro, seguido de Pernambuco. (SANTOS, 2004).

⁸ O movimento da Escola Nova alcançou o Brasil na década de 20, seu criador e maior expoente foi Jonh Dewey. Suas teorias se pautavam pela importância à liberdade da criança, pela adoção do trabalho em grupo e o incentivo a trabalhos manuais, valorizava a psicologia experimental, enfim, colocava a criança no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR., 2003)

A década de 1930 foi de ascensão para o conhecimento sociológico, pois este passa a fazer parte das matérias exigidas nos exames de admissão aos cursos superiores. Porém, esse conhecimento, segundo Meucci (2000, p.61) “não chegara nem ao operário nem ao homem de rua”, pois estava ao alcance somente dos especialistas e dos jovens da elite brasileira, visto que se destinava aos poucos que chegavam à faculdade. Com o início da Era Vargas, mais precisamente em 1931, o ministro Francisco Campos, que dirigia o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, passa a executar uma política educacional própria, distante dos princípios democráticos, mas com amplitude humanista, coloca a disciplina Sociologia no nível secundário de todo o país. (CARVALHO, 2004)

Na segunda fase da Era Vargas, a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos cursos secundários, permanecendo somente nos currículos das Escolas Normais, onde segundo Santos (2004), a disciplina era dividida em Sociologia Geral e Sociologia Educacional. Nas escolas secundárias, a Sociologia passa a ser preparatória para o vestibular somente dos cursos de direito, medicina e engenharia. O projeto pedagógico desse período é concebido num clima de extremo autoritarismo, o que leva ao entendimento de que os conhecimentos da disciplina Sociologia, que permaneceram, seriam perfeitamente controláveis. (SANTOS, 2004)

Silva (2004, p. 79), diz que “(...) o período de 1925 a 1942 pode ser considerado como os anos dourados no ensino de Sociologia”. A Sociologia passa a fazer parte do cotidiano da classe média e as reflexões acerca das relações sociais são cada vez mais presentes nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos e acadêmicos. É nesse contexto que a Sociologia se institucionaliza nos currículos do ensino secundário. Segundo Meucci (2000, p.27), “(...) na concepção educacional (...), a Sociologia contribuiria para a formação de jovens com capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais.” Não obstante, é que no período seguinte, a Sociologia perde espaço no ensino.

Entre 1942 e 1960 a Sociologia vai sendo retirada do currículo, pouco a pouco. Somente depois, a lei 4024/61 retorna com a Sociologia nos cursos secundários; porém, de forma optativa, o Conselho Federal de Educação indicava cinco matérias obrigatórias e os Conselhos Estaduais três, optativas e complementares (CARVALHO, 2004). A partir de 1964, o governo militar afasta a disciplina do currículo, pois esta não aparece, nem mesmo como possibilidade de ocupar a parte diversificada das grades curriculares oficiais. Neste período, após a promulgação do Ato Institucional nº 5, professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente. A lei 5692/71, lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, substituiu a Sociologia pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (E.M.C.) e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.). Essa substituição deixa uma certa evidência de que não era objetivo dos governantes da ditadura militar que o jovem refletisse sobre o modelo de relação social que se instalava; sendo essas relações e conceituações reflexivas, ao nosso ver, uma das mais importantes prerrogativas do ensino de Sociologia. As disciplinas que substituíram a Sociologia, tinham um caráter eminentemente cívico e disciplinador, pois em seus objetivos, conforme Santos (2004), constava o fortalecimento da unidade nacional e o culto da obediência à lei.

Os anos de 1980 foram marcados por fortes ondas oposicionistas, que buscavam viabilizar a democratização do país, e com essas tentativas de retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, alguns projetos foram vetados e outros foram colocados em prática, como nos Estados de São Paulo e Bahia. Porém, em Minas Gerais, foi aprovado e não foi cumprido. A possibilidade de inclusão da Sociologia nos cursos secundários, dependendo do desejo e condições das escolas, veio com a lei 7044/82 que surge como alternativa à obrigatoriedade de profissionalização no antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio da Educação Básica. Esta lei colocou como possibilidade a existência de um curso acadêmico voltado para a formação geral e outro profissionalizante. De acordo com Carvalho,

(2004), a luta pelo retorno da Sociologia aos currículos do Ensino Médio, ganha maior espaço nesse período e a Associação dos Sociólogos, aliada a políticos e estudantes, intensificam as reivindicações.

Na década de 1990, são introduzidas mudanças importantes na educação brasileira, através da promulgação da segunda LDB e de várias legislações complementares. Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com ela a expectativa de reimplantação da disciplina em questão no currículo.

A promulgação da lei 9394/96 veio reiterar as transformações que já eram gestadas na década anterior, ou seja, a busca e a adoção de uma diretriz que traduziria às práticas educacionais às necessidades do mercado de trabalho, já que o processo de modernização vem impondo a todos que desejam e/ou necessitam se integrar a esse mercado, um nível cada vez maior de escolaridade e uso tecnológico (SARANDY, 2004). Ainda que tenhamos vários críticos a essa relação “simplista” entre maior escolaridade e progresso econômico, (Frigotto, 1995 e Deluiz, 2000) de maneira geral, as orientações às reformas educacionais, infelizmente, vão nessa direção (SAVIANI, 1999).

A lei 9394/96, em seu artigo 36, determina que os educandos, ao término do Ensino Médio, demonstrem o domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Essa forma de expressão deu margem a mais de uma interpretação, pois não faz referência direta à Sociologia como disciplina.

Uma dessas interpretações levou à idéia de que o domínio dos conhecimentos da área de Ciências Sociais poderia ser alcançado através da transversalidade⁹ no currículo; pelos seus conceitos e temas, ou seja, as disciplinas obrigatórias deveriam, sempre que possível, fazer

⁹ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), transversal é a forma de organização do trabalho didático, com incorporação nas áreas já existentes e no trabalho educativo, de temas com objetivos e conteúdos que ampliem a discussão do trabalho com as questões sociais na escola, com apresentação da proposta em sua globalidade e com presença em todo o convívio escolar. Tais questões devem ser trabalhadas de forma contínua, abrangente e integradas e não como áreas ou disciplinas.

associações às temáticas da área; o mesmo ocorreu com a disciplina de Filosofia. Esse conceito colaborou com a organização das disciplinas em áreas do saber. O que prevaleceu, no entanto, foi o entendimento de que os conhecimentos de Sociologia poderiam ser alcançados, não necessariamente de forma disciplinar. Sendo assim, os conhecimentos sociológicos poderiam ser tratados de forma transversal, ou como expõe a Resolução CEB 03/98: “(...)tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 1999, p.117). Desta forma, a disciplina não aparece obrigatoriamente no currículo, o que é obrigatório é a construção de competências e habilidades da área, que estão definidas como elementos que auxiliam na construção do cidadão. Volta outra vez, a Sociologia a concorrer com as disciplinas da parte diversificada. Nessa concorrência, ela participa de forma frágil, pois na expectativa de que o Ensino Médio deva propiciar uma preparação básica para o trabalho, prevalecem as disciplinas de caráter técnico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1999), a disciplina Sociologia, juntamente com Antropologia e Política, é incluída como conteúdos a serem aprendidos pelos alunos durante o Ensino Médio. Neles aparece a justificativa e contribuições das Ciências Sociais no currículo, o que deve ser ensinado, assim como, os conteúdos conceituais que devem ser trabalhados ao longo do curso. Isso no dizer de Sarandy (2004, p.114), “(...) é um indício de revalorização desse conhecimento, ainda que tímido, por parte da sociedade brasileira”. Essa revalorização, de certa forma, propiciou a inclusão da disciplina no currículo das escolas da Rede Estadual de Educação.

A luta pelo retorno da Sociologia se intensifica, o objetivo era tornar a inclusão da disciplina obrigatória a nível nacional. No estado de Minas Gerais a disciplina já constava como obrigatória no currículo desde 1989, quando da Constituição Estadual. Segundo Santos (2004), só se fez cumprir a legislação, após o movimento realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, que incluiu a Sociologia, junto com Filosofia e Literatura, como disciplinas

constantes do vestibular. Desta forma, a legislação estadual passou a ser cumprida pelas escolas de Ensino Médio. No Rio de Janeiro, o retorno da Sociologia também acontece em 1989, por meio da Constituição Estadual. Já no Distrito Federal, a introdução da disciplina como obrigatória, decorre da reforma curricular desencadeada em 1985. Nos estados de S. Paulo e Pará a disciplina também passou a constar nos currículos em 1984 e 1986, respectivamente. Porém essa obrigatoriedade não define sua regularização de forma plena, a disciplina passou a constar no currículo somente das escolas públicas.

Em 1997 o ex-deputado Padre Roque do Paraná, apresentou um Projeto de Lei que alterava o artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996), dando uma redação mais explícita e tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio do país. Foi uma “batalha” intensa que durou até o ano de 2000; segundo Carvalho (2004), o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto sob a alegação de contenção de despesas. A mobilização continuou e, no dia 07 de julho de 2006, é aprovado o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação, que modifica o artigo 10 da Resolução CEB 03/98, tornando obrigatório, com inclusão gradativa, o ensino de Sociologia e Filosofia como disciplinas no Ensino Médio em todo o país. Tal obrigatoriedade impulsionou a uma maior reflexão sobre a prática docente, pois é, ao nosso ver, a partir dessa relação, que a inclusão da disciplina Sociologia se consolida no Ensino Médio. A seguir, estaremos levantando contribuições de estudiosos da área, no tocante à prática pedagógica dos professores de Sociologia.

2. 2 – A Sociologia segundo os estudiosos

Neste momento do nosso trabalho, contamos com a contribuição de estudiosos da área de Ciências Sociais, que através de publicações em sites, revistas pedagógicas e livro, têm

divulgado suas experiências de estudo. Ainda que, não podemos considerar expressivo o número de trabalhos publicados, porém, foi possível localizar publicações que, direta ou indiretamente, tratam da questão operacional da disciplina Sociologia no Ensino Médio.

Quanto ao relato dos bastidores da tramitação do Projeto de Lei que reintroduziria a disciplina Sociologia como obrigatória no Ensino Médio, Carvalho (2004) menciona a preocupação de especialistas no ensino de Sociologia, no sentido de definir o que ensinar e, quem seria responsável pelo ensino da disciplina. Naquele momento essa prerrogativa foi adiada em virtude da urgência da união de esforços para aprovação do projeto. Acredita-se que é necessário, além da definição do que e quem, também o como ensinar Sociologia. A primeira observação que se faz presente, na perspectiva dos sociólogos (Sarandy, Santos, Guimarães, Silva, Carvalho, Moraes, Tomazi, entre outros), é que a escola precisa de uma redefinição do seu papel, buscando tornar-se um espaço de práticas sociais estimuladoras da aprendizagem.

Todavia, voltemo-nos à formação teórica do professor, pois é necessário que o docente esteja seguro na orientação dos alunos, para análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a sociedade atual.

De acordo com Tomazi e Lopes Junior (2004), as aulas, em sua maioria expositivas, precisam sair dessa caricatura tão tradicional, onde o professor conta, principalmente, com a sua expressão oral como recurso. Em contrapartida, Carvalho (2004) relata que em escolas do Ensino Médio que participaram de projetos com universidades (Universidade Estadual de Londrina, PUC de Campinas e Instituto de Ciências Aplicadas de Limeira), como resultado dessa parceria, criaram laboratórios educacionais e culturais para realização de experiências, investigações e pesquisas práticas com as comunidades escolares com as quais mantém contato. Relações importantes que mostraram que é possível constituir experiências que

resultem na ampliação do contato das escolas do Ensino Médio com a pesquisa nas Universidades.

O professor precisa ressignificar a sua prática, é necessário parar de ministrar aulas para o aluno ideal, que só existe na imaginação. É necessário aprender a se relacionar com os jovens, buscando o que eles têm a ensinar, como indica Tomazi e Lopes Junior (2004), lembrando que jovem de hoje tem uma cultura própria, está ligado ao mundo através da internet, vive a “cultura” do shopping center, convive com diversos movimentos sociais sem, contudo, fazer uma ponte com o pensamento sociológico. Para Tomazi e Lopes Junior (ibid), o ensino de Sociologia deve levar o aluno a pensar criticamente os problemas de nosso tempo, com toda a sua complexidade, estabelecendo relação com as diferentes questões sociais.

A Sociologia pode ajudar o fortalecimento da cidadania, contribuindo na formação de jovens comprometidos com as questões sociais, mas é necessário que o professor atente para a adequação de metodologias e recursos, e mais, que o pensamento sociológico seja desenvolvido a partir de situações em que os alunos estejam envolvidos, sem que haja dicotomia entre teoria e prática, buscando uma síntese da teoria com os problemas atuais. Isso pode ser visto com Moraes (2004, p.98) que chega a dizer que ao desenvolver o olhar sociológico “(...) o aluno vai dominando e manipulando linguagens especiais, testando e efetivando explicações, decodificando e compreendendo a estrutura do social e dos discursos sobre o mundo e sobre o homem”. Somente a partir dessa apropriação é que o jovem poderá refletir, criticamente, sobre a sua realidade.

Devido à intermitência do ensino de Sociologia no Ensino Médio, pode-se dizer que ainda não existe uma consolidação de princípios pedagógicos que o caracterize. Santos (2004), lembra que nos princípios da Escola Nova, tinha como referência para o ensino de Sociologia, que se evitasse aulas expositivas e preleção abstrata e, em seu lugar, a sugestão era o desenvolvimento de atividades centradas no aluno, tais como: seminário, debates, pesquisas e

excursões que levassem à observação da realidade social brasileira. O professor deveria contribuir para tornar o aluno apto a consultar bibliografias complementares e auxiliá-lo a desenvolver trabalho de campo, com aplicação de questionários e inquéritos sociais.

Estudiosos da área de Ciências Sociais, que estão envolvidos com o ensino, seja universitário ou ensino médio, apresentam algumas propostas no que se refere à prática docente. Estão dispostas no quadro a seguir:

QUADRO 1: Aspectos operacionais do ensino de Sociologia, segundo os estudiosos

Moraes (2004)	- Promover debates em torno dos fenômenos sociais, levar o aluno a dominar diferentes tipos de linguagens, testando e efetivando explicações, decodificando e compreendendo a estrutura social e dos discursos sobre o mundo e sobre o homem. Sendo necessário desenvolver no aluno o domínio de tecnologias para atuação autônoma, o que requer o saber perguntar, questionar, colocar questões que ultrapassem a intuição e a experiência pessoal.
Tomazi e Lopes Jr (2004)	- Trabalhar com as tecnologias da informação; ensinar os alunos a assistirem criticamente a televisão, buscando conhecer um pouco como os programas são feitos.
Santos (2004):	- Trabalhar conceitos advindos das teorias clássicas (Marx, Weber e Durkheim), discutindo suas questões centrais, assim como os parâmetros teóricos metodológicos de tais modelos de explicação da realidade, promovendo uma reflexão em torno da permanência dessas questões no mundo contemporâneo e abordar os conceitos clássicos no contexto do trabalho.
Guimarães (2004),	- Desenvolver conteúdos para além dos textos teóricos, fazendo análise dos clássicos vinculando a questões do dia a dia, através de letras de músicas, crônicas de jornais, obras de arte, objetos e vídeos.
	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar a vida do aluno, sua existência real no mundo com todas as implicações: ético-moral, sócio-política, religiosa, cultural e econômica; - Confrontar a realidade do aluno com realidades culturalmente diferentes, promovendo distanciamento da sua própria realidade e aproximando a outras diferentes; - Promover a percepção da própria condição de atores sociais

Sarandy (2004)	capazes de intervir na realidade minorando os efeitos sociais da educação para a passividade e embotamento da crítica; - Trabalhar a reflexão e a pesquisa, disciplinadas por um quadro teórico-conceitual e pela experiência de campo; - Estabelecer relações, em sala de aula, com pequenas manifestações que estejam ligadas à linguagem, gestos, atitudes, valores, posição na estrutura social; - Aproximar a metodologia de pesquisa à metodologia do ensino, promovendo o contato do aluno com olhar sociológico através da experimentação; - Desenvolver ações que desvelem e discutam narrativas sociais (científicas ou literárias).
Silva (2004)	- Trabalhar com programa temático, utilizando poesias, músicas e filmes com indicação de autores e compositores.

FONTE: Elaborado a partir de análise de artigos do livro: Sociologia e ensino em debate (CARVALHO, 2004)

Através da análise dos artigos dos estudiosos, foi possível observar que não existe uma referência clara quanto aos aspectos operacionais do ensino de Sociologia. Os que situaram, mais especificamente, esses aspectos foram: Santos, Guimarães e Sarandy, que em suas propostas, sugerem uma prática que estabeleça uma relação mais teórico-reflexiva dos alunos com os conceitos da disciplina; para isso, utilizando-se dos conceitos advindos das teorias clássicas. Sarandy acrescenta a necessidade de aproximação da metodologia de pesquisa à metodologia do ensino, o que, de certa forma, estaria possibilitando a iniciação dos alunos do Ensino Médio ao universo mais científico da pesquisa de campo. As propostas sugerem, uma relação metodológica prática que vai ao encontro das orientações descritas nos documentos (PCN e DCNEM). Os demais autores se detiveram numa perspectiva mais ampla do fazer docente.

No ano de 2006, buscando dar maior contribuição e subsídios ao trabalho do professor, o Ministério da Educação lançou um documento (BRASIL, 2006), com orientações curriculares para o Ensino Médio, o documento destinado à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, teve como consultores três autores dos artigos analisados anteriormente. Na seção destinada

aos conhecimentos de Sociologia, o documento é dividido em Introdução, Sociologia no Ensino Médio. Nesta, os pressupostos metodológicos da prática pedagógica sugerem o trabalho com conceitos, temas e teorias. Sendo acrescido de um subitem à parte, sobre a pesquisa sociológica no Ensino Médio. Em outro subitem, estão descritos recursos didáticos como: aulas expositivas, seminários, excursões e visitas, leitura e análise de textos, cinemas, vídeos ou DVD, e TV, fotografias e charges, cartuns e tiras.

Cada recurso vem acompanhado de orientação para utilização em sala de aula. São propostas uma variedade de experiências que objetivam o enriquecimento do processo ensino aprendizagem. O documento se apresenta como ponto de partida para posteriores discussões que viabilizam novos procedimentos didáticos. Com caráter amplamente democrático, incita o professor de Sociologia a refletir sobre sua prática pedagógica. Constata-se que existem ao menos, a nível legal, orientações ao professor que objetivam fornecer maiores subsídios no tocante à prática pedagógica no ensino de Sociologia. Muito embora existam dúvidas quanto à sua utilização pelas equipes pedagógicas, que ao nosso ver, não têm se dedicado a este fazer, muitas vezes por deficiência na própria formação, como também por falta de estímulo na relação com o professor.

2. 3 - A prática pedagógica e o ensino de Sociologia

De Benjamin Constant até os dias de hoje, viveu-se um ir e vir da disciplina nos currículos. Tal fato, de certa forma, não propiciou que se conseguisse reunir experiências que tornassem possível desenvolver uma crítica no modo de trabalhar seus princípios e, conseqüentemente, metodologias adequadas às suas especificidades.

Para Silva (2004, p.80)

Esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficou prejudicada a

pesquisa nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos tais como audiovisuais, entre outros.

De uma maneira geral, observa-se que paira uma falta de perspectiva para a atuação docente nos conteúdos conceituais e procedimentais da Sociologia no Ensino Médio, pois além da intermitência histórica, este espaço tem sido ocupado por professores de diferentes formações. Segundo Guimarães (2004), foram encontrados pedagogos, filósofos, historiadores e advogados atuando como docentes de Sociologia.

Essa diversidade contribui para que se efetive duas maneiras de atuação docente: Uma ligada a um saber fazer específico que deve caracterizar o ensino de Sociologia, aliado a uma prática que remete a uma postura sociológica crítica¹⁰, e outra com um saber fazer, muitas vezes ligado ao voluntarismo e ao senso-comum (SARANDY, 2004).

Devido à carência de reflexão sobre o seu fazer, observa-se pouca articulação dos professores na construção de uma proposta de ensino que contemple as necessidades postas para o ensino de Sociologia. Até mesmo um programa básico de ensino, com seleção de conteúdos relevantes e metodologias adequadas, no entanto, é difícil de ser organizado, visto que cada área de formação exercita uma forma específica de olhar a realidade. De uma maneira geral, o que se faz é a eleição de temas e conteúdos de forma fragmentada (SILVA, 2004).

Em Sociologia, segundo Tomazi e Lopes Jr. (2004, p.75), “(...) o professor deve (...) educar e ensinar a pensar sociologicamente, isto é, fazer tudo para que nossos jovens criem asas e raízes”, ou seja, o professor deve levar os alunos a se desprenderem dos conceitos instituídos, transitando por contextos diversificados, mas sem perder a referência, a fim de possibilitar a ‘experiência do aluno’ em realidades distintas. Esse fazer, porém, requer uma reflexão profunda e antes de tudo, uma concepção de uma Sociologia mais dinâmica,

¹⁰ Guimarães (2004) aborda a prática de uma Sociologia Crítica, comprometida com as transformações sociais e capaz de despertar no aluno reflexão sobre a realidade em que vive.

aplicada à realidade vivida pelos alunos. Sendo necessário, inclusive, abandonar a concepção tradicional de ensino, deixando para trás toda uma gama de conteúdos memorizáveis, substituindo-os pela aplicação dos conceitos clássicos, com vista à transformação da realidade social.

Outro dado interessante, analisado por Silva (2004), ainda que preliminarmente, é que a prática docente do professor formado em Ciências Sociais, no que diz respeito à seleção e organização de conteúdos, não difere muito dos formados em Pedagogia, História e Geografia. De uma maneira geral, todos ministram de duas a quatro disciplinas, possuem uma carga-horária de 20 a 40 horas semanais e organizam programas e conteúdos de maneira similar aos graduados em outras áreas. Também foi observado por Silva (ibid) que mais de cinquenta por cento dos professores de Sociologia possuem pouca experiência no trabalho com a disciplina, pois estão ministrando aulas recentemente. Quanto à utilização de metodologias e recursos didáticos, também não foi observado nenhuma diferença. Assim também fica expressa a utilização do livro didático, não existe diferença na escolha de títulos. É bem verdade que as características levantadas não são especificidade da área de Ciências Sociais, porém, em Sociologia isso se agrava, pois a disciplina não tem o mesmo lastro que as disciplinas História e Geografia, mais presentes na área de Ciências Humanas na Educação Básica.

A inclusão gradativa e obrigatória da disciplina Sociologia no Ensino Médio, remete, entre outras questões, à formação docente, pois é através de sua prática que será possível superar o risco de desqualificação da disciplina, junto aos alunos e a comunidade escolar em geral, o que pode ocorrer, caso não haja uma ressignificação no modo de trabalhar seus conceitos, ou seja, uma melhor articulação dos conceitos teóricos com a prática social. Sendo necessário aos professores de Sociologia, que busquem discutir os procedimentos pedagógicos mais adequados à articulação teoria e prática e mais, dos princípios que

fundamentam os processos educativos tendo como objetivo a autonomia intelectual e ética do aluno, em busca de sua emancipação. De acordo com os documentos pesquisados, o primeiro cuidado que o professor deve ter é a definição da metodologia que será utilizada na construção do conhecimento e, em seguida, é importante que seja feita seleção criteriosa dos conteúdos que serão trabalhados, visando superar limitações características do ensino tradicional.

Para que sejam superadas as limitações do ensino tradicional é fundamental que seja observada a mediação pedagógica, pois é a partir da forma com que o professor vai buscar a articulação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas, que o programa do curso poderá contemplar, de maneira abrangente, o domínio pelos alunos, dos vários instrumentos que levarão ao conhecimento. Na verdade, independente da área, a questão da formação docente tem se apresentado como obstáculo ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Desta forma, vamos analisar essa questão, na perspectiva de vários teóricos, com objetivo de refletir mais amplamente sobre ela, que de uma forma ou de outra também fundamenta a formação do professor de Sociologia, pois sobre esta formação, especificamente, ainda não existem publicações que possibilitem maiores discussões sobre este fazer, sendo este o olhar que norteia este trabalho.

2. 4 – A questão específica da formação docente

Antes mesmo de discutir a atuação do docente na área de Ciências Sociais, é importante fazer um panorama de como vem sendo abordada a questão da formação docente de maneira geral.

Quando se busca refletir sobre a ação docente, de imediato aparece a questão da formação tanto inicial como contínua, que também vêm sofrendo mudanças. Para

fundamentar melhor essa discussão apoiamos nosso olhar nos teóricos Tardif (2000), Perrenoud (1999 e 2001), Alarcão (2003) e Shon (1992). Todos destacam a reflexão e a crítica como componentes fundamentais à formação docente.

Tardif (2000), busca descrever o saber dos professores estabelecendo uma relação com a experiência ou prática, ou seja, para ele o professor elabora seu próprio conhecimento a partir das experiências por ele vividas, resultando uma pluralidade de saberes que vão construir sua identidade profissional. As competências profissionais enfocadas por Tardif (2000), são as que tornam o professor capaz de racionalizar a própria prática, criticando-a, revisando-a e também buscando fundamentá-la nas razões de cada ação. Segundo Mendonça (2003), os professores de Sociologia têm desenvolvido uma formação que atenta para o resgate da identidade da Instituição Escolar, o que implica em uma nova atuação, que pode ajudar a escola a redefinir seu trabalho acadêmico, onde o princípio, que deve ser tomado como norteador, é a valorização dos diversos saberes que compõem o cotidiano da escola.

Shon (1992), distingue o fazer docente através da observação de como realiza sua atividade, ou seja, de sua capacidade de refletir sobre o seu fazer. Para ele, a atitude reflexiva leva o professor a ser capaz de analisar sua prática e a partir desta, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar estratégias de ensino. Corroborando a visão de Shon, Alarcão (2003) acrescenta que a profissionalidade do professor é construída na própria situação profissional, onde ele interage e reflete com, na e sobre a ação.

No ensino de Sociologia, a organização do trabalho docente, em todos os seus aspectos, aparece como um desafio à escola.

Neste sentido, as Ciências Súcias têm um grande desafio à frente no trabalho da (re)significação das relações sociais no interior da escola e dos seus conteúdos curriculares, buscando recuperar o distanciamento histórico e teórico das últimas décadas, em especial a Sociologia, que pouco se dedicou à educação, trazendo sérios prejuízos à escola e à pesquisa científica. (MENDONÇA, 2003, p.355)

Observando o cotidiano do fazer docente, a partir de uma análise mais acurada, torna-se claro que o professor que se busca formar hoje, não é mais aquele que apenas se apropria dos conteúdos que vai ser ensinado e que possui algum conhecimento metodológico para aplicação desses conteúdos, ainda influenciado pelas questões burocráticas do sistema e da própria escola. Vai além, espera-se que ele tenha bom conhecimento dos conteúdos e metodologias, mas que principalmente, saiba adequar esses conhecimentos a situações reais do cotidiano escolar, onde é comum ocorrerem imprevistos e incertezas. Espera-se que ele consiga traduzir os conceitos teóricos recebidos na formação inicial, para situações práticas. E tenha uma perspectiva científico-política bem posta, centrada.

Essa relação no dizer de Kuenzer (2003, p.5), “ Não se trata mais de apenas saber fazer, mas de um fazer refletido, pensado, que remete à idéia de movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para sua representação no plano da consciência”, ou seja, a resolução de problemas do cotidiano, da prática, está cada vez mais voltada para o conhecimento teórico. Esse conhecimento em situações de enfrentamento de eventos (ZARIFIAN, 2003), se articula a outros saberes, construindo assim, soluções para situações inusitadas. Essa relação do conhecimento teórico aplicado em busca de soluções, em situações não previstas, se aproxima, segundo Kuenzer (ibid), do conceito de práxis¹¹. Mendonça (2003, p.355) argumenta sobre a formação dos professores de Sociologia:

Na perspectiva da formação docente, a concepção que a práxis pedagógica só é possível com pesquisa, com uma permanente reflexão do professor sobre sua ação, o que o leva a produção de conhecimentos, de saberes pedagógicos, é fundamental para o trabalho pedagógico. Sem dúvida, isso requer uma articulação cada vez mais complexa no interior da escola e nos projetos que se disponham a contribuir nessa direção.

¹¹ Kuenzer (2003), afirma que Marx coloca a práxis como fundamento do conhecimento e que este se integra na relação entre homem e mundo e homem e natureza e esta relação se estabelece graças a atividade prática humana. Em Marx práxis é compreendida como atividade prática material, transformadora do mundo, onde predomina a concepção do objeto como produto da atividade objetiva, entendida de maneira real, material e não abstratamente, e que provoca profundos impactos nas formas de conceber os processos de produção do conhecimento.

Na verdade o que se observa é que a atividade profissional docente ainda possui uma forte ligação com o modelo tradicional de ensino, até porque a escola pouco tem mudado. Mesmo depois dos movimentos de democratização, igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e facilidade de acesso a todas as camadas; a escola continua tal e qual o modelo tradicional, privilegiando a mera transmissão de conhecimentos. No caso da disciplina Sociologia, ainda podemos acrescentar como condição desfavorável, a resistência ideológica presente em parte significativa da comunidade escolar (MENDONÇA, 2003). Neste caso, as dificuldades vividas pelos professores de Sociologia, vão além dos problemas característicos da maioria dos professores das outras disciplinas.

As dificuldades detectadas (...) encontram um elemento adicional(...), a desvalorização dessa disciplina e do seu profissional, conseqüência direta de décadas da sua inconstante presença no currículo da escola. Esse processo de “entra e sai” do currículo, ao longo da história da educação brasileira, não permitiu a consolidação da disciplina Sociologia e, conseqüentemente, o reconhecimento e o “status” das outras disciplinas já consolidadas na grade curricular como Português e Matemática. As razões que justificam tal processo ainda precisam ser melhor investigadas pelos pesquisadores da área. (MENDONÇA, 2003, p.348)

Esse processo de resistência e desvalorização pode estar ligado às formas de tratamento que a disciplina vem sofrendo ao longo dos anos, pelas políticas públicas que, grosso modo, pode caracterizá-la como desnecessária, e até mesmo sem fundamentação pedagógica.

Observa-se que existem outras dificuldades, pois de acordo com a literatura, espera-se do ofício docente uma atitude de aplicação dos conhecimentos teóricos às situações vividas no cotidiano, ou seja, esse novo modo de perceber a relação do professor com o ensino remete à proposta de profissionalização docente centrada em uma prática reflexiva que tenha como fio condutor, a indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse especial, o professor de Sociologia pode desenvolver uma prática que contemple essa atitude, pois essa é a orientação que norteia a sua formação.

Para Gomes e Marins (2004, p. 101), o professor reflexivo é aquele que "(...) seja capaz de analisar sua prática, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável". A partir da reflexão feita, este trabalho aponta as seguintes dificuldades encontradas pelo professor: a primeira dificuldade seria adequar o perfil docente à realidade escolar. Mas como seria possível se a estrutura escolar não permite mudanças substanciais, pois continua comprometida em seu espaço físico, burocrático e na própria ação da gestão escolar.

A segunda dificuldade está diretamente ligada à formação docente. Para Gomes e Marins (2004), o modelo ideal de formação é aquele que estimula uma postura investigativa e que esta se caracterize por ampliar o olhar na profissão, propiciando ao futuro profissional um ponto de partida. Porém, o modelo atual não consegue garantir esses aspectos na formação docente, à medida que se fundamenta na exposição teórica das aulas baseadas em disciplinas. Nos estágios, as situações de aprendizagem são carregadas de limitações, de tempo, atuação e acompanhamento, entre outras. Para Tardif (2000, p.19), "Esse modelo aplicacionista comporta um certo número de problemas fundamentais, (...) ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar, (...) altamente fragmentado e especializado, (...) e por questões de conhecimento e não por questões de ação". Uma terceira lacuna, que também é observada por Tardif (ibid), é que os conhecimentos universitários construídos, estão longe de contemplar todos os saberes docentes. É necessário que se abandone à postura de observação somente da teoria, para se verificar 'in loco' como são transformados e aplicados os saberes fazer dos professores.

Porquanto, o professor sai da formação inicial com estereótipo do seu local de trabalho, ao se deparar com a realidade de como se estrutura a escola, observa que os conhecimentos teóricos associados ao voluntarismo, nem sempre são o bastante para adequação do seu perfil. Existem barreiras difíceis de transpor tais como: a estrutura física, falta de apoio da equipe

gestora e principalmente, a falta de políticas que auxiliem o desenvolvimento de sua formação; conseqüentemente acaba acarretando uma falta de reflexão sobre o seu fazer, pois lá na sua formação inicial, os conhecimentos teóricos se colocam de maneira distante e, algumas vezes, distorcida da prática.

Tardif (2000), buscando propiciar uma melhor análise do processo de formação docente, classifica os saberes docentes em categorias, estas contemplam o pluralismo dos saberes profissionais. São elas:

QUADRO 3: Saberes docentes

1 - Saberes temporais	São saberes provenientes de sua história de vida, e mais especificamente, de sua história de vida escolar.
2 - Saberes plurais e heterogêneos	São saberes que provêm de diversas fontes e procuram atingir diferentes objetivos.
3 - Saberes personalizados e situados	Saberes que não se dissociam da pessoa, que compõe sua personalidade. Sendo construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e generalização.
4 - Saberes que carregam as marcas do ser humano	Saberes que trazem consigo as marcas do objeto de seu trabalho, marcas do humano. Por isso comporta um componente ético e moral.

FONTE: Extraído do texto Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários (TARDIF, 2000).

O professor vai construindo sua profissionalidade ao longo de sua carreira, trazendo da sua formação inicial o componente teórico. Quando inicia sua jornada profissional e se depara com situações inusitadas, busca em seu repertório teórico, de experiência de vida, de experiência escolar, da experiência dos colegas, soluções para o problema vivido. Desta forma, através dessas combinações, vai compondo sua postura profissional.

Para Sacristan (1995), profissionalidade é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. Pode-se dizer que esse conceito está em constante elaboração, pois ele se define e redefine a partir da realidade social vigente, onde também variam as expectativas diante do trabalho docente.

A formação do professor é um processo permanente. Seus saberes vão se construindo pela combinação de sua experiência de vida, pela experiência advinda do cotidiano escolar e pelos conhecimentos acadêmicos. Segundo Gomes e Marins (2004, p.106), o professor “(...) aprende todo o tempo, criando e recriando sua história de vida profissional e pessoal.” Neste ir e vir de composição da sua profissionalidade, o professor também constrói sua independência e autonomia que, cada vez mais, vai habilitando-o a mobilizar toda uma gama de recursos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

Sendo o professor o mediador do processo de construção do seu conhecimento e de seu aluno, é necessário que sua prática seja um resultado de constante reflexão. A construção da profissionalidade do professor se assenta na forma como ele vê e reflete sobre sua prática, para Alarcão (2003, p.84):

Esta idéia do profissional que reage em situação, interagindo com ela e sobre ela refletindo, é perfeitamente transponível para idéia da organização (no nosso caso a escola) que, atenta aos índices, manifestos ou implícitos, reage com a criatividade que resulta da sua interpretação dos índices situacionais ou da sua capacidade de reflexão como caminho para agir(...)

Nesse caso, a idéia do professor reflexivo, pode ser transposta para a escola, onde todos os elementos que nela transitam tenham uma prática reflexiva. Já Mendonça (2003), acredita que as Ciências Sociais, neste caso, tem um papel fundamental, pois pode auxiliar a escola a iniciar um amplo processo de reflexão e transformação, a partir de uma prática que proponha a interação de todos os seus agentes. É nesse processo de ação e reflexão que o professor vai

compondo sua formação profissional, pois se torna mais receptivo, mais aberto a mudanças e desafios.

Shon (1992), observando as atividades profissionais cotidianas do professor, distingue o fazer docente através do conhecimento na ação, que se refere ao saber fazer a partir do seu conhecimento tácito; a reflexão na ação, que se refere ao pensar enquanto se faz algo; a reflexão sobre a ação, que ocorre com o confronto do conhecimento acumulado e conhecimento tácito com a nova situação-problema; e reflexão sobre a reflexão na ação, que implica em refletir sobre a reflexão que foi feita, com certo distanciamento da ação presente.

O professor como prático reflexivo, é aquele que consegue articular seus vários saberes, os acadêmicos e os provenientes da experiência e da ação, em função de uma prática que comporte atitudes inovadoras, que comporte novas visões no sentido de resolver as novas situações-problema que vão surgindo no cotidiano escolar. O professor reflexivo está em processo constante de formação de seus saberes e consegue articulá-los na mobilização de recursos que facilitarão o processo ensino-aprendizagem, sabendo interagir em situações previsíveis e imprevisíveis, enfrentando e solucionando, assim, os problemas.

O processo de formação docente, ao nosso ver, deve se centrar muito mais na construção do professor reflexivo e crítico, pois o professor que reflete sobre sua prática, mais naturalmente consegue abstrair onde se encontram suas dificuldades e quais os seus saberes que precisam ser trabalhados, propiciando melhor definição no seu processo de formação, onde mais facilmente poderá superar as lacunas detectadas.

Perrenoud (2000, p.11) define que a tarefa docente está, entre outra, “(...) em decidir na incerteza e agir na urgência”, sendo esta uma forma de caracterizar a especialização dos professores. Ele aborda o ofício do professor, estando diretamente ligado a uma prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade

crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Segundo Mendonça (2003), a Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), através do projeto de Núcleos de Ensino, vem contribuindo na formação dos professores de Sociologia, onde estes desenvolvem atividades em escolas públicas da região, com projetos, exercitando, portanto, suas práticas pedagógicas utilizando a metodologia de projetos, os resultados têm sido relevantes, pois têm despertado a curiosidade e interesse dos alunos.

Para Perrenoud (1999), o professor deve transformar a sua relação com o saber, onde sua meta maior está no fazer aprender, ou seja, ele precisa estar atento as etapas de construção de conhecimentos dos seus alunos, alternando metodologias e técnicas que melhor se adéquem às situações de ensino aprendizagem, visando superar as possíveis lacunas entre o que se ensina e o que se aprende. Para isso o professor deve estar atento a sua própria formação.

Perrenoud (idem), observa que a situação pedagógica deve, tanto quanto possível, recuperar a situação de elaboração original do conhecimento onde há uma disposição integral (afeto e razão) para conhecer, buscar, procurar, investigar, resolver o problema, decifrar o objeto de estudo, levando a um prazer, uma alegria, quando se compreende, por se estar conseguindo dominar a realidade.

O aluno deve ter oportunidade de defrontar-se com o objeto do conhecimento, devendo senti-lo e conhecê-lo, desta forma, poderá identificar e localizar suas dificuldades na compreensão do novo conhecimento apresentado. Tradicionalmente, o professor chega, apresenta um elenco de conteúdos que ele quer que o aluno aprenda, sem o ter instigado para optar pela aquisição desses conceitos e conhecimentos; discursa sobre ele, não estando atento em ajudar a estabelecer vínculo significativo que possibilite o confronto dos alunos com o objeto a ser estudado e assim não provoca nem a análise e nem a construção do conhecimento.

De acordo com Perrenoud (1999) estamos a caminho de um 'ofício novo', cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. Perrenoud lista as seguintes competências docentes, que devem orientar a formação atual dos professores:

(...) considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.(PERRENOUD, 1999, p.53)

Levando-se em conta essas competências, entende-se que o professor deve levantar situações-problema que estimulem o raciocínio, em vez de sobrecarregar a memória do aluno com uma série de informações.

É necessário que o docente seja capaz de levar seus alunos a estabelecerem relações significativas, que estimulem os processos mentais de comparação, correlação, aplicação, análise e síntese entre os conhecimentos novos e as experiências vividas por cada um, portanto, é tarefa do professor a regulação do processo de construção do conhecimento, criando situações de complexidade crescente. Para tal, é necessário que o professor tenha uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação.

Para instruir, basta ser um pouco erudito, mas para formar por competências, será necessário em primeira instância, que o professor as possua. O saber pedagógico e o saber tecnológico em consonância com a legislação e, principalmente, com as novas exigências da sociedade atual, são de fundamental importância para a educação. E apesar de todas as novas concepções pedagógicas e tecnológicas educacionais disponíveis, o docente continua sendo elemento indispensável e fundamental ao processo educativo no ato contínuo de substituição das gerações na liderança social, técnica e cultural. Desta forma, acredita-se ser de fundamental importância a organização da escola em função do seu projeto pedagógico, entendendo que seja esse o grande desafio da educação neste século.

Ao nosso ver, um projeto pedagógico para ser consistente, tem que ter como meta, entre outras, a formação continuada do docente. É necessário que o espaço escolar se coloque como instância de importante contribuição no processo de formação docente. E, no nosso caso, especialmente na área de Ciências Sociais, que como já foi visto anteriormente, carece de pesquisas e publicações. Essa carência associada às inúmeras mudanças ocorridas, após a reforma do Ensino Médio, corrobora o surgimento de lacunas no fazer docente. O professor encontra dificuldades para uma atuação reflexiva, à medida que até mesmo as políticas implementadas na educação brasileira, não têm sido objeto de reflexão pelo professor.

O ensino da Sociologia, no Ensino Médio, não possui trajetória histórica que seja linear. De certa forma, isso propiciou que a área não conseguisse acumular experiências didáticas no sentido de contribuir no desempenho da tarefa docente. O retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio contribui para que se amplie a discussão sobre a prática do professor de Sociologia. Estudiosos da área têm procurado alimentar o debate, enfocando o ensino de Sociologia através da relação teoria-prática. Nessa perspectiva, os professores devem levantar os temas, junto aos alunos e buscar articulação com o contexto teórico da disciplina. Essa articulação requer do professor uma postura segura, no sentido de estabelecer um vínculo direto da teoria com aspectos do cotidiano, ou seja, o professor só vai conseguir superar as dificuldades postas pelo ensino tradicional, que por sua vez limita essa relação, se tiver atento ao seu fazer e a sua própria formação, pois ele necessita de um sólido conhecimento específico e também conhecimento de estratégias que auxiliem os alunos a construir o olhar reflexivo na dimensão social do mundo contemporâneo. Desta forma, destacamos a importância da formação inicial do professor que deve estar ancorada no conhecimento e reflexão dos aspectos teóricos da área, bem como na formação continuada, que contribui para construção de um fazer muito mais reflexivo e significativo.

3 – O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA

“Deve-se ter em mente que não há nada mais difícil de executar, nem de processo mais duvidoso, nem mais perigoso de conduzir do que iniciar uma nova ordem de coisas”.

Maquiavel

3.1 – O cenário da educação atual

A educação brasileira, ao longo de sua história, tem passado por inúmeras mudanças. O Ensino Médio, sobretudo, tem sido palco de diferentes concepções, dentre elas destacamos o objetivo de sua formação que vem oscilando entre formação para o trabalho e formação geral. Tomando como referência nossa história mais recente, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/61, segundo Kuenzer (2001), buscou uma certa articulação da educação secundária que era separada em curso propedêutico e curso profissional. A lei manteve a separação; porém, admitiu a equivalência no sentido de acesso ao ensino superior. Com a ditadura militar, novamente se reformula o ensino secundário e nesse período, foram editadas várias leis, sem substituir a lei anterior (4024/61). A lei 5692/71 promove a obrigatoriedade de habilitação profissional para todos que cursassem o antigo 2º Grau. Cabe ressaltar que a disciplina Sociologia, não se fez obrigatória em nenhuma das duas reformas.

Assim, ao que parece, no projeto político-pedagógico de construção da cidadania dos dois regimes, a Sociologia era desnecessária. Somente alguns dos seus conceitos, em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância, por isso foram absorvidos por outras disciplinas. A disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa, mais que dispensável era indesejável. (SARANDY 2004, p. 149)

Outrossim, esse período ficou caracterizado pelo tecnicismo educacional, pois existia uma prevalência das técnicas, mas somente no sentido de melhoria dos processos de trabalho,

e não no sentido de investigação da realidade social, e por isso, não cabia a introdução da disciplina no currículo.

A reforma educacional proposta pela lei 5692/71, foi considerada um atraso, pois ao contrário da escola única proposta, acabou aumentando o fosso entre educação das elites e a educação do povo. Neste especial, ressalta Sarandy (2004, p.150) “A profissionalização do 2º Grau, por exemplo, tornou essa modalidade de ensino um limbo pedagógico, onde não havia preparação nem para o mercado de trabalho nem para continuidade de estudos”. A elite continuou preferindo preparar seus filhos para uma profissão no ensino superior e a camada popular não conseguiu, efetivamente, profissionalizar seus filhos, pois faltava infra-estrutura nas escolas públicas.

Os movimentos de democratização do país resultaram na promulgação da nova constituição em 1988 e no ano seguinte, das Constituições Estaduais, que no Rio de Janeiro, garantiu, ao menos à nível legal, a inclusão da disciplina Sociologia nos currículos do 2º Grau das escolas estaduais. A década de 1990 se caracterizou por profundas mudanças no cenário brasileiro. Segundo Barreto (1999), antes mesmo de assumir o poder, o bloco do governo já possuía um projeto elaborado para o alcance das reformas, que se processaram ao longo de dois governos, sendo essas, caracterizadas como estratégias para o ajuste estrutural que implicaram nas reformas do Estado no plano de políticas-institucional e no plano econômico-administrativo. O governo FHC consolidou a tendência dos governos anteriores ao responder os imperativos de submissão do país no processo de globalização neoliberal.

Com atitudes de autoritarismo, o governo recorre a inúmeras estratégias para redefinição do arcabouço jurídico escolar. Antecipando-se à promulgação da nova LDB, o governo cria o Conselho Nacional de Educação, sem qualquer autonomia; promulga a lei 9.123/95, que reduz a participação política de estudantes e funcionários na escolha dos dirigentes das universidades federais; cria o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério),¹². Em meio a todo esses resquícios autoritários, segundo Zanetti (2003), o governo utiliza-se manobra regimental, apressa a promulgação da nova LDB, não mais proveniente do seu projeto original, que vinha sendo discutido e sim de uma nova versão que assimilava todas medidas já aprovadas anteriormente. Com uma caracterização minimalista a lei 9394/96 se coordena com a estratégia de impor pelo alto, um projeto pré-concebido e também com a tese do Estado Mínimo (DELUIZ,1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece dois níveis para a educação: a Educação Básica, que se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. Duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial; e uma modalidade complementar: a Educação Profissional. O atual contexto da educação nacional, após a promulgação da LDB, aponta para uma reorientação dos currículos, no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho globalizado, com forte ênfase no desenvolvimento de comportamentos e habilidades que visem atender este mercado.

Essa mudança de conceito na educação está ligada ao fenômeno da globalização, que vem causando impacto significativo no modo como a sociedade organiza sua atividade social e econômica; de acordo com Saviani (1999), estamos vivendo a ‘Revolução da Informática’ e esta se faz presente em quase todos os ramos da vida produtiva. O ponto positivo da globalização é a produção de riquezas e o consumo, em contra-partida, são muitos os pontos negativos: a diminuição de indústrias em várias regiões, o desemprego em massa acompanhado do desmantelamento dos sistemas de proteção social, a racionalização dos processos produtivos, aumento dos índices de automação e como conseqüência, a eliminação dos postos de trabalho e o crescimento do desemprego estrutural e crônico. Este quadro

¹² Hoje substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela EC nº 53/2006. Ao contrário do FUNDEF, busca garantir a manutenção e o desenvolvimento de toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

denuncia um forte momento de dominação do capital sobre a força de trabalho e, conseqüentemente, sobre a educação.

A Sociologia retorna ao currículo do Ensino Médio, nesse contexto social de inúmeras mudanças, dentre elas a reestruturação do mercado de trabalho e também do perfil do trabalhador. Santos (2004), ressalta que os conhecimentos sociológicos, neste caso, servem como instrumentos de preparação para a competitividade, tão presente na sociedade atual. É a Sociologia sendo utilizada como ferramenta que auxilia na modelagem dos comportamentos, numa perspectiva pragmática.

A nova legislação trouxe um conjunto de princípios e critérios norteadores, visando atender às aspirações e necessidades dessa nova realidade, dentre elas podemos citar: autonomia, gestão democrática, recuperação contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorização da docência, organização do ensino flexível, aproveitamento de estudos, educação continuada e educação a distância. Todos esses dispositivos poderiam ser o caminho para transformar a educação básica em uma nova educação, uma educação que buscasse desenvolver no educando sua formação básica integral como está descrito na lei, em seu artigo 35, nas finalidades do ensino médio, que preconizam o pleno desenvolvimento do educando para a cidadania, preparação básica para o trabalho, bem como o que consideramos de maior importância, que é o seu aprimoramento como pessoa humana, ou seja, o seu pleno desenvolvimento como pessoa e como ser social. Porém, o que se tem observado é uma total falta de sintonia com a realidade, a má qualidade na formação dos professores e a orientação assistencialista e economicista da educação. Tudo isso resultado das políticas implementadas pelo Estado, políticas neoliberais, onde o mesmo se ausenta cada vez mais de organizar, mediar e controlar a implantação dos novos princípios que preconizam a lei, como se tem visto ao longo da história do país. Desta forma, é que a

reforma da educação em curso, mesmo após dez anos da promulgação da lei, ainda não se efetivou, principalmente nas escolas públicas.

3. 2 – O contexto da atual reforma do Ensino Médio

A reforma educacional implantada pela lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza o rompimento com os paradigmas tradicionais de ensino para que sejam alcançados os objetivos propostos pela educação básica, ou seja, a concepção tradicional de ensino, com base exclusivamente teórica, precisa ser superada, para que seja possível maior articulação do conhecimento teórico com o prático, pois a educação escolar em seus diversos níveis, de acordo com a lei, tem a finalidade de desenvolver nos alunos os conhecimentos e habilidades, necessários ao exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Porém, observa-se que a tarefa da escola, para as classes populares, deva ter um caráter também profissionalizante; ou seja, a escola além de garantir uma sólida base de conhecimentos que permita ao aluno transitar com segurança pelas diversas áreas, deva também habilitá-lo a uma profissão, pois o aluno da escola pública que cursa o Ensino Médio, necessita de inserção mais imediata no mercado de trabalho. O que se tem observado, nessa modalidade de ensino, é um caráter prático de formação que aliado à falta de organização da escola e preparo dos professores, tende a superficializar a ação pedagógica, como o que tem ocorrido na maioria das escolas públicas onde faltam materiais, professores, equipe de apoio, etc.

O processo de modernização vem se constituindo uma necessidade imposta pelo mercado de trabalho atual e vem causando impacto significativo nas formas de organização social, em decorrência, principalmente, dos avanços tecnológicos pelo qual a educação tem sido desafiada, pois a atual reforma busca adequar a formação do aluno do Ensino Médio à realidade posta pelo mercado. Porém essa adequação tende a aumentar o fosso que sempre

existiu entre educação do povo e educação da elite. A consolidação dos objetivos da educação básica torna-se antagônica a essa adequação, que acaba se pautando pela superficialidade e sendo assim, o Ensino Médio termina por não efetivar seus princípios.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), propõe em seu artigo 22 “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A escola, especialmente o Ensino Médio, é convocada a contribuir na formação de um novo perfil que atenda às exigências do mercado de trabalho, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos a se tornarem mais autônomos e aptos a assimilarem as mudanças, pois estas são as características proclamadas e requeridas no mundo do trabalho, dentro do atual contexto de globalização. Neste especial, a disciplina Sociologia tem uma contribuição importante, pois auxilia a desenvolver o pensamento crítico do aluno. Nas palavras de Sarandy (2004, p. 122):

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

A crítica está na busca de conformidade da educação ao mercado de trabalho, onde é exigido do trabalhador, sólida base de conhecimentos aliados às competências comportamentais, sem as quais não é possível manter-se empregado, restando apenas empregos precarizados ou na informalidade (DELUIZ, 2001). Este modelo acentua o caráter individualista da sociedade atual. Os conhecimentos sociológicos atuam, exatamente, contra essa individualização fornecendo, inclusive, pistas que ajudem a perceber a interação como uma necessidade social.

Analistas de organismos internacionais (BIRD, BID, CEPAL), fazem o diagnóstico de ser a educação, prioritariamente, responsável pela obstrução do crescimento do país, e paralelamente, responsável pela marginalidade e pobreza. É bem verdade que para adequação a este novo mercado faltam trabalhadores qualificados, pois os investimentos em educação não têm acompanhado à corrida tecnológica. No entanto, esse é apenas mais um dos efeitos da falta de políticas ordenadas na área social o que, neste caso, significa trocar o efeito pela causa.

O atual processo de modernização, muito tem influenciado à vida do trabalhador, pois impõe um nível maior de escolaridade para compreensão de manuais, ajuste de máquinas com controle numérico e preenchimento de planilhas de controle de qualidade dos produtos e processos. Segundo Deluiz (1996, p.15):

O processo de acumulação flexível gera o fenômeno paradoxal, de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais manipulação simbólica. É também exigido do trabalhador, capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças.

O atual Ensino Médio, ainda não tem sua identidade definida, pois como última etapa da educação básica, deveria ter o caráter de potencializar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e continuidade de estudos, ou como estão descritas nos PCN (BRASIL 1999, p.15) “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas as áreas de atuação”. Na realidade o que se observa é que esses conhecimentos básicos, com preparação científica, ainda não alcançaram nossos alunos da escola pública, as quais permanecem sem infra-estrutura, tanto na parte física como humana.

O Ensino Médio deveria preparar o aluno histórico, social e tecnologicamente para a vida, especialmente neste momento em que a sociedade experimenta profundas alterações de ordem tecnológicas e econômico-financeiras (DOMINGUES .J. et al, 2000). O estudo e o conhecimento da realidade social, que a Sociologia propõe, pode levar os alunos do Ensino Médio, à compreensão da sua condição de ator social, capaz de intervir na realidade, potencializando sua capacidade de ação em busca de transformação social.

As finalidades do Ensino Médio, se cumpridas na íntegra, poderiam ser o caminho para a solução dos problemas de qualificação dos trabalhadores, mas o cumprimento do que está descrito na legislação, depende de políticas mais efetivas na área educacional e ainda assim, seus efeitos seriam à longo prazo. Para Bourdieu (1998), esse processo de modernização estabelece uma relação política e tende favorecer uma ruptura entre a economia e relações sociais; instaurando, dessa forma, nas relações de trabalho mais flexibilidade, promovendo a individualização, a polivalência, o mérito por competência, responsabilização dos trabalhadores, auto-exploração, dependência hierárquica, exigência de autocontrole, sobre-investimento no trabalho e trabalho de urgência, enfraquecendo e até mesmo abolindo as referências e as solidariedades coletivas. Bourdieu (ibid) enfatiza que, neste caso, o sucesso dessas relações se realiza devido à insegurança que promove nos trabalhadores. As exigências do mundo do trabalho já não são as mesmas, e aquele que desejar empregabilidade tem que se adaptar às novas relações de trabalho e às novas aprendizagens da era tecnológica. Essa adaptabilidade também se localiza na competência escolar que contribui para hierarquização dos postos de trabalho e, mais especificamente, no Ensino Médio que com a nova organização proposta na legislação, aparecendo como última etapa da educação básica teria, portanto, a responsabilidade de consolidação de seus objetivos, mas esse caminho ainda parece longo e tortuoso. E o que se percebe, é que essa orientação não chegou às escolas, mais

especificamente ao professor, de forma clara. Os professores não foram preparados para esta mudança.

Para Bourdieu (Ibid), a única saída possível está nas forças de conservação que habitam o espaço público, pois podem se tornar força de resistência que deverão construir uma nova ordem social, orientada à busca racional de fins coletivamente elaborados e aprovados, sendo a educação a esfera possível de assumir esse papel. Contudo, essa resistência que, conseqüentemente, levará à construção de um novo momento social, só será possível quando a educação conseguir superar de fato as inúmeras dificuldades que o novo modelo impõe. O retorno da Sociologia ao currículo do Ensino Médio pode contribuir, entre outras ações, para iniciar o debate coletivo sobre a sociedade a qual aspiramos, uma sociedade mais justa e que propicie maiores oportunidades de vida digna, pois através de seus temas e conceitos, ela pode contribuir para que o aluno faça uma transposição crítica e reflexiva da sala de aula para o seu entorno, levando-o inclusive, a buscar mudanças ‘necessárias’ para a sua melhor condição na vida social.

Os textos legais (Lei 9394/96, Parecer 15/98 e Parecer 16/99¹³.) preconizam que a escola básica deva preparar o futuro trabalhador, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades, elevando suas qualificações e auxiliando-o na construção das competências básicas reclamadas pelo mundo do trabalho. Com a atual reforma, temos um deslocamento no conceito de formação. Na lei anterior, lei 5692/71, os conhecimentos básicos se restringiam em detrimento dos conhecimentos técnicos, específicos de cada área profissional. Hoje, porém, existe uma prevalência dos conhecimentos básicos que se traduzem em comportamentos. Esses comportamentos são observados através do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas novos, de comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa,

¹³ Os Pareceres 15/98 e 16/99 descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional, respectivamente.

ser criativo, ter autonomia intelectual e saber trabalhar em equipe, respeitando as regras de convivência.

O currículo deixa de ser um fim, passando a ser um conjunto integrado e articulado de situações-meio. O controle do que se realiza não está mais no cumprimento do currículo, e sim, no desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes. Esse novo conceito exige uma nova organização curricular que pressupõe novos conteúdos e novas metodologias que venham propiciar o desenvolvimento articulado dos saberes. Sabendo-se que, neste caso, existem pontos de tensão, pois o currículo por competências não se compatibiliza com a organização curricular tradicional.

A partir da nova LDB, a educação não tem mais o caráter adestrador como o da pedagogia taylorista-fordista¹⁴. A pedagogia atual exige maior desenvolvimento das capacidades intelectuais do futuro trabalhador, para que ele possa adequar-se ao novo modelo de produção flexível e com novos procedimentos de trabalho e gestão, para Deluiz (1994), esse seria o seu lado luminoso, pois se concretizadas estariam elevando a capacidade intelectual dos trabalhadores. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999), também encontramos essa referência: “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 1999, p.23). Entretanto, o que se observa na realidade é uma grande indefinição quanto aos objetivos que o Ensino Médio deve alcançar, o que acaba acentuando o caráter superficial da sua formação.

Ainda, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1999, p.25)

(...) buscou-se construir alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no

¹⁴ Para Antunes (1995, p.17) “(...) entendemos fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista, pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho.”

contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, com a pessoa humana que se apropria desses conhecimentos para se aprimorar como tal, no mundo do trabalho e na prática social..

Dessa forma, o Ensino Médio atual, deveria garantir aos alunos uma sólida base de conhecimentos, de forma que seria possível seu aprimoramento tanto como pessoa como profissional, mas até mesmo no aspecto legal, as orientações não são claras. No primeiro momento da reforma, o Decreto 2208/97, ao regulamentar a educação profissional, impossibilitou a profissionalização no Ensino Médio. Em 2004, entretanto, o Decreto 5154/2004, revogou o Decreto 2208/97 e a partir deste, o Ensino Médio pode ser integrado ao ensino técnico, permanecendo, porém, as formas concomitantes, com realização dos dois cursos simultaneamente, com matrículas distintas; e subsequente onde o aluno primeiro termina o ensino médio para depois cursar o profissional. Desta forma, a profissionalização integrada só é alcançada nas escolas técnicas, pois nas escolas públicas regulares, que atendem a massa da população, o Ensino Médio permanece sem profissionalização e também sem identidade.

A legislação, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹⁵, apontam para a necessidade da escola desenvolver habilidades e conhecimentos significativos, que contribuam para a formação desse novo perfil profissional. Porém, cabe ressaltar, que esse perfil de escolaridade, não está disponível a todos, sem distinção de classe, pois com a diminuição dos postos de trabalho, em função principalmente da corrida tecnológica, têm aumentado, expressivamente, o número de empregos precarizados, entre os quais não existe perfil determinado e nem mesmo vínculo empregatício e, conseqüentemente, nenhuma proteção social.

Na verdade, não existe nos documentos que fundamentam a reforma, uma conceituação de ensino que seja suficientemente clara a ponto de nortear a prática pedagógica

¹⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram descritas através do Parecer 15/98 e Resolução 3/98, (SARANDY,2004).

das escolas; que por sua vez, também não está preparada para essa mudança, especialmente no Ensino Médio. No dizer de Nunes (2002, p.17), “Expandiu-se o ensino médio, portanto, sem identidade física, no que diz respeito aos prédios, nem identidade em termos de concepção e formação.” O nível médio nas escolas, passou a ocupar os espaços que eram próprios ao ensino fundamental, que com a nova legislação, passou a ser responsabilidade dos municípios e assim a organização atual do Ensino Médio é resultado de adaptações, o que corrobora sua falta de identidade.

A contextualização dos processos de aprendizagem deve ser assegurada, segundo o Parecer 16/99, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se esse aspecto prático como a marca da educação. O trabalho baseado no desenvolvimento de habilidades e comportamentos próprios ao mercado de trabalho, pode-se dizer que alcançou todos os níveis da educação, essa observação também é válida para o Ensino Médio, assim como para o ensino de Sociologia. Santos (2004), acredita que estamos retornando aos princípios dos anos 1960 com sua concepção pragmática de ensino e, nesse cenário, o ensino de Sociologia aparece auxiliando na fundamentação das formas contemporânea de consumo, produção e gestão.

Deluiz (1994), dá pistas que auxiliam à ressignificação do novo modelo educacional, não faz menção direta ao ensino de Sociologia, porém suas proposições contribuem para a composição, também de suas estratégias, assim como de outras disciplinas. Para Deluiz (ibid), cabe desenvolver uma proposta de formação orientada para o trabalho com dupla dimensão: dimensão profissional e dimensão política. Na perspectiva profissional, as competências a serem desenvolvidas são as técnico-intelectuais, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e as comportamentais. Já na dimensão política, deve-se desenvolver competências para que o indivíduo possa refletir, com maior autonomia, sobre sua atuação nesse novo modelo de produção, distinguindo com maior clareza, sua posição nas relações da produção capitalista e

também às tendências do capitalismo mundial. “A construção do indivíduo socialmente competente, do sujeito político, é condição fundamental para que este desempenhe um papel ativo nas disputas que se dão em torno dos interesses em jogo na sociedade” (DELUIZ, 1994, p.23). Neste caso, a preparação do aluno para o trabalho e até mesmo para a vida, estaria alcançando sua integralidade.

A construção dessa competência pela escola, na dimensão política, deve levar o indivíduo a refletir criticamente sobre o seu trabalho, seus direitos e deveres como também sobre as relações de produção capitalista, favorecendo a tomada de consciência da necessidade de participação no planejamento, estruturação e controle da organização do trabalho, da necessidade de acesso e domínio da informação, devendo, assim, desenvolver a capacidade de gerir, orientar, discutir e organizar o exercício da direção política, para que possa participar de forma autônoma, nas discussões em torno dos interesses econômicos e políticos dos trabalhadores.

As competências a serem desenvolvidas na perspectiva da dimensão política, encontram equivalência no ensino de Sociologia que, de acordo com os Parâmetros Curriculares, devem abordar conteúdos e os conceitos que se relacionam, integralmente, com o desenvolvimento dessas competências, sendo eles, processos sociais, família, Estado, trabalho, relações sociais, exclusão, cultura, cidadania, relações de poder, entre outros. Esses conteúdos, dependendo da abordagem que o professor realize, podem levar os alunos a uma profunda reflexão sobre os diversos aspectos que fundamentam a vida em sociedade, aumentando assim, as possibilidades de transformá-la.

Deluiz (2001, p.21) lembra que:

(...) em educação as escolhas não são neutras e os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram, (...) a noção de competências é, assim, uma construção social, e por isso, alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente (...) A ressignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente.

O fato é que essa ressignificação só será possível a partir da atitude do professor, pois é a sala de aula o local privilegiado, no sentido de auxiliar à formação do indivíduo autônomo e democrático. Mas tanto o professor, como também a própria escola não consegue dar conta dessa tarefa, pois é necessário, em primeira instância, que o professor tenha condição de exercer primeiro essa autonomia e democracia em sua vida social, o que no atual estágio do fazer docente, isto se coloca distante dada a falta de políticas que promovam a melhor relação do professor com a sua função social, políticas de melhoria salarial, educação continuada, entre outras... Encontramos, para tal, algumas dessas referências nos PCN:

Também é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática. Essas são algumas prioridades, indicadas em todos os estudos recentes. (BRASIL 1999, p.24).

A atual inclusão da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio, provoca maior necessidade de educação continuada dos professores, pois devido às ausências e presenças da disciplina no currículo, não existe uma proposta de ensino que esteja consolidada, o que provoca a necessidade de discussão para operacionalização de sua proposta.

Diante desse quadro de mudanças tão significativas, que coloca em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, Saviani (1999, p.162) diz: “ (...) espera-se o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, (...) como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado, em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando.” Porém, essas exigências ainda não foram cumpridas.

Os textos legais preconizam que a escola básica deva preparar o futuro trabalhador, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades, seus saberes, e principalmente elevando a sua qualificação geral, auxiliando-o na construção das competências básicas reclamadas pelo mundo profissional; portanto, torna-se necessário uma reflexão profunda de todos os

segmentos envolvidos neste processo, no sentido de superar a enorme lacuna existente, buscando uma contra-partida para a formação do trabalhador, dotando a escola de estratégias e recursos necessários ao desenvolvimento e manutenção dessa qualificação.

Esta tarefa não é simples e requer do professor, além de disponibilidade interna para aprender um jeito novo de realizar seu ofício, também uma enorme articulação de todo o Sistema Educacional, no sentido de tornar possível toda essa mudança. Não se trata apenas de elencar competências, como nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, é necessário, antes de qualquer coisa, que o professor se aproprie desse conceito, que discuta com seus pares para, principalmente, poder criticar o modelo partindo de sua prática.

Um outro eixo da reforma do Ensino Médio está na flexibilização e diversificação do currículo, que como nas legislações anteriores, tem uma base comum nacional formada pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia. Só que organizadas por área de conhecimento, e uma parte diversificada, onde se deve incluir a preparação básica para o trabalho. A parte diversificada corresponde a 25% do total de tempo da grade curricular e pode ser definida, livremente, pelos sistemas de ensino e pela escola. Desta forma, é que a Sociologia passou a compor o currículo de uma boa parte das escolas brasileiras, mesmo quando ainda não havia sido incluída obrigatoriamente à nível nacional (SANTOS, 2004). Essa inclusão só veio demonstrar o quanto a disciplina tem credibilidade no sentido de contribuir na formação dos alunos do Ensino Médio, propiciando, uma forma diferenciada de leitura do mundo e de seu papel social no processo histórico.

Dentro dessa mesma perspectiva, da reforma que envolve a formação humana integral e o preparo para o mercado de trabalho, as DCNEM estabelecem os princípios que devem nortear a formação do educando, estabelecendo grande ênfase na sensibilidade, identidade e igualdade, entre outros. Vamos observar mais detidamente esses princípios.

3.3 – Os princípios norteadores do ensino médio e sua relação com o ensino de Sociologia

A partir da reforma implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Médio deixa de ter o caráter profissionalizante e passa a “preparar para o trabalho”, ou seja, como etapa final da educação básica, sua finalidade é propiciar ao aluno o domínio de conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho, servindo de base para formação em todos os tipos de profissão. Essa referência poderia ser considerada como um grande avanço alcançado pela reforma do Ensino Médio, porém, não existe infra-estrutura para operacionalização dessa proposta. A base desses conhecimentos gerais está descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio enfatizam que toda a organização das estratégias que envolvem o processo ensino e aprendizagem devam ser coerentes com os princípios estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2001), que são o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Esses princípios e valores foram inspiradores da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo considerados como os quatro pilares da educação nacional. Na reforma educacional brasileira, esses princípios foram traduzidos pela estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

Tanto a LDB, quanto o Parecer 15/98 e a Resolução 03/98, orientam as escolas a organizarem seus programas, atividades, projetos e currículos tendo como eixos a “preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania” (artigo 22), sendo esses os dois grandes eixos norteadores do Ensino Médio. Estas orientações se embasaram nesses quatro

pilares da educação propostos pela UNESCO que são o aprender a conhecer, fazer, ser e conviver.

Nas DCNEM a estética da sensibilidade fica entendida como o princípio que estimula a criatividade, a curiosidade pelo novo e a afetividade. De acordo com as diretrizes, essas características dão suporte para o enfrentamento à inquietação, à incerteza e imprevisibilidade, como também sensibilizam para a valorização da delicadeza e da sutileza nos cidadãos. Esse princípio visa facilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade presente na cultura brasileira, sendo esse também, um dos objetivos da Sociologia. A estética da sensibilidade se expressa também, na valorização da qualidade e na busca do aprimoramento e, conseqüentemente, no desejo de fazer bem feito. Esse princípio se relaciona ao aprender a conhecer e ao aprender a fazer.

Na visão de Carvalho (2001), esses princípios ou são retóricos ou estão à serviço do utilitarismo dos tempos atuais. Na verdade, o sentido estético é carregado de subjetividade, pois, diferencia-se no tempo e no espaço como resultado de um processo histórico diretamente ligado à visão dominante.

A política de igualdade, nas DCNEM, se estabelece a partir do reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres, característicos da cidadania, compreendidos pela prática da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais e ao combate a todas as formas de preconceito e discriminação, estando numa relação direta com o aprender a conviver. Esse princípio também pode cair na subjetividade, pois se pode pensar na igualdade também entre as Instituições, entre o público e o privado. Neste caso, o compromisso do Estado com essas Instituições, acaba sendo também igual, inclusive na distribuição de verbas de manutenção e custeio. Esse princípio também é reconhecido nos objetivos específicos do ensino de Sociologia, pois, de acordo com os PCN (BRASIL, 1999), através do conhecimento

sociológico promovido pela disciplina, o educando poderá viabilizar transformações sociais a partir do reconhecimento e exercício da sua cidadania plena.

A ética da identidade, de acordo com a orientação dos documentos, busca a superação da dicotomia entre o mundo real e o mundo ideal, se expressa no reconhecimento de que a educação é um processo de construção de identidades, onde o aluno passa a reconhecer a própria identidade e a do outro, sendo essa a perspectiva do aprender a ser. Seu fim mais importante é a autonomia. Todo esse cenário, de acordo com o que expressam as diretrizes curriculares, propõe que dentro das escolas, cada professor, acolha a diversidade e oportunize a troca de significados, de maneira a garantir a igualdade de oportunidades e diversidade de tratamentos, buscando que sua prática pedagógica esteja voltada para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Fazendo uma observação crítica do princípio do aprender a ser, é possível concluir que faltam maiores esclarecimentos às Instituições de Ensino, pois essa idéia aparece de forma bastante vaga. Corroborando a idéia de Carvalho (2001, p.160) “Aprender a ser o quê?”, esta questão está diretamente ligada aos objetivos que a escola, possivelmente, tenha traçado como orientação às práticas docentes em seu projeto pedagógico. Mas a escola também é a expressão do mundo contemporâneo, globalizado, que favorece o individualismo, a meritocracia. Como seria possível garantir que essa mudança na concepção do ensino estaria propiciando uma nova realidade, onde houvesse possibilidade de construção de um fazer pedagógico pautado nas necessidades coletivas, que partissem das experiências de todos os seus atores?

A ética da identidade também pode ter outro sentido, pode ser vista como uma super valorização do individual ante o coletivo, baseando-se no princípio que permeia o mundo globalizado, com sua lógica competitiva e excludente.

Os quatro pilares da educação, definidos pela UNESCO, expressos na estética da sensibilidade, política de igualdade e ética da identidade, descritos nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio como princípios orientadores para a formação do aluno, contemplam a finalidade da educação básica descrita na lei 9394/96, que em primeira instância, é a formação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Porém, por mais inovadores que possam parecer, demonstram de uma maneira abstrata, essa nova política educacional. Tanto nas diretrizes quanto nos parâmetros, existem indicações gerais para organização do currículo, porém, são vagas e abstratas, não definindo formas de implementação.

O retorno da Sociologia ao Ensino Médio, ao nosso ver, tem relação com o desenvolvimento desses princípios. O aprender a conhecer, fazer, conviver e ser aparecem como norteadores da formação do aluno no Ensino Médio, em função das transformações sociais características da realidade contemporânea. Nesse caso, a Sociologia é vista como instrumento de compreensão dessas transformações, capacitando o aluno a se relacionar com os novos modelos postos pela ciência, tecnologia e trabalho. Segundo Santos (2004), a Sociologia aparece novamente no currículo do Ensino Médio, como resultado das preocupações com as transformações sociais. Desta forma, a Sociologia fica concebida como um conhecimento prático, que ajuda a entender os problemas sociais e ainda dá subsídios para a solução dos mesmos.

3. 4 – A Sociologia no Ensino Médio

No artigo 36, parágrafo 1º da LDB, fica declarado que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de forma que o educando demonstre os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania.

Desta forma, observa-se a contribuição dos estudos na disciplina Sociologia visto que auxilia ao desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando, pois, o confronto do aluno com realidades sociais distintas, e conseqüentemente contribuindo para a formação da sua cidadania.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL1999,p.318), vemos assim descrito:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

A educação de nível médio passa a se estruturar por área do conhecimento, reunindo em cada área, conhecimentos que compartilham objetos de estudo numa perspectiva de interdisciplinaridade.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde são destacados os conhecimentos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, sendo que esta aparece em conjunto com Antropologia e Ciência Política, de acordo com os parâmetros curriculares, busca desenvolver habilidades que propiciem a compreensão e atuação na vida em sociedade; ou seja, buscam desenvolver comportamentos que são definidos como indispensáveis ao alcance dos objetivos no Ensino Médio. São descritas competências que propiciam a compreensão da relação do homem com a diversidade em seus espaços de atuação. A maior ênfase está nas competências necessárias ao ajuste do homem às tecnologias.

Neste contexto de reforma educacional, os conhecimentos sociológicos são definidos na LDB como conhecimentos necessários ao aluno do Ensino Médio. Desta forma, a Sociologia é inserida novamente no currículo. A perspectiva é de que o conhecimento sociológico possa contribuir “na formação do aluno para o trabalho e para a prática social.”(RIO DE JANEIRO, 2006, p.112).

Segundo os organizadores do documento Reorganização Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, "O ensino de Sociologia é um excelente laboratório para o exercício das competências descritas na LDB para o ensino médio" (RIO DE JANEIRO, 2006, p.113). Porém se o professor não estiver instrumentalizado para transformar suas aulas em espaços de práticas sociais emancipadoras, que possam ser vividas pelos alunos de maneira que desenvolvam o pensamento sociológico, utilizando-se de temas e situações do cotidiano, todo o trajeto de mobilização para o retorno e permanência da disciplina se esvaziará do seu significado.

O trabalho docente na disciplina Sociologia, de acordo com as observações de Moraes (2004), não deve ser o disseminador de uma criticidade abstrata, oriunda do senso comum sem profundidade teórica, tão presente no discurso pedagógico, onde o professor põe em discussão a estrutura, os critérios, a linguagem e os compromissos que formam um ponto de vista científico, desenvolvendo a criatividade, o estranhamento, a reflexão metódica e responsável.

De acordo com a LDB, os conhecimentos, tanto de Sociologia como de Filosofia, podem ser trabalhados como disciplina, na perspectiva interdisciplinar ou através de projetos. Sendo assim, a Sociologia até julho de 2006, não compunha o quadro de disciplinas obrigatórias, porém, em alguns Estados a obrigatoriedade já havia sido definida antes mesmo da aprovação do Parecer 38/2006.

Em Minas Gerais, a Sociologia foi incluída como obrigatória, em outros estados também já apareciam na parte diversificada do currículo, entre eles, o Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo e Rio de Janeiro¹⁶.

¹⁶ Esses dados foram retirados de dissertações e artigos: M.G. GUIMARÃES e TOMAZI (2000), R.G.S. MOTA (2005), D.F. SANTOS (2004), E.S. SARANDY (2004), R.J. RIO DE JANEIRO (2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), listam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, divididas em três eixos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural.

O eixo Representação e comunicação tem como competências:

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum;
- Produzir novos discursos sobre diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. (BRASIL, 1999, p.325).

Nesse caso, a construção dessas competências sugere relação do conhecimento teórico com a prática cotidiana.

O eixo Investigação e compreensão destinam-se:

- Construir instrumentos para melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais;
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor;
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. (BRASIL, 1999, p.325).

A construção dessas competências se relacionam às preocupações com a enorme dinâmica social presente em todas as esferas da vida humana, buscando maior exercício do aluno em contextos sociais distintos.

E no eixo Socialização sócio-cultural as seguintes:

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica;
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, 1999, p.325).

Neste caso, as competências estão diretamente voltadas ao contexto do trabalho, onde são produzidas novas formas de interação.

Corroborando as Diretrizes, nos parâmetros curriculares, o desenvolvimento dessas competências, que se viabiliza através do conhecimento sociológico sistematizado, propiciará ao aluno uma postura mais reflexiva e crítica, sabendo colocar questões que ultrapassem a intuição e a experiência pessoal, sendo levado a uma melhor compreensão da sociedade em que vive, percebendo-se como elemento ativo, com capacidade de transformar e também viabilizar mudanças que apontem para um modelo de sociedade mais justo. Cabe ao professor a orientação dos alunos para essa compreensão, onde deverá buscar como proposta a superação da tradição escolar de transmissão pura e simples de conteúdos.

3. 5 – A Sociologia frente ao trabalho pedagógico

O novo cenário da educação acrescido da visão de superação das lacunas existentes, impõe ao professor de Sociologia, a difícil tarefa de relacionar saberes e conteúdos ao novo conceito de educação descrito nos documentos. Neste novo contexto, mais que em qualquer tempo, o professor deve ser o estimulador da criatividade e inventividade do aluno, superando a clássica divisão entre teoria e prática e, principalmente, cultivando valores. Para o alcance desses objetivos, o professor deverá considerar novas formas de atuação pedagógica, com novas metodologias e conseqüentemente novo tratamento dos conteúdos.

Kuenzer (2003), argumenta sobre a possibilidade de se compreender a categoria competência como práxis, o que entre outras possibilidades, aponta o trabalho pedagógico como um dos fatores que influenciam seu desenvolvimento, pois, segundo a autora, pouco se avançou na construção de um fazer pedagógico situado como práxis, comprometido com a emancipação do aluno. Neste em especial, torna-se necessário discutir sobre os procedimentos

pedagógicos adequados a articulação da teoria com a prática e, principalmente, de processos educativos que busquem desenvolver a autonomia intelectual e ética. Sabendo-se, entretanto, que existem outros fatores que não estão localizados, necessariamente, na prática educativa, como já apontou Nunes (2002), dentre esses fatores Kuenzer (2003), observa os limites do próprio regime de acumulação flexível.

A articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade, teoria e prática é a configuração necessária a qualquer projeto pedagógico que busque promover a emancipação do indivíduo.

De maneira contraditória, a ênfase proposta nos documentos que norteiam a educação básica, está na dimensão comportamental, que tendo se apoiado nos quatro pilares da educação, estabelecido pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-conviver) assumem um caráter transversal e por isso, tem forte ênfase, em detrimento da formação teórica. Essa abordagem tem se mostrado insuficiente num processo de formação de qualidade, pois se reduz a uma dimensão prática.

Na verdade é necessário que se faça uma aproximação produtiva da prática na perspectiva da produção do conhecimento, onde a articulação do conhecimento prático com conteúdos, alcance o caminho do conhecimento enquanto práxis, sabendo-se que este resulta da articulação entre teoria e prática, pensamento e ação, o velho e novo, sujeito e objeto, razão e emoção e homem e humanidade (KUENZER, 2003).

Partindo dessa concepção podemos estabelecer relação com a prática docente no ensino de Sociologia. Kuenzer (ibid), afirma que é fundamental que se dê atenção à mediação pedagógica, ou seja, a concepção metodológica adotada pelo professor ou pela escola, sendo considerado por ela, de extrema importância para definir os resultados da relação ensino

aprendizagem. A autora não faz menção direta ao ensino de Sociologia, porém, trata da relação teoria – prática que deve nortear os princípios pedagógicos de todas as disciplinas.

Segundo Kuenzer (ibid), a partir da definição da metodologia a ser adotada, torna-se necessário observar o processo de seleção dos conteúdos, tendo como referência os seguintes pressupostos:

- Articulação entre conhecimento teórico e conhecimento específico;
- Articulação entre os saberes necessários ao mundo do trabalho e ao mundo das relações sociais;
- Participação dos professores (Sociologia) na construção da proposta pedagógica da instituição.

Esses princípios, tomados como ponto de observação podem, dependendo da mediação pedagógica, se constituir em referências para um trabalho docente que supere a dimensão comportamental expressa nas DCNEM, transformando a relação ensino aprendizagem em uma relação que seja norteadada pela práxis.

O ensino de Sociologia pode ser um excelente laboratório, pois a partir dos conceitos estruturadores do seu ensino descritos nos PCN (BRASIL, 1999): construção dos problemas sociais, cultura, trabalho e cidadania. Esses temas, dependendo da atuação do professor, podem propiciar abordagens críticas que levem a reflexões mais profundas das atuais questões sociais que fazem parte do contexto brasileiro. Partindo dessas reflexões, o professor pode criar possibilidades para a transposição das questões sociais do nível teórico, para as questões sociais cotidianas, nível prático, e a partir da realidade levar o aluno à compreensão das possibilidades de transformação.

Tomando como base o ponto de vista de Bourdieu (1998), de que a educação pode trazer a solução para os problemas decorrentes do neoliberalismo, entendemos que essa alternativa só se consolida a partir da viabilidade de um modelo educacional reformado, onde

o espaço público escolar possa se tornar um espaço de construção do saber teórico, mas também do desenvolvimento do pensamento crítico e da vocação democrática que, ao nosso entender, deve ser a maior característica do ensino público, e mais precisamente, do ensino da Sociologia.

Neste sentido em especial, o ensino de Sociologia muito pode contribuir, pois se direcionado para a busca da relação teoria e prática (conhecer e fazer), trazendo para análise as teorias que fundamentam a Sociologia como ciência e fazendo um paralelo com as práticas sociais vigentes, estará contribuindo, junto a referências de outras disciplinas, para a construção de uma consciência social que possa transformar a realidade atual, visto que o neoliberalismo e seus efeitos perversos não podem ser tomados como único caminho possível, e as possibilidades, também só serão vislumbradas a partir do exercício democrático que a escola pode auxiliar a construir.

Mesmo estando definido no artigo 36 da LDB, que os educandos, ao final do Ensino Médio, devem ter o domínio dos conhecimentos de Sociologia e que estes são necessários ao exercício da cidadania, existe referência de que esses conhecimentos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar. Sendo assim, os conhecimentos sociológicos, têm sido tratados de forma superficial, sem o princípio de cientificidade característico a qualquer ciência. Entretanto, acredita-se que a obrigatoriedade da disciplina possa resultar em maior aproximação da prática docente com o conhecimento científico acumulado.

O Parecer 15/98 aponta como uma das maiores dificuldades de implementação das DCNEM, a preparação dos professores e imediatamente repassa a responsabilidade às universidades, sem levar em conta que a própria LDB, em seu artigo 67, trata da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, através do “aperfeiçoamento profissional continuado”, propiciando, pois, a atuação de profissionais de outras áreas na educação.

As propostas de mudanças contidas na atual reforma da educação, são tão intensas que requerem do profissional de ensino, mudança de postura. A formação docente, porém, está ligada a universos mais amplos, questões políticas, econômicas e sociais. De acordo com Nunes (2002, p. 20), “Propor novas soluções escolares não é problema apenas pedagógico, mas também político, pois necessita da participação dos sujeitos envolvidos, o que é fácil de reconhecer e difícil de realizar”, o que parece ter acontecido com relação às reformas educacionais atuais, porque o que se percebe é uma inexistência de propostas que operacionalizem as mudanças descritas nos documentos.

Segundo Lopes (2001), o currículo do Ensino Médio possui pontos de tensão, pois tenta articular um currículo por competências e por disciplina. Para Perrenoud (1999), essa tensão não existe, pois as competências mobilizam conhecimentos e esses em sua maioria são de ordem disciplinar, para ele o verdadeiro debate não está nesses limites e sim na forma com que utilizam as disciplinas, o seu “uso” sem historicidade e propõe uma compartimentação disciplinar menos rígida.

Kuenzer (2003) coloca como fundamental que se observe mediação pedagógica, no sentido que se possa buscar melhor articulação, através de metodologias adequadas, entre situações práticas e discussões teóricas, como pressuposto à construção de significados. Perrenoud (1999), também se reporta a essa necessidade, observando a competência docente, na construção do que ele chamou de “reais competências”.

Tomando por base essas reflexões, nos reportamos ao ensino de Sociologia no Ensino Médio em busca de situações que propiciem observar o fazer docente, sua relação com o desenvolvimento e integração da teoria com a prática.

Segundo Lopes (2001), o currículo da forma como está descrito nos documentos, associados ao currículo disciplinar, tem a finalidade de controle do fazer docente, haja vista, a criação de um verdadeiro sistema nacional de avaliação, dentre eles o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), onde os alunos são avaliados pelas competências descritas nas matrizes referenciais formuladas especialmente para servir de base para avaliação, estando diretamente ligados a padrões de conduta.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), teve sua implantação a partir do ano de 1998. Como já é expresso no próprio nome, é um exame (prova) realizado pelo aluno concluinte do ensino médio, onde fica caracterizado seu desempenho. A participação não é obrigatória; porém, de acordo com as informações obtidas no *site* do Inep, tem crescido a adesão dos alunos. Os motivos apontados para o crescimento da participação é que o aluno consiga pontos para o ingresso na faculdade, até mesmo pelo fato das notas serem usadas como critério para distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal.

De acordo com o INEP, o objetivo do ENEM é auxiliar o jovem a orientar-se em suas escolhas futuras, tanto para o mercado de trabalho como para continuidade de estudos. Busca também contribuir para melhoria da qualidade do ensino, no sentido de contribuir com a equipe técnico-pedagógica na identificação de deficiências no âmbito da escola, e também de boas práticas. Neste caso, o sistema vai se aprimorando, pois as escolas tendem a buscar, cada vez mais, melhores desempenhos. Os alunos são avaliados na perspectiva das competências descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino.

A avaliação dos alunos, neste novo modelo, segundo Depresbíteris (2005), é tarefa complexa e envolve múltiplas variáveis, dentre elas destacamos a estruturação dos currículos, a capacitação dos professores, a adequação dos ambientes e a própria forma de como se define avaliação.

Com relação ao currículo, é necessário observar, dentro de cada instituição, quais as teorias que permeiam as práticas, já que os documentos oficiais não propiciam maior visibilidade, referem-se apenas à construção de competências numa perspectiva construtivista,

porém, não deixa claro essa afiliação. Segundo Depresbíteris (ibid), um currículo com foco construtivista exige circunstâncias que extrapolam o espaço escolar.

Com relação à capacitação docente, é necessário observar até que ponto o professor está preparado para realizar essa nova configuração do seu fazer que é trabalhar para o desenvolvimento de comportamentos e habilidades, sendo necessário, segundo Perrenoud (1999, p.53),” (...) uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ‘dar aulas’ e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.”

A observação da prática docente nos remete a questionar, até que ponto o sucesso nas avaliações do ENEM tem relação com essas transformações descritas por Perrenoud, para a prática docente.

Quanto aos ambientes escolares, o novo modelo educacional, pressupõe o trabalho com projetos, onde devem ser criadas situações-problema, das quais na prática cotidiana escolar requer uma ressignificação, a fim de que o critério de adequação não possua mais características rígidas, especialmente no ensino de Sociologia, onde Santos (2004, p.140), aborda como tarefa docente, retomando os princípios da escola nova, “(...) o desenvolvimento de atividades centradas no aluno, tais como seminários, debates, excursões e pesquisas sobre a realidade brasileira”, e ainda na mesma perspectiva metodológica, o professor deve propiciar ao aluno a construção de sua autonomia e através desta, ampliar os conhecimentos na área, devendo o profissional docente ainda, auxiliar os alunos no desenvolvimento de trabalho que os impulse a pesquisa de campo, com aplicação de entrevistas, provocando no aluno uma nova relação com os conhecimentos sociológicos, para uma melhor postura no seu desenvolvimento cotidiano.

Nessa perspectiva, buscamos observar como são desenvolvidas as estratégias pedagógicas no ensino de Sociologia, em duas escolas que obtiveram boa conceituação nessa

avaliação e três outras da Baixada Fluminense. A partir dessa observação, estabelecer relação das práticas pedagógicas com os critérios de procedimentos inovadores definidos pelos estudiosos da área de Ciências Sociais.

As mudanças propostas na educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases - lei 9394/96, até hoje, não se efetivaram, ou seja, não se conseguiu colocar a educação como instância de socialização das oportunidades, partindo de uma concepção única universal. A nova organização do Ensino Médio, com a separação da educação profissional e não efetivação dos tão propagados conhecimentos básicos, têm contribuído para aumentar a histórica lacuna de dualidade entre a escola do povo e a escola da elite. O ensino, da forma com que foi proposto nos documentos, tem contribuído para aumentar essa lacuna, em virtude do seu caráter ser estritamente comportamental e prático, portanto, de difícil efetivação dentro da realidade educacional em que vivemos, com carências de toda ordem. Com relação a essa dimensão comportamental e prática da educação, é que a Sociologia retorna aos currículos do ensino médio, numa perspectiva que contribua para o ajuste do educando, futuro trabalhador, frente às inovações presentes nessa sociedade globalizada. Nesse contexto, onde a Sociologia aparece para o aluno como um dos suportes para compreensão do mundo atual, é que o professor de Sociologia pode imprimir em sua prática, um diferencial que proponha ampliar essa relação, superando a dimensão comportamental, que aparece no bojo da reforma educacional. Esse diferencial se caracteriza pela adoção de práticas que tenham como fio condutor a crítica e a autonomia do aluno em busca de sua emancipação.

4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

“Os céticos não constroem sociedades; os idealistas é que são seus construtores. Só as sociedades que acreditam em si mesmas podem estar à altura dos desafios que lhes são feitos”.

Arnold Toynbee

4.1 – Introdução - Retomando nossas questões de estudo

No capítulo anterior, realizamos uma análise de como a Sociologia se inscreve historicamente no currículo do ensino médio. Tomamos como pano de fundo o contexto da reforma educacional que se estabelece a partir da promulgação da lei 9394/96 (BRASIL,1996), mas que já era gestada há décadas anteriores, onde existe o direcionamento do modelo pedagógico para o ensino centrado no desenvolvimento de comportamentos e habilidades que atendam ao perfil reclamado pelo mercado de trabalho. Nosso objetivo será observar como ocorre a mediação pedagógica no ensino de Sociologia no Ensino Médio, onde estaremos analisando como são trabalhados seus conceitos pelos professores que estão envolvidos com esse fazer, como eles percebem e conduzem suas práticas.

Até chegarmos a esta etapa, nossa pesquisa buscou levantar as condições e as situações que serviram e servem de base para atual inclusão da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio, foi observado que desde 1891 até os dias de hoje, sua presença é intermitente. De acordo com Fernandes (1975 apud Sarandy, 2005), a disciplina Sociologia aparece ou desaparece no currículo, de acordo com as inspirações ideológicas do momento. Percebeu-se, no entanto, que de Benjamin Constant (1981) para cá, sempre existiu movimento para permanência e até mesmo para a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino

Médio. Foi constatado que, especialmente, a década de 1990, trouxe mudanças para a educação. Na presente análise nos detemos, mais especificamente, no Ensino Médio onde observamos que existe orientação no sentido de adequá-lo às exigências do mercado de trabalho, agora não mais através da profissionalização, como na reforma anterior, mas com o desenvolvimento de habilidades e atitudes que constituem a base do perfil profissional reclamado pelo mercado atual.

Vimos que as orientações descritas na legislação apontam para um fazer pedagógico baseado no desenvolvimento de comportamentos e habilidades. Nessa perspectiva, buscamos antes de qualquer outro caminho, levantar aspectos tratados por pesquisadores da área de Ciências Sociais relativos à prática docente, principalmente a partir de um livro publicado em 2004 (CARVALHO, 2004); a orientação recorrente é que se busque, o máximo possível, trazer o conteúdo teórico para as práticas cotidianas, no sentido de levar o aluno a um exercício maior de reflexão e crítica no tocante aos vários aspectos que envolvam as relações na sociedade atual. Segundo Kuenzer (2003), é fundamental que se observe a metodologia que o professor adota, pois é a partir desse movimento que pode-se concretizar a transformação do fazer docente em práticas emancipatórias. Neste sentido, buscamos observar como o professor de Sociologia do Ensino Médio realiza sua prática pedagógica; levantamos inicialmente para análise, aspectos de sua formação, experiência, atuação e organizamos um perfil.

4. 2 – Nossos entrevistados

A parte prática da pesquisa trouxe oito professores entrevistados, esses foram caracterizados por nós em dois grupos, o de Docentes I e de Docentes II. O grupo de Docentes I se compõe de professores de Sociologia do Ensino Médio, de Instituições Públicas de

excelência que estão posicionadas entre as dez mais bem sucedidas na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2005¹⁷. O de Docentes II são professores de Sociologia do Ensino Médio de Instituições Públicas da Baixada Fluminense. O nosso objetivo é estabelecer relação entre as duas práticas. Nós aqui optamos por pesquisar as Instituições Públicas, primeiramente porque, quando iniciamos nosso projeto de estudos, a maioria das instituições particulares, não possuíam a disciplina Sociologia em seus currículos; o outro motivo é o de acreditar em estar contribuindo com a avaliação do ensino público. Desta forma, optamos por Instituições Públicas, pois a inclusão da disciplina Sociologia já havia sido garantida pela Constituição Estadual e implementado nas escolas públicas (RIO DE JANEIRO, 2006).

No grupo de Docentes I, foram entrevistados quatro professores e no grupo de Docentes II, também entrevistamos quatro professores. O grupo formado por três mulheres e cinco homens tem experiência no magistério entre dois e vinte e um anos, sendo que os mais experientes são os do grupo de Docentes II. Não obstante, em relação à experiência específica no ensino de Sociologia, o grupo de Docentes I foi o que apresentou maior tempo de experiência, possuem curso superior e também o mestrado e um deles doutorado. Dois entrevistados do grupo II não são formados em Ciências Sociais, um tem graduação em Psicologia e outro em Pedagogia. Todos lecionam em mais de uma escola e dois do grupo I têm relação de trabalho através de contrato, os demais fazem parte do quadro de funcionários públicos estaduais ou federais.

Com o objetivo de melhor identificar os sujeitos da pesquisa, apresentaremos a seguir, suas principais características¹⁸.

No primeiro quadro mostramos o grupo de Docentes I:

¹⁷ Estes dados estão disponíveis em <http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/ensinoENEM.htm>

¹⁸ Para preservar a identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios

Quadro 4 – Perfil dos Pesquisados – Docentes I

Categoria Docente I	Formação	Experiência	Espaço de atuação
Costa	Graduação e mestrado na área de Ciências Sociais	2 anos de experiência como professora de Sociologia.	Professora de Sociologia no 3º ano do ensino médio da rede estadual. Professora de Sociologia no 2º e 3º ano do ensino médio e também no fundamental da rede federal.
Rodrigues	Graduação, mestrado e doutorado na área de Ciências Sociais	4 anos de experiência como professor de Sociologia.	Professor de Sociologia em dois colégios da rede federal, atuando no 2º e 3º ano do ensino médio e também no fundamental Professor universitário.
Cavalcante	Graduação e mestrado na área de Ciências Sociais	7 anos de experiência como professor de Geografia e 2 anos como professor de Sociologia.	Professor de Sociologia no 2º e 3º ano do ensino médio e também no fundamental da rede federal e também da rede particular.
Teixeira	Graduação e mestrado na área de Ciências Sociais	6 anos de experiência como professor de Sociologia.	Professor de Sociologia em dois colégios da rede federal, atuando no ensino médio e fundamental. Professor universitário.

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os docentes

O grupo de Docentes I é constituído por professores com idades que variam de 25 a 33 anos. Todos possuem, no mínimo, dois anos de experiência no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Esse grupo possui maior qualificação, têm graduação e mestrado na área de Ciências Sociais, e ainda, desenvolvem suas atividades apoiados pelas equipes da área. Todas as disciplinas possuem equipes específicas para auxiliar a organização e acompanhamento do

fazer pedagógico da área. Essas equipes são constituídas por professores, coordenadores e chefes de departamento, que se encontram periodicamente para planejar, replanejar e organizar as atividades de rotina, onde ocorre troca de experiências. Segundo Burnier (2004):

O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas, suas e de outros colegas, e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais (...).

Neste caso, os professores se vêm apoiados por suas equipes, podendo agir com maior segurança, pois são organizadas reuniões de áreas para discussão de dúvidas e também trocas de experiências. O diálogo entre os elementos da equipe torna mais fácil identificar estratégias que levem os alunos a estabelecerem suas facilidades e dificuldades no trajeto de construção e reconstrução de seus conhecimentos.

Nesse segundo quadro apresentamos o grupo de Docentes II:

Quadro 5 – Perfil dos pesquisados – Docentes II

Categoria Docente II	Formação	Experiência	Espaço de atuação
Alves	Graduação e mestrado em Ciências Sociais	10 anos ministrando aulas de cidadania em ONGs; 1 ano ministrando aulas de Sociologia no ensino médio.	ONG Observatório de Favelas; Professor de Sociologia do 3º ano do ensino médio da rede estadual.
Morais	Graduação em Sociologia e História	15 anos atuando com grupo de pesquisas do movimento negro; 10anos atuando como professor de História e 6 anos com Sociologia.	Professor de Sociologia no 3ºano e Filosofia no 1º ano do ensino médio da rede estadual.
Reguera	Graduação em Psicologia	20 anos como professora do ensino fundamental e 5 anos como professora de Psicologia e Sociologia no ensino médio.	Professora de Sociologia no 3º ano do ensino médio e Psicologia no curso técnico de Contabilidade.
Emílio	Graduação em Pedagogia	15 anos de experiência como professor do ensino fundamental; 6 anos	Professora de Filosofia no 1º ano e de Sociologia no 3º ano do ensino médio.

		como professor de Filosofia e 1 ano como professor de Sociologia do ensino médio.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os docentes

No grupo de Docentes II, observamos que os professores possuem maior experiência no magistério, o que pode contribuir para uma ação pedagógica mais segura, principalmente no tocante à seleção de métodos e técnicas de ensino que auxiliem no melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Somente um dos pesquisados possui mestrado; e também, somente dois professores possuem formação específica na área de Ciências Sociais. Neste grupo observa-se que a experiência sobressai em relação à formação.

4.3 – Dialogando com os entrevistados

Uma vez apresentados os entrevistados, agora vamos focar os aspectos mais gerais da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro a junho de 2007, onde foi elaborado um roteiro com questões abertas, buscando propiciar melhor exposição de idéias por parte dos entrevistados; onde fosse possível, maior aprofundamento nas questões que se relacionam à prática pedagógica dos professores de Sociologia.

Os professores se mostraram interessados, embora no primeiro momento, os do grupo de Docente I, estivessem mais propensos a contribuir. Neste cenário, quando dos primeiros contatos com o grupo de Docente II, aconteceu uma desistência, e uma escola, através da figura do Orientador Pedagógico, não se mostrou aberta à realização da entrevista. Acredita-se que a facilidade encontrada no grupo de Docente I seja pela formação dos mesmos, pois todos já passaram por esta etapa de formação acadêmica. As entrevistas com os professores dos dois grupos (Docentes I e II), aconteceram em seus respectivos espaços de trabalho no

Ensino Médio, ou seja, em suas escolas de atuação. Para entrevista dos Docentes I foram visitadas duas escolas e com os Docentes II foram visitadas três escolas.

Os espaços físicos das escolas visitadas guardam algumas semelhanças: ambiente limpo e organizado. As diferenças se situam no número de alunos por sala de aula que no grupo de Docente I chegava a trinta e cinco alunos e no grupo de Docentes II a quantidade ultrapassava a quarenta e cinco alunos por sala de aula. Neste aspecto em especial, Alves (Docente II) se coloca: *“A turma não tem foco, não fazem silêncio, o celular toca, MP3. Quando se consegue silêncio, o tempo que sobra é pouco para passar o conteúdo e explicar, o que depende também da participação deles.”* Salas de aula muito cheias imprimem ao professor maior trato no sentido de alcançar maior controle disciplinar da turma. Outra grande diferença observada foi a organização administrativo-pedagógica das escolas do grupo de Docentes I, que possuem professores especialmente vinculados à organização e acompanhamento do fazer docente, inclusive com departamento ou coordenação, pois existe a equipe de Sociologia e também das outras disciplinas, estas se compõem de professores, coordenadores e vice-coordenadores, que atuam no sentido de contribuir na organização do trabalho do professor, através de reuniões e acompanhamento; enquanto que no grupo II, não existe essa organização, somente a figura do coordenador geral ou do turno.

Abaixo vem organizado um resumo das entrevistas, nosso objetivo é a melhor visualização dos aspectos que são levantados pelos pesquisados de forma recorrente e também para observação das características específicas de cada grupo. As questões observadas levam em conta as dificuldades levantadas e as estratégias que são utilizadas na prática docente. No primeiro quadro estão as observações do grupo de Docentes I

Quadro 6: Docentes I – A prática pedagógica e suas dificuldades

DOCENTE I	DIFICULDADE	PRÁTICA
Costa	Resistência dos alunos, o tempo, o controle dos pais e	Valorização da escrita, trabalho em equipe –

	conquistar o aluno.	possibilidade de discussão, desenvolvimento da autonomia, trabalho de forma concreta – temáticas presentes no cotidiano com problematização, teoria clássica dentro dos temas, negação da memorização, busca de transformação da realidade, aula expositiva – com recursos multimídia - Debates, Pesquisa de campo, presença no vestibular.
--	---------------------	---

Rodrigues	O tempo, falta do trabalho em equipe, resistência dos alunos, formação utilitária do aluno, os conteúdos que precisam estar em constante alteração em função da dinâmica social, o controle dos pais e conquistar o aluno.	A Sociologia como possibilidade de trazer um diferencial, trabalho com temáticas e problematização de situações do cotidiano – flexibilidade dos conteúdos, teoria clássica dentro dos temas, desenvolvimento da autonomia, negação da memorização, valorização da escrita, utilização de recursos multimídia, seminários, pesquisa de campo, presença no vestibular.
Cavalcante	Controle dos pais, conquistar o aluno, trazer o aluno para o debate e resistência dos alunos.	Teoria clássica dentro dos temas, desafiar o aluno a pensar o cotidiano, utilização de recursos multimídia, seminários, pesquisa de campo, desenvolver a autonomia, negação da memorização, ensinar a pesquisar, projeto de pesquisa de campo e oficinas etnográficas, presença no vestibular.
Teixeira	Desvalorização da disciplina, até pela escola, resistência do aluno, o tempo e a interdisciplinaridade.	Trabalho com a teoria sociológica e depois a prática, trabalho com situações do cotidiano, relação teoria/prática, negação da memorização, pesquisa de campo, metodologia da pesquisa, presença no vestibular,

		utilização de recursos multimídia.
--	--	------------------------------------

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os professores de Sociologia

No segundo quadro estão definidas as dificuldades e estratégias utilizadas na prática do grupo de Docentes II:

Quadro 7: Docentes II – A prática pedagógica e suas dificuldades

CATEGORIA	DIFICULDADE	PRÁTICA
Alves	O tempo, resistência dos alunos, conquistar o aluno, falta de espaços culturais, controle dos pais, a organização do cotidiano escolar, dificuldade na leitura e escrita.	Adaptação dos conceitos teóricos à realidade, teoria = aspectos do cotidiano, trabalho com temáticas com ajuste dos conteúdos, fundamento histórico, utilização de recursos multimídia, presença no vestibular.
Morais	Desvalorização da área humana, resistência dos alunos, conquistar o aluno, dificuldade na leitura e na escrita, não gostam de seminários, trabalho em equipe, infra-estrutura da escola	Relação dos clássicos com os temas atuais, presença no vestibular, diversificação de metodologias – filmes jornais revistas, fundamento histórico.
Reguera	Trabalho em equipe, o tempo, resistência dos alunos, conquistar o aluno, falta de dedicação e conformismo do aluno, falta do trabalho em equipe, dificuldade na leitura e na escrita.	Trabalho em equipe – planejamento, provas, planejamento flexível, assuntos da atualidade e temas transversais, pesquisa de campo, trabalhos com textos, trabalha com projetos, fundamento histórico, uso de apostila, filmes com relatórios.
Emílio	Resistência dos alunos, conquistar o aluno, o tempo, planejamento individual, dificuldade na leitura e na escrita, trabalhar com os conceitos clássicos, realização de pesquisa de campo, falta do trabalho em equipe.	Relação dos conceitos teóricos a exercícios práticos, engajamento no projeto da escola, interdisciplinaridade, trabalho com a teoria sociológica e depois a prática.

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os professores de Sociologia

A partir dessa etapa de trabalho, estaremos fazendo análise dos aspectos descritos pelos professores, nos dois quadros acima.

Uma das escolas do grupo I, possui a disciplina Sociologia em duas séries do Ensino Médio, no 2º e 3º ano, e uma disciplina correlata no ensino fundamental. A escola utilizou-se dos 25% da grade curricular que fica disponível para cada instituição adequar o currículo à sua realidade e de acordo com a informação dos professores, está fazendo experimentos com a disciplina Sociologia, pois além do Ensino Médio, ela aparece também em duas séries do ensino fundamental.

De acordo com o depoimento dos professores do grupo I, os alunos que tiveram Sociologia no ensino fundamental chegam ao Ensino Médio com melhor capacidade de reflexão e estranhamento das questões sociais que suscitam reposicionamento de olhar. O saber questionar é resultado de um processo que demanda, entre outras questões, tempo de exercício na observação das práticas sociais, buscando ultrapassar o senso comum. O Parecer 38/2006, que incluiu a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, quando faz a justificativa para a inclusão das disciplinas informa:

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Sociologia e Filosofia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. (p.3).

Entretanto, na maioria dos estados ela aparece somente com dois tempos, em somente uma das séries do Ensino Médio, o que foi constatado nas demais escolas visitadas. Carvalho (2004), menciona o Distrito Federal com um diferencial, alegando que nas escolas da rede pública, a Sociologia aparece em todas as séries do Ensino Médio. Essa questão da dificuldade gerada pela falta de tempo aparece na fala dos oito entrevistados. Abordam, inclusive, a dificuldade em trabalhar os conteúdos numa perspectiva mais científica, estando ligada ao tempo dedicado especificamente à disciplina Sociologia. O professor Rodrigues colocou a questão do tempo como um grande diferencial.

Aqui a grande novidade é que a Sociologia está também no Fundamental. A minha visão é que assim, ela pode trazer uma contribuição muito grande, ela pode, inclusive, mudar a sua maneira

de atuar no E. Básico. Esse é o grande diferencial, tanto para o professor como para o aluno. Aqui ela está o tempo todo nas grades. Eu acho que a nossa entrada pode trazer duas grandes novidades: Primeiro, uma prática pedagógica diferente; segundo, dentro da nossa prática pedagógica, uma nova maneira de olhar para o Ensino Básico.

No grupo de Docentes II, também encontramos observação neste sentido, conforme nos aponta Reguera: “*Nós só temos um ano para trabalhar, é muito conteúdo.*” De uma maneira geral, foi observado que tanto os professores como os estudiosos da área se colocam sobre a questão do tempo de aula como fundamental para consolidação da disciplina na educação básica.

Foi observada uma outra fala recorrente entre os entrevistados, todos encontram dificuldade na mobilização dos alunos para as aulas. Os entrevistados declararam que existe uma atitude, tanto por parte da escola como por parte dos alunos, de desvalorização das disciplinas da área humana, em detrimento das outras áreas, e mais especificamente, uma certa resistência diretamente ligada ao ensino de Sociologia que acreditam em primeira instância, esteja ligada ao fato de não constar no quadro de disciplinas que são diretamente cobradas no vestibular. O professor Moraes (Docente II) aprofunda um pouco mais essa visão, acredita que esse é o resultado de um processo histórico de intermitências da disciplina Sociologia.

O aluno vem mal preparado e não dá valor. Ele não entende muito essa questão na área de humanas, aula de Sociologia, aula de História, o negócio deles é Matemática, é Física, Química. Se você observar é o processo histórico, a questão do militarismo, eles não queriam essas disciplinas. Esse processo veio passando. Até a direção não dá muita atenção. Existe uma falta de profissionais. Por exemplo, na área de Sociologia, existem muitos que não são formados. Isso é complicado. Aí o professor não se formou para aquilo. Até nos Conselhos de Classe, o cara acha que em Sociologia, em História, o aluno não tem que dar muita importância. Na questão da avaliação e aprovação do aluno, tem que deixar pra lá.

O professor Rodrigues (Docente I), acredita que esta dificuldade advém dos resultados do comportamento da sociedade atual, onde o aluno não está preparado para

desenvolver o pensamento autônomo, agravado por uma dinâmica social que se altera a todo momento, principalmente frente as inovações tecnológicas, o que propicia uma visão pragmática da educação. Neste caso, afirma que é função do professor de Sociologia mostrar a importância da disciplina e conquistar o aluno para aula. Vejamos sua fala:

Então você aparece com uma disciplina que não é de Vestibular, não formalmente, é uma disciplina que na grade aparece somente duas vezes, o aluno se pergunta: “pra que isso? Você tem que conquistar esse aluno, mostrar a importância da disciplina e até conquistá-lo pra aula. Mostrar pra ele que pode começar a pensar situações relacionadas ao cotidiano e a experiência dele como jovem, inclusive, de uma maneira diferente do senso comum. Ele pode problematizar essas informações que ele recebe aos montes e não consegue decodificar”.

O professor Alves (Docente II) acredita que é preciso que o professor tenha arte, para poder envolver o aluno. Neste caso, em especial, está enfatizando o poder de comunicação do professor, para melhor contagiar os alunos. Observa-se, também, recorrência na fala de que o professor de Sociologia precisa se utilizar de uma série de atributos para trazer o aluno para uma reflexão mais profunda da realidade social; o que é observado, algumas vezes desafiador, como enfatiza Cavalcante (Docente I): “*E aí nós temos o desafio que é conquistar o aluno, traze-lo para o debate.*” Nesse sentido em especial, Santos (2004) faz considerações, quando discute a atual reforma do Ensino Médio:

Assim a Sociologia, ao que parece, mais uma vez foi inserida no currículo do Ensino Médio no contexto de uma reforma baseada numa visão pragmática do conhecimento, na qual essa disciplina é concebida como uma tecnologia importante na preparação dos jovens para o trabalho.

O retorno da disciplina Sociologia no Ensino Médio, segundo Santos (2004), ocorre num contexto de grande reflexividade das Ciências Sociais, onde o discurso de democratização aparece com significativa importância e assim o retorno da disciplina pode significar, entre outras questões, a superação do senso comum em direção ao processo de democratização. As temáticas presentes no ensino de Sociologia podem auxiliar o entendimento das novas formas de produção de conhecimento. Para Moraes (2007), a

Sociologia busca trabalhar com diferentes modos de pensar, provocando a construção e reconstrução desses modos, ela provoca o estranhamento dos fenômenos através de sua desnaturalização e esse estranhamento leva à reflexão e à crítica.

O que se observa no contexto da atual reforma é uma forte adequação da educação ao referencial que abstraímos do atual mercado globalizado, que por estar volátil, também oportuniza o desenvolvimento de posturas pragmáticas e utilitárias, a atitude dos alunos só vem corroborar essa visão. Foi observada uma atitude recorrente na prática dos professores pesquisados, pois todos se utilizam de recursos multimídia em suas aulas, o que, de certa forma, deixa transparecer que a utilização desses recursos tem relação direta com a atitude dos alunos de desvalorização das aulas de Sociologia, enfatizando, portanto, que a utilização de recursos, de uma maneira geral mobiliza mais os alunos. Sobre essa questão o professor Alves (Docente II) se coloca:

Eu possuo vários vídeos que levantam questões sociais, mas para passar, tem que ser em uma semana e discutir na outra e isso quebra um pouco o trabalho. A Sociologia fica lá no cantinho dela, no 3º ano, com dois tempinhos e com um aluno que muitas vezes reluta. Quando ele faz a ponte, quando vê que é legal, os resultados são muito bons.

Os professores entrevistados, sem exceção, se utilizam de uma série de recursos para envolver os alunos, como: filmes, documentários, vídeo-clips, jornais revistas, charges, enfim; Uma diversidade de meios e estratégias que possam atrair a atenção dos alunos. Mendonça (2003, p.355), também levanta essa questão:

Os PCN e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressaltam a importância dos conteúdos das Ciências Humanas na formação do aluno desde a escolarização inicial, apesar da quase inexistência das disciplinas de Sociologia e Filosofia na educação básica. Porém, contraditoriamente, verifica-se a desvalorização das Ciências Humanas na vida da escola, que ultrapassa a questão curricular, explicitando-se como um problema maior de crise de valores éticos e morais da própria sociedade.

O que se observa é que existe uma conjunção de fatores que, de certa forma desvalorizam a área humana, além do processo histórico levantado pelo professor Morais e

também a dinâmica social atual discutida pelo professor Rodrigues, na verdade essas não são situações isoladas, elas estão na base da sociedade atual, na qual vive uma profunda crise de valores com predominância de atitudes individualistas e com ampla desvalorização do ser humano pelo próprio homem. Ao que se vê, toda essa realidade social que experimentamos, só faz ratificar a necessidade da presença da Sociologia na educação, que através da relação teoria e prática com reflexão de situações do cotidiano, muito pode contribuir para o enfrentamento e superação dos graves problemas sociais da atualidade, claro que não podemos, neste caso, ter um olhar messiânico, pois é necessário uma série de outras medidas que mobilize a sociedade; Contudo, a Sociologia pode ser um primeiro passo.

Também foi observada uma fala recorrente, no sentido de buscar a aproximação do aluno com os conceitos e teorias da Sociologia, aproveitando essa visão utilitária: *“No 3º ano tentamos mesclar com questões da atualidade (...). As temáticas atuais, globalização, espaço urbano, acabam sendo um atrativo, pois estão presentes no vestibular”*.(Cavalcante). Essa estratégia foi observada tanto no grupo de Docentes I como no grupo de Docentes II, como coloca o professor Moraes: *“Eu trago material para eles, busco ver o que passa no vestibular, eu pego os programas”*. A presença no vestibular foi utilizada pelos dois grupos, como um incentivo à prática pedagógica dos professores, que indiretamente, utilizam o sentido de uso dos alunos para realizarem o seu fazer. Nessa mesma perspectiva, Guimarães relata a situação da Sociologia em Uberlândia(M.G.):

Atualmente pode-se dizer que a inclusão da Sociologia e da Filosofia nos concursos vestibular e Paies da Universidade Federal de Uberlândia provocou um pequeno vendaval nas escolas da cidade e da região. A justificativa para não oferecer a disciplina, antes apoiada na lei, perdeu o sentido diante do prejuízo que poderá ser causado aos alunos. Passados mais de onze anos da promulgação da Constituição Mineira e já realizados mais de dez vestibulares com provas de Sociologia e Filosofia, podemos afirmar que as duas disciplinas estão inseridas em, praticamente, todas as escolas da cidade da região. (GUIMARÃES, 2004, p.186).

O que se observa é que somente a partir da introdução da disciplina no vestibular é que as escolas da região passam a ter Sociologia no currículo. De certa forma, os professores de

Sociologia se utilizam desse mesmo sentido prático, pois o vestibular acaba sendo um grande motivador. Esse é um dado que nos leva a refletir sobre a relação teoria e prática dos conteúdos presentes nos currículos escolares. A escola, muitas vezes, tem se mostrado pouco útil à vida dos alunos.

Algumas questões foram levantadas somente por um dos grupos, por exemplo, o grupo de Docentes I, coloca como dificuldade o controle que os pais fazem do conteúdo, o que não possibilita muita flexibilidade; já no grupo de Docentes II aparece a dificuldade dos alunos na leitura e na escrita e também a falta do trabalho em equipe, como dificultadores da ação pedagógica; o que no grupo de Docentes I, em contrapartida, as mesmas dificuldades aparecem como facilitadoras da prática docente e a valorização da produção escrita do aluno ficou enfatizada como uma forte estratégia que orienta a prática nesse grupo.

De uma maneira geral, com exceção de dois pesquisados que não são da área de Ciências Sociais, todos trabalham com temáticas presentes no cotidiano, com problematização e desafio para os alunos e cinco deles aproveitam para fazer associação com a teoria clássica. O que Guimarães (2004, p.189), também propõe como relação:

Analisar os clássicos das Ciências Sociais vinculados a questões vivenciadas por nós todos os dias, expressas em momentos do cotidiano, em letras de músicas que escutamos nas rádios, em crônicas de jornais, obras de arte, objetos, vídeos, enfim, propiciar um contato mais próximo e palpável com a realidade.

Essa relação que os professores fazem, contribui para retirar as questões sociais do senso comum e propicia ao aluno uma visão mais crítica da vida social, de forma que seja possível estabelecer relações com questões que foram levantadas pelos teóricos e estão presentes até hoje em nossa sociedade. Diante dessa proposição, acredita-se que esses cinco entrevistados pautam suas práticas em compreensão e não em memorização dos conceitos. Porém, observamos uma certa resistência, com relação ao estudo dos teóricos, todos declararam que trabalhar com os clássicos da Sociologia torna o ensino maçante e de grande

dificuldade para compreensão dos alunos, inclusive Cavalcante (Docente I) coloca essa realidade:

Quanto aos clássicos, o Departamento, não via com bons olhos e eu concordo, porque acaba como decoreba, então de 2005 para cá, resolvemos abandonar. Hoje, resolvemos fazer de outra maneira, colocando a teoria clássica dentro dos temas. Quando vamos discutir estratificação social, fazemos uma relação, nem sempre direta, a Marx. Essa experiência da diluição fica menos maçante.

Seis dos professores entrevistados, fazem essa referência, ou seja, trabalham com a teoria clássica dentro dos temas, ou como um deles preferiu colocar, que estabelece relação da teoria com a prática. Dos dois outros professores, um professor não mencionou e o outro afirmou trabalhar primeiro com a teoria, depois com a prática. O grupo de Docentes I, em especial, se colocou de forma mais segura, como já foi visto na fala de Cavalcante e podemos observar na de Rodrigues que se segue:

Já trabalhei começando com cultura, aquela coisa de primeiro ganhar os alunos. A partir da cultura fomos para desigualdade e a partir daí, como ela inspira o surgimento da Sociologia, aí dá pra ir para os clássicos, buscando fazê-los entender como se pensava naquele momento.

Diferente o grupo de Docentes II, do grupo de Docentes I, só tocaram no assunto, quando foi perguntado diretamente, três responderam que sim, um deles tentou explicar as dificuldades que o professor enfrenta para apresentação dos clássicos aos alunos e dois deles, imediatamente, passaram a outras observações sem maiores comentários.

Com relação aos métodos e técnicas utilizados pelos professores de Sociologia, a aula expositiva é a mais utilizada, porém com disposição de vários recursos, como já foi visto anteriormente, como também apareceram debates, seminários e trabalhos com textos. A pesquisa de campo é uma prática desejável nas aulas de Sociologia, como nos revela Sarandy (2004, p.130):

Não podemos, no entanto, esperar muita experiência de campo no Ensino Médio, especialmente em se tratando da rede pública de ensino, nem é nosso

objetivo formar sociólogos ao fim dessa etapa do ensino escolar. Trata-se de promover o contato cognitivo do aluno com o pensar sociológico, ainda que, na medida do possível, por meio da organização de algumas possibilidades de experiência com pesquisa.

Outrossim, é de grande importância que o professor utilize a experiência de campo como metodologia de ensino, pois essa estratégia favorecerá a construção, pelo aluno, de uma visão mais aprofundada dos fenômenos sociais, propiciando assim melhor condição de reflexão e análise da realidade social em que está inserido. A experiência de campo foi citada por cinco professores, o que podemos constatar no relato dos professores, tanto no grupo de Docentes I como no grupo de Docentes II:

Eles vão fazer a pesquisa, a parte escrita e a apresentação. Nós estamos no processo de selecionar a metodologia da pesquisa, vamos mostrar como funciona a ciência na prática. Minha aula na semana passada foi só sobre isso, falei uma aula e meia só sobre métodos e técnicas de pesquisa, método quantitativo, qualitativo, pesquisa participante, aí eles estão escolhendo qual vai ser a metodologia que eles vão utilizar.(TEIXEIRA, DocenteI)

A mesma menção à experiência de campo, foi feita pela professora Reguera do grupo de Docentes II:

Eu procuro passar trabalhos para eles pesquisarem, assuntos da atualidade, temas transversais: prostituição, uso de drogas, violência (mulher e infantil), trabalho infantil, gravidez na adolescência, etc. Eles fazem entrevistas, vão à campo, isso motiva demais os alunos.

Ambos se utilizam do trabalho de campo como metodologia de ensino, porém no grupo de Docentes II, percebe-se uma certa superficialidade, não existe uma organização mais minuciosa para a prática em campo. Já no Grupo de Docentes I, é perfeitamente visível a organização das etapas, com desenvolvimento criterioso da pesquisa e aplicação dos critérios de cientificidade característico das ciências. O relato do professor Cavalcante (DocenteI) auxilia nossa análise:

O Departamento vem tentando consolidar e implantar o IPCS, Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia. Só que esse projeto é novo, tem dois anos de funcionamento e atende a um grupo específico, aqueles alunos que estão dispostos a desenvolver o projeto. A partir

desse grupo, nós temos oficinas etnográficas, é uma adaptação para o E. Médio de pesquisa científica acadêmica. Nessas oficinas já tivemos experiência, assim como outros professores em outras unidades, levamos os alunos à campo. Nessa unidade, estou iniciando esse projeto, já selecionei um grupo de alunos e em agosto pretendo ir à campo.

A diferença no tratamento, observada no relato dos professores, ao nosso ver, se deve em primeiro lugar à formação dos mesmos, pois a professora do grupo de Docentes II, a única desse grupo a se utilizar da pesquisa de campo, não é formada na área de Ciências Sociais e, conseqüentemente, não tem a visão específica da área; no entanto tem a própria organização da escola que no grupo de Docentes I, o Departamento de Sociologia prioriza essa metodologia incentivando, inclusive, com acréscimo de horas-aula na carga-horária dos professores que se dispuserem a realizar este trabalho.

Com relação ao trabalho com projetos, somente duas professoras do grupo de Docentes II, informaram que organizam suas atividades, em determinados momentos do ano letivo, em função do projeto planejado pela escola, como nos informa Reguera:

O tema cidadania é o nosso projeto desse ano, temos o tema central e dentro desse tema vamos desmembrando de bimestre a bimestre. A cada bimestre fazemos um dia de ação social, que faz parte das atividades da semana de culminância, onde entram os professores das outras disciplinas. Eu vou fazendo integração do tema do projeto com os conteúdos.

O trabalho com projetos se tornou uma realidade nas escolas, a partir das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares de todos os níveis de ensino que enfatizam a responsabilidade da escola e conseqüentemente do professor pelo desenvolvimento de competências no aluno. Segundo Burnier (2001, p.7):

Desenvolver competências exige que se programe atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

Desta forma, como temos visto em nossa prática, as escolas optaram pelo desenvolvimento de projetos na perspectiva de uma atuação coletiva de professores e alunos em busca de caminhos que favoreçam, simultaneamente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e éticas. A conjunção dessas dimensões propicia o desenvolvimento de competências gerais e específicas. Porém, como já foi visto no capítulo 2, os professores não absorveram esta orientação e não a trouxeram para prática. Por isso, somente dois dos oito entrevistados se utilizam dessa metodologia. De uma maneira geral, o professor que tem maior formação, como o que acontece com o grupo de Docentes I e um professor do grupo de Docentes II, consegue de maneira mais direta refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, sobre métodos e técnicas utilizados a partir dessa via, e sabem da impossibilidade da escola, em relação a organização que existe atualmente, mas procuram, ainda assim, cumprir o compromisso de desenvolver no aluno, atitudes e habilidades de forma ampla, integral.

4. 4 – Proposições dos entrevistados

No grupo de Docentes I, ficou enfatizada a necessidade de uma prática pessoal no sentido de questionar e criticar a realidade social, pois o professor não vai poder ensinar aquilo que não sabe. A professora Costa do grupo de Docentes I acredita ser necessário a reconstrução da prática do professor de Sociologia, pois devido à intermitência da disciplina no currículo, tal profissional esteve mais voltado para pesquisa; urge antes mesmo de qualquer outra ação, a necessidade de firmar a Sociologia como uma ciência possível de se manter no Ensino Médio e também de ser absorvida nos demais segmentos.

A professora Reguera, do grupo de Docentes II, observa a falta de condições do professor realizar a sua função, mas acredita que o docente pode modificar essa falta de condições que paira na educação, para que o seu fazer se efetive. Já o professor Cavalcante,

do grupo de Docentes I, acredita que no cenário atual, o professor de Sociologia está em vantagem com relação as demais disciplinas, pois de maneira geral, o professor de Sociologia tem um diferencial, ou seja, já usa casos práticos compondo com a teoria, ele já tem rompido com o saber da ‘decoreba’ e tem realizado o seu fazer independente das condições.

O professor Morais (Docente II) aborda a questão do trabalho como uma necessidade posta pela sociedade atual:

O professor tem que pensar as condições sociais do aluno. Tem que tentar fazer uma inter-relação com as profissões. A Sociologia acontece no 3º ano do ensino médio e o aluno precisa ter um panorama da realidade que vai encontrar lá fora. Este é um desafio não só para a Sociologia, mas para todas as disciplinas e faltam condições.

Essa posição do professor, de alguma forma, vem contemplar as propostas que estão descritas nos PCN, onde existe clara orientação, para levar o aluno a maior compreensão das transformações que o mercado de trabalho vem sofrendo e a necessidade de adequação às mudanças. Neste sentido Santos (2004) observa:

Cabe salientar que é justamente nesse contexto pedagógico de preocupação com a formação do trabalhador na lógica de um novo paradigma produtivo, (...) que a Sociologia foi inserida na proposta curricular da reforma do ensino médio. Tanto é assim que nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, uma das competências sugeridas para essa disciplina seria a compreensão das transformações do mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.

Partindo dessa observação, é possível compreender a ênfase que aparece nos documentos relativo a área tecnológica. Todavia, como ressaltou o professor Morais, faltam condições aos professores, tanto na parte física como conceitual, de efetivarem essa abordagem.

Outra questão abordada pelo professor Cavalcante (Docente I) é a questão da formação docente na área de Ciências Sociais, que para ele, tem forte relação com a forma do professor realizar o seu fazer:

A questão pedagógica depende da opção teórica que cada um faz. No ensino médio existe o desafio de acabar com o ensino da apostila. A

função do professor é situar o aluno no como as coisas acontecem e como deveriam ser no mundo, procurando fazer isso de forma diferente, rompendo com o saber da apostila.

O professor aborda a questão da precária formação docente, que o deixa refém dos textos didáticos. A dificuldade de autonomia, nesse caso, promove a memorização e repetição, não propiciando, assim, o contágio do aluno para maior reflexão e crítica das questões sociais que estão presentes no cotidiano. O professor não conseguirá levar o aluno a esse exercício se ele mesmo não pratica. Desta forma percebe-se que falta maior ênfase na formação teórica do professor, assim como, faltam também projetos de educação continuada.

O professor Alves (Docente II), levanta a questão da desvalorização do professor:

Outra dificuldade que o professor do Estado também encontra, acaba sendo a questão política, a falta de aumento salarial, uma carreira que não tem sido respeitada, tem professores antigos do Estado que não têm aumento de salário há 10 anos. Neste caso é muito difícil a equipe de gestão convocar o professor para um trabalho de reestruturação.

O problema dos baixos salários acaba sendo um forte elemento, que repercute em todos os fazeres docente, não é possível cobrar do professor uma atitude de investimento no seu potencial cognitivo, objetivando a melhoria do seu fazer, já que a realidade da profissão é de precarização. O professor não tem tempo de estudar, de preparar aulas com maior cuidado, enfim, ele vive no imediato do exercício da função, sem possibilidade de refletir sobre sua própria prática.

4. 5 – Diálogo entre teoria e prática

Na perspectiva dos professores a Sociologia, mais que outras disciplinas, pode contribuir, através do trabalho de campo, entre outros procedimentos, para o desenvolvimento da autonomia do aluno, possibilitando, pois, maior contato com a realidade, e assim maiores

movimentos no sentido de transformá-la. Porém, é necessário que o professor esteja seguro com relação as abordagens necessárias ao desenvolvimento do trabalho de campo, buscando estabelecer, inclusive, uma ponte com o que é observado na realidade social e a teoria. Kuenzer (2003), mostrou que o desenvolvimento do aluno de forma integral possui forte relação com os conhecimentos teóricos. Sendo assim, mais do que um discurso, a relação teoria/prática se torna uma necessidade nos processos de formação da educação básica onde o objetivo é a construção da autonomia do aluno.

No ensino de Sociologia no Ensino Médio a relação teoria/prática só se efetiva a partir da escolha adequada de procedimentos pedagógicos que busquem maior articulação dos conhecimentos, oriundos das questões sociais presentes no cotidiano, com os conhecimentos teóricos da disciplina. Neste caso, a experiência de campo, pode resultar em grande articulação de conhecimentos teóricos e práticos, principalmente, se mediados numa perspectiva de construção permanente de novos significados, partindo sempre do que já é conhecido pelo aluno.

Outra questão que compromete a realização da pesquisa de campo como estratégia pedagógica é a própria organização da escola segundo a qual deveria funcionar como suporte ao professor, como aponta Alves:

Tenho vontade de fazer um estudo da cidade, proporcionar um contato lá fora, pois acho que essa coisa funciona melhor, mas os próprios pais não permitem uma série de coisas. Outra coisa que atrapalha é a legislação que inibe a saída do professor com os alunos, a burocracia dificulta. Se você sai como aluno e acontece alguma coisa, fica supercomplicado. Você fica com medo, isso acaba fazendo com que a gente não realize, sem suporte, é impossível.

Desta forma, o professor aponta como dificultador para efetivação do trabalho de campo, a própria escola. Na verdade é necessário que a escola tenha em seu projeto pedagógico, a construção da autonomia do aluno e que esta construção esteja presente nas ações do grupo gestor, no sentido de apoiar o professor na organização e efetivação dessa

estratégia. Se estruturada no coletivo da escola, entre outras ações, pode propiciar ao aluno, maior consciência crítica das questões sociais e também um melhor posicionamento frente a elas. Desta forma, o aluno terá maior oportunidade de se defrontar com o objeto do seu conhecimento e, conseqüentemente, construir novas visões.

Perrenoud (1999, p.17):

Procurarei mostrar a inutilidade de criarem-se grandes esperanças sobre uma abordagem por competências se, paralelamente a isso, não se mudar a relação com a cultura geral, se não houver a construção de uma transposição didática, ao mesmo tempo realista e visionária, se persistir a expectativa de que um ciclo prepare, antes de tudo, para o ciclo seguinte, se não for inventado novo modo de avaliação, se o fracasso for negado para construir a seqüência do currículo sobre a areia, se a ação pedagógica não for diferenciada, se a formação dos professores não for modificada, em suma, se o modelo de ensinar e fazer aprender não for radicalmente alterado.

O que Perrenoud (ibid), tenta alertar é para a impossibilidade da escola trabalhar com uma nova maneira de ensinar, se toda a estrutura não se voltar a essa estratégia. É necessário que se possibilite ao aluno fazer uma integração dos conhecimentos das diversas áreas, e para tal visão, a escola precisa se tornar interdisciplinar. O trabalho com projetos pedagógicos pode funcionar no sentido de contemplar a integração e mobilidade de diferentes conhecimentos, com aplicação prática da teoria. O sistema, que se localiza na ponta dessa estrutura, neste caso, é o mais implicado, pois é a partir de sua reestruturação que a escola também se reorganiza e conseqüentemente, essa mudança também absorve o professor. Tomamos como referência em primeira vista, a pesquisa de campo, como uma simples estratégia pedagógica que pode auxiliar o aluno a mobilizar e articular uma série de conhecimentos, que colocados em situações concretas, podem ser identificados como reais competências. A escola, por sua vez, com a atual organização, não dá conta de efetivar as novas exigências que estão postas à educação.

A Sociologia no Ensino Médio pode ser o elemento articulador para o desenvolvimento de projetos integrados. Segundo Moraes (2007), o professor de Sociologia, deve trabalhar com mútua referência dos recortes conceituais, temáticos e teóricos. Através

dos temas, pode-se adequar a realidade da escola, contemplando a diversidade de variáveis que podem ser propostas nas diferentes áreas. O trabalho com conteúdos e conceitos, possibilita a adaptação do aluno ao discurso científico. O autor sugere que a Sociologia pode fazer a alfabetização científica do educando. O aspecto teórico presente atua nas demais disciplinas, leva à observação do processo histórico e das formas de apropriação dos diversos conceitos. Segundo o autor, a reunião dessas três formas, no trabalho pedagógico, faz-se necessária, visto que vai ao encontro da nova abordagem que vem sendo acenada na educação. Os temas podem ser articuladores das diferentes áreas de ensino, pelos professores e através de trabalhos integrados, podem assim, adequá-los a cada especificidade.

Neste capítulo, pôde-se perceber que mesmo em contextos diversos o professor de Sociologia busca estabelecer uma prática pedagógica que visa relacionar o cotidiano do aluno com o conhecimento teórico. Também é perceptível que parte das dificuldades observadas na realização do fazer docente, envolve questões que não estão relacionadas, de forma direta, ao desejo do professor e sim aos aspectos de sua formação, ao ambiente escolar, políticas salariais e às dificuldades de participação em projetos de educação continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

Carlos Drumond de Andrade

Esta pesquisa procurou evidenciar que a prática pedagógica dos professores de Sociologia no Ensino Médio, mesmo em contextos diferentes de atuação, se relaciona com as orientações oriundas dos PCN e dos estudiosos da área, no sentido de fazer relação dos conteúdos com questões do cotidiano do aluno, buscando transformá-las em práticas estimuladoras da aprendizagem, onde existe preocupação em desenvolver o pensamento sociológico dos alunos, partindo de situações em que os mesmos estejam envolvidos.

As dificuldades encontradas pelos professores de Sociologia no Ensino Médio estão muito além de suas possibilidades de resolução, pois estão definidas, em sua maioria, no âmbito das políticas educacionais e deixa, portanto, uma margem muito pequena para iniciativa particular do professor.

Não foi possível observar uma relação direta das práticas com a forma que aparece nas orientações dos documentos; porém, observou-se uma certa resignificação de conceitos do fazer pedagógico, já que o professor ‘tenta trazer’ para a sala de aula as questões sociais vividas no cotidiano. Mesmo que essa resignificação não apareça de forma intencional, de alguma forma, a clareza de que os conhecimentos de Sociologia não têm o mesmo lastro que os conhecimentos das outras disciplinas da área, contribui para fazer da Sociologia, com suas orientações, uma potencializadora da ação pedagógica docente, visto que impulsiona o professor a buscar estratégias de ensino que valorizem mais a relação dos alunos com os conhecimentos que estão dispostos na sociedade em geral, o que possibilita a transposição

desses conhecimentos a situações novas e contribuir na construção de um olhar diferenciado para as questões sociais atuais.

A tentativa de problematização dos conteúdos impede a memorização, ao contrário, possibilita maior articulação dos conhecimentos, podendo se transformar em reais situações de aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. A definição da metodologia, com seleção criteriosa de conteúdos e recursos, são aspectos de extrema relevância para o sucesso do trabalho docente. Neste caso, os professores das escolas de excelência são os maiores contemplados, pois as mesmas possuem toda uma organização para realização do trabalho em equipe, facilitando ao professor, através da relação com o grupo, refletir, criticar e revisar sua prática, buscando, inclusive, construir melhores soluções para as ações cotidianas.

A formação teórica do professor de Sociologia aparece de forma relevante para o desenvolvimento de ações que se apoiem na relação teoria/prática. Foi constatada a presença de professores de diferentes formações, atuando na área, tal quadro aliado a outras questões, como falta do trabalho em equipe e falta da consolidação de projetos de educação continuada, podem transformar o fazer docente em um apanhado de voluntarismos agravado pela relação somente com o senso-comum, finalizando na ausência das características postas pelos conhecimentos científicos da área.

As mudanças propostas pelos estudiosos aparecem concretamente no fazer dos professores das escolas de excelência. Estão contempladas, especialmente, na realização do trabalho de pesquisa de campo, pois existe uma aproximação da metodologia da pesquisa com a metodologia de ensino. A experiência de campo, se bem fundamentada, pode se tornar um elemento valioso para o professor, no sentido de transformar os conhecimentos dos alunos, na concretização dos aspectos teóricos. Portanto, podemos dizer que em Sociologia esta é uma prática desejável. Porém, ainda não é possível observá-la de forma recorrente.

Outrossim, de acordo com os estudiosos, experiência de campo em Sociologia, possui as características, necessárias ao desenvolvimento de habilidades e atitudes. Partindo desse processo o aluno planeja sua atuação, envolvendo conhecimentos de várias disciplinas e tornando-se autônomo na sua relação com o que deseja realizar. Esta atuação autônoma, refletida, é o pressuposto necessário para a efetivação de uma ação competente.

De uma maneira geral, observamos que as estratégias utilizadas pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, apesar da dinamicidade, não conseguem atender efetivamente, a metodologia do ensino que visa o desenvolvimento integral do aluno, especialmente nas escolas da Baixada Fluminense. Nas escolas consideradas de excelência, mesmo com caráter ainda experimental, o fazer dos professores se volta para esta visão, mesmo que implícitos em suas falas, pois se volta para a resolução de situações-problema e construção de projetos de pesquisa de campo. Nas escolas da Baixada, observa-se a tentativas de realização desse trabalho, mas essa realidade ainda não se efetivou. Acreditamos que não é por resistência dos professores, mas por desconhecimento de como realizar essa transposição didática em uma perspectiva também teórica, que ao nosso entendimento, deveria fazer parte do projeto político pedagógico da escola.

Os documentos oficiais sugerem uma ruptura com o ensino tradicional, onde a realização do fazer docente deve se basear na relação teoria/prática, com forte ênfase na interdisciplinaridade, esse fazer denota uma novidade para a qual o professor ainda não está preparado. Torna-se necessário que seja propiciado aos profissionais da área, condições para o enfrentamento dessa questão, que antes de qualquer outro fator, está na formação, é necessário fundamentá-la através de cursos de atualização e educação continuada, onde o professor poderá sentir e refletir sobre esta questão. Sabemos que não basta que o professor se disponha a aceitar as mudanças, é necessário que ele tenha segurança e se articule com os outros atores da escola, no sentido de torná-la significativa. Também acreditamos ser

necessário que se estabeleçam políticas públicas de revalorização da figura do professor, com implementação de melhores salários e também, melhoria das condições de infra-estrutura das escolas

Conclui-se, enfim que a prática pedagógica do professor de Sociologia no Ensino Médio, está muito próxima das orientações descritas pelos estudiosos da área e também das oriundas dos documentos oficiais. Os professores de Sociologia se utilizam de estratégias de ensino que, de certa forma, contemplam essas orientações. No entanto, ainda permanece como desafio a transposição desses conteúdos para uma metodologia baseada em situações-problema e projetos de trabalho.

Percebe-se que as maiores lacunas encontradas nas escolas da Baixada, não estão postas de forma deliberada pelos professores e podem ser, facilmente, suprimidas com maior atenção das políticas educacionais e, conseqüentemente, da equipe de gestão escolar, no sentido de apoiar o professor na realização de um fazer diferenciado, que contemple não só a ele, mas principalmente ao aluno. Esse é um exercício que requer permanente reflexão de todos os envolvidos.

O fazer do professor de Sociologia, e de todos os professores em geral, só será convertido em práxis se ocorrerem mudanças no cenário que envolve sua atuação. É necessário que haja organização do trabalho docente em equipes, por área de ensino, com promoção e valorização da troca de experiências; a escola deve estar preparada com equipe técnico-pedagógica que apóie, efetivamente, a prática docente desde o planejamento da ação didática até sua realização. É necessário que se efetivem programas de educação continuada de forma abrangente, que alcancem efetivamente o professor em sua rotina e também valorizem a sua função, através de melhoria salarial, com implantação e manutenção de planos de carreira que promovam o desejo de melhoria e ascensão na carreira docente.

Acredita-se que a pesquisa apresentada não dá conta de responder todas as questões relativas a tipologia metodológica do ensino de Sociologia no Ensino Médio. O que nos remete a estudos futuros, tais como a organização curricular da disciplina, a questão do tempo dedicado nas grades curriculares e também à formação dos professores de Sociologia. A tentativa é estimular mais e mais esse debate, buscando ampliar as referências para a área.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, Ronaldo M de Lima. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28 (3), set/dez, 2002.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: BRESSER PEREIRA, L. C; GRAU, N. C. (org). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: F.G.V. p. 107-150, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização), uma exploração sem limites. In: BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei 9394. Brasília. DF.

BRASIL / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. (1999). **Parecer nº 16/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 05/10/1999.

BRASIL / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. (1998). **Parecer nº 15 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL / Ministério da Educação. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRASIL / Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. (2006). **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Brasília. D.F. v. 3, 2006.

BRASIL / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. (1998). **Parecer nº 38 – Inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio**. Brasília. D.F. 2006.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.22, n.03, set/dez. 2001.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, pp. 155-165, mar. 2001

CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Unijuí, 2004.

DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, 20(1): p.19, jan/abr. 1994.

_____. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.22, n.22, pp. 15-21, maio/ago. 1996.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.27, n. 3, set/dez, , pp. 13-25, 2001.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**. 30 (2), maio/ago, 2004.

DEPRESBITERIS, Léa. Competências na educação profissional. É possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senac** v. 31, n. 2, maio/ago, 2005.

DOMINGUES, José J.; TOSHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. A nova reforma curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

FERRETTI, Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FREITAS, Helena C. Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005, pp. 57-82.

_____ **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloco Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac S.P. 2004.

GONZALEZ, Wânia R. C. **Competências: uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI-DN/CIET, 1996.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no ensino médio: experiências da prática da disciplina. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.181.

_____ Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.191.

KUENZER, Acácia (org.). Ensino Médio. **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez. 2000.

_____ **O ensino médio e profissional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/agosto. 2003.

LIMA, Márcia Helena de, e ASSIS, Marisa de. Pesquisa e análise da demanda por educação profissional. **Série Senai Formação de Formadores**. 2ª ed. Brasília: Senai, 2000.

LOPES, Alice. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac** v. 27, n. 3, set/dez, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação – Revista do NETE**, Belo Horizonte, n.3, jan/jun, 1998.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. 130 p. (Dissertação de mestrado em Sociologia).

MENDONÇA, Sueli G.de L. Núcleo de ensino/UNESP: **Trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2007.

MORAES, Amaury C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 95.

_____. **Sociologia no ensino médio**. In: SEMINÁRIO SOBRE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. PUC R.J. 2007.

MOTA, Kelly C. C. da Silva. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/ago. 2005.

NUNES, Clarice. Ensino médio. Diretrizes Curriculares Nacionais). Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

PERRENOUD, P. et all. **Formando professores profissionais** – Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 2001.

RIO DE JANEIRO / Secretaria de Estado de Educação. **Reorientação curricular**. Rio de Janeiro, livro III. 2006.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas**. Disponível em: <www.sociólogos.org.br/textos/sociol/ensinme1.htm>. Acesso em: 30 set. 2005.

_____. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.131.

SARANDY, Flávio M. Silva. Reflexões a cerca do sentido da Sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.113.

_____. **O ensino de ciências sociais no ensino médio no Brasil**. Disponível em: <www.fsarandy.com.br>. Acesso em: 30 set. 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C; ZIBAS, D; MADEIRA, F; FARNCO, M.L.(org) **Tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SHON, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SILVA, Ileizi Luciana F. A Sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.77.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, nº 73, pp. 209-244, dezembro. 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** n. 13, jan/abril. 2000.

TOMAZI, Néson Dácio; JUNIOR, Edmilson Lopes. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, Leujeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Injuí: Ed. Unijuí, 2004. p.61.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia na pesquisa clínico-qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2003.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir: **Relatório Internacional sobre Educação para o século XXI**. Presidente: Jacques Delors. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política educacional e LDB: algumas reflexões**. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/biblioteca/zanetti>. Acesso em 30 ago. 2003.

ZARIFIAN, Philipe. **O modelo das competências, trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Ed. Senac, 2003

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo:

Analisar a prática pedagógica dos professores de Sociologia no Ensino Médio de escolas públicas consideradas de excelência e escolas públicas da Baixada Fluminense

Questões:

- . Em que contexto o professor de Sociologia realiza sua prática?
- . Quais as dificuldades encontradas pelos professores de Sociologia, das diferentes realidades escolares em questão?
- . Quais as estratégias de ensino comum aos dois grupos?

Parte 1 – Dados pessoais de identificação dos entrevistados

1 – Nome completo:

2 – Sexo: _____

3 – Data de nascimento: _____

4 – Naturalidade: _____

5 – Telefones: _____ Celular: _____

6 – Email: _____

7 – Grau de escolaridade: _____

8 – Formação: _____

9 – Tempo, em ano, de experiência no magistério: _____

10 – Nível de ensino de experiência no magistério: _____

11 – Disciplina(s): _____

12 – Outros dados afins: _____

Parte 2 – A Sociologia no Ensino Médio

1 – Qual a sua opinião sobre o retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio?

R: _____

2 - Como você vê o perfil de formação do professor de Sociologia?

R: _____

3 – Que lacunas você aponta na perspectiva entre o real e o ideal de formação?

R: _____

4 – Como você vê a atuação do professor de Sociologia no Ensino Médio?

R: _____

Parte 3 – A Prática Pedagógica

1 – Existem conteúdos que devem ser priorizados no momento de organização do plano de curso ?

R: _____

2 – Que metodologias e recursos você considera adequados ao bom desenvolvimento desses conteúdos, para o alcance dos objetivos da disciplina?

R: _____

3 – Você pode citar algumas metodologias e recursos que podem ser consideradas inovadoras no ensino de Sociologia?

R: _____

4 – Você conhece a metodologia do trabalho com projetos? Se conhece, já utilizou ou utiliza?

R: _____

5 – E a pesquisa de campo? Já utilizou ou utiliza?

R: _____

6 – Aponte dificuldades encontradas na realização do seu trabalho pedagógico.

R: _____

7 – Relate aspectos que você considera importante na sua prática pedagógica.

R: _____

8 – Você recebe alguma forma de supervisão/acompanhamento que subsidie sua prática docente?

R: _____

9 – Qual a quantidade, média, de alunos que compõem suas turmas?

R: _____

10 – De que forma seus alunos são avaliados?

R: _____