UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ELIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá. Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re) inserção da disciplina no ensino médio.

Maringá
2014

ELIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá. Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re) inserção da disciplina no ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas. Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas.

Orientadora: Profª. Drª. Marivânia Conceição Araújo

Maringá

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

O48p

Oliveira, Eliane Aparecida de
A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá : análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re)inserção da disciplina no ensino médio / Eliane Aparecida de Oliveira. -- Maringá, 2014.
100 f. : il. color., figs., tabs., mapa

Orientador : Prof.ª Dr.ª Marivânia Conceição Araújo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2014.

1. Sociologia - Escolas públicas - Prática. 2. Professor de sociologia - Prática - Escolas públicas - Maringá. 3. Sociologia - Disciplina - Ensino médio. 4. Disciplina de sociologia - (Re)inserção - Escolas públicas. 5. Sociologia - Ensino médio - Dificuldades de (re)inserção. I. Araújo, Marivânia Conceição, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. III. Título.

CDD 21.ed.301
Zss-2091

ELIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá.
Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re) inserção da disciplina no ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Profª. Drª. Marivania Conceição de Araujo
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profª. Drª. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em: 07 de agosto de 2014
Local de defesa: Bloco H-12, sala 014 *campus* da Universidade Estadual de Maringá

Dedicatória

Aos meus filhos, Aimée e João Victor, companheiros de todas as horas e fornecedores de energia gratuita.

Ao meu irmão, Paulo César (in memoriam), que soube amar as pessoas como se não houvesse amanhã.

AGRADECIMENTO(S)

Agradecer é uma ação que internalizamos desde crianças, mostrar gratidão a todos àqueles que fizeram a fazem parte da minha vida, tanto social quanto acadêmica é também enxergar minha pequenez e limitações diante do mundo. Dessa forma, agradeço a todos os que colaboraram para que eu conseguisse chegar ate aqui, meus pais que, na sua simplicidade, conseguiram compreender a minha necessidade de buscar o conhecimento, minha família por respeitar e mostrar orgulho por minha escolha profissional, meus professores que, desde a graduação, me proporcionaram grandes momentos de descobertas.

Desses, especial reverencia a Zuleika de Paula Bueno, que orientou meu estagio cuja produção de artigo deu origem a essa pesquisa; ao professor Walter Praxedes que me apresentou, de forma apaixonante, Pierre Bourdieu; Carla Almeida, cuja didática em sala de aulas serve como estimulo para minha própria atuação; Simone Dourado e sua postura impecável na cobrança e no aprofundamento teórico e a minha orientadora, mentora e amiga Marivânia Conceição Araújo, pois com ela tenho trilhado outros caminhos e perspectivas.

Impossível ter traçado essa trajetória acadêmica sem a força, carinho e compreensão de amigos queridos, um amor compartilhado que perpassa tempo e espaço, meu especial agradecimento a Tiago Ramos, Eloísa de Souza Amaral, Alessandro do Amaral e Aloysio Bischoff, sempre disponíveis para qualquer discussão, apoio teórico metodológico e técnico, um ombro para chorar e afetividade sem medidas. Nada seria possível se não tivesse esses seres iluminados na minha vida, apostando na minha capacidade, mesmo quando em determinados momentos, tudo parecia depor contra.

Aos alunos do PIBID de 2013, pelo compartilhamento de experiências; ao professor Fagner Carniel, pelas reflexões em relação a minha pesquisa. A professora Ileizi Fiorelli, por ter aceitado participar da banca de qualificação, cujas considerações nortearam a melhor construção do meu objeto. A Jossyara Freitas, pela paciência em me receber no Núcleo esclarecendo as varias dúvidas em relação às políticas do Estado. Aos colegas professores de sociologia, pelas lutas, pelas trocas e pelas informações. A todos os meus alunos, pois sem eles na minha vida, a preocupação com a presença da disciplina na escola teria menos força.

Obrigada a meus filhos, Aimée e João Victor, por compreenderem minha a ausência e ao mesmo tempo, cobrarem minha presença nas suas vidas, pois sem isso me perderia nas teorias, que por vezes nos tiram do mundo real, onde as práticas se realizam.

A CAPES, pela bolsa de financiamento para efetivação dessa pesquisa.

“Cheguem até a borda, ele disse.
Eles responderam: Temos medo.
Cheguem até a borda, ele repetiu.
Eles chegaram.
Ele os empurrou... e eles voaram.”.
Guillaume Apollinaire

A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá. Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re) inserção da disciplina no ensino médio.

RESUMO

A sociologia retorna ao currículo do ensino médio após muita luta por parte de seus agentes. Mesmo depois de estar instituída legalmente sua obrigatoriedade, algumas dificuldades se apresentam para que esta se legitime no espaço escolar. Muitas são as justificativas utilizadas de forma a explicar tais dificuldades, uma delas é falta de profissionais formados na área para suprir a carência do campo. Tendo na região que comporta o Núcleo Regional de Educação de Maringá, uma Universidade que oferece licenciatura plena na área, essa justificativa por si só não daria conta de explicar os embates travados por seus agentes ao adentrarem seu novo campo de atuação. Dessa forma, esse trabalho buscou analisar quais problemas se apresentam de fato como barreiras a serem transpostas para que a disciplina seja reconhecida e seus agentes tenham suas práticas valorizadas dentro do campo escolar. Bem como, dentro do embasamento teórico de Pierre Bourdieu, perceber como o *habitus* dos agentes é estruturado a partir das relações travadas nos diferentes espaços e no entendimento que estes possuem das leis e regras próprias do campo analisado. Além disso, perceber se sua forma de agir irá se refletir, de alguma forma, na estrutura do campo, pois este se revela como um novo elemento, atuando num espaço que se pauta por leis gerais reconhecidas e legitimadas por aqueles que nele atuam há mais tempo. Para isso foram feitas entrevistas com informantes pré selecionadas a partir de critérios pontuais (formados e não formados em Ciências Sociais), observação direta nas escolas e seus agentes, das reuniões do coletivo de professores de sociologia constituído na cidade de Maringá e da articulação de grupos existentes em uma rede social na internet. Além disso, foram analisados documentos que tratam do retorno e efetivação da disciplina ao ensino básico visando perceber quais documentos dão base para algumas práticas próprias do campo escolar.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino médio. Educação. *Campo* e *habitus*. Conflitos.

The practice of the sociology professor in the public schools of Maringa. Analysis on the institutionalization and the difficulties of (re) integration of the discipline from high school.

ABSTRACT

Sociology returns to the high school curriculum after much struggle by their agents. Even after being legally established their obligation, present some difficulties to which it is legitimized in school. Many are the justifications used in order to explain these difficulties; one of them is lack of trained professionals in the area to supply the lack of the field. Having the core education of Maringa a university that offers full degree in the area, this justification alone would not explain the account of battles fought by their agents to step into your new field. Thus, this study sought to examine which problems present themselves as de facto barriers to be overcome for discipline to be recognized and their agents have valued their practices within the school field. As well, within the theoretical framework of Pierre Bourdieu, the habitus realize how agents is structured from the relationships established in the different spaces and understanding they possess own laws and rules of the analyzed field. Also, notice if your course of action will be reflected somehow in the structure of the field, as

this is revealed as a new element, operating in a space that is guided by general laws recognized and legitimized by those who work in it are time. To this was done interviews with selected from individual criteria (formed and not formed in Social Sciences) pre informants, direct observation in schools and their agents, the meetings of the group of teachers of sociology constituted in Maringá and linkage groups existing in a social network on the internet. Furthermore, it was analyzed documents dealing with the return and execution discipline to basic education aim to understand which documents are the bases for some of its own practices of the school field.

Keywords: Sociology. High school graduate. Education. *Campo* and *habitus*. Conflicts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPITULO I: O CAMPO 20

1.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA 21

1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 E O RETORNO DA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO 26

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO DE 1999: CURRÍCULOS DIVERSOS E OS CONTEÚDOS SOCIOLÓGICOS DILUÍDOS 31

1.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A SOCIOLOGIA NA SUA ESPECIFICIDADE 34

1.5 O ESTADO DO PARANÁ E SEUS DOCUMENTOS 36

1.5.1 As Diretrizes Curriculares do Paraná/Sociologia – 2008 39

1.5.2 O Caderno de Expectativas de Aprendizagem/2012 46

CAPÍTULO II – A ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA 49

2.1 DIFICULDADE E ENFRENTAMENTOS 50

2.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP's), PLANOS DE TRABALHO DOCENTE (PTD), LIVROS DE REGISTROS: OS DOCUMENTOS ESCOLARES. 55

CAPÍTULO III - OS RESULTADOS 62

3.1 O NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ: ANÁLISE DE DADOS .. 62

3.2 O COLETIVO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REGIÃO DE MARINGÁ 69

3.3 AS ENTREVISTAS 76

3.4 CONSIDERAÇÃOES EM RELAÇÃO ÀS OBSERVAÇOES FORA DA ESCOLA 80

CONCLUSÃO 83

REFERENCIAS 89

LEITURAS COMPLEMENTARES 91

ANEXO I: Proposta de organização dos conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo 94

ANEXO II: Proposta de organização dos conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio do Estado do Paraná 96

ANEXO III: Grade Curricular da Licenciatura no Curso de Ciências Sociais/UEM/2013 .. 100

INTRODUÇÃO

O campo escolar de ensino médio se abre ao profissional das Ciências Sociais com duas possibilidades intrinsecamente relacionadas, uma como transmissão/construção de saberes de uma ciência e outra como campo de trabalho ao professor de sociologia. Porém, esse espaço que está legitimado para muitas disciplinas, no caso da sociologia, a legitimação e valorização de espaço e de conhecimentos, ainda precisam ser fortalecidos. Ao nos defrontarmos com essa realidade, percebemos que, inevitavelmente, estes novos agentes estarão em constante luta, para superar obstáculos. Nos bancos da universidade, por mais que as dificuldades sejam debatidas, a formação teórica não traz a verdadeira dimensão dos embates, apenas com a ida a campo, ou seja, com a prática é que se toma ciência dessa realidade. O que fundamenta esse trabalho são as disputas que ocorrem nesse campo, ou seja, o espaço escolar onde o professor lecionará a disciplina de sociologia.

Essa pesquisa resulta de inquietações percebidas ao adentrar o espaço que se desdobra como novo ao cientista social recém-formado – o ensino médio. Em minhas incursões pelas escolas públicas de Maringá ainda como aluna regular do curso de Ciências Sociais, em comprimento do Estagio I e II (2009/2010), o estranhamento me tomou de assalto quando muitas falas se repetiram na tentativa de justificar a não importância da Sociologia como disciplina no ensino básico, a que me causou maior desconforto, mesmo hoje no desenrolar dessa pesquisa, é a que busca defender a ideia de que não há profissionais formados em numero suficiente para suprir a demanda de todas as escolas.

A tensão percebida em 2009 (minha primeira ida à escola como estagiária), com a obrigatoriedade da inserção da Sociologia como disciplina na grade curricular do ensino médio, a partir da Lei nº 11.684 de 2008, não cessou com o passar do tempo. Ao iniciar essa pesquisa em 2012, percebi que muitas falas ainda se repetiam entre elas a que questiona o valor do conhecimento sociológico para a formação dos alunos, como disse uma coordenadora pedagógica no meu primeiro dia de estagio lá na graduação *"a sociologia é fácil, está presente no nosso dia a dia, não precisa de uma disciplina só pra isso!"*, (essa fala partindo de uma coordenadora, ou seja, uma profissional que orienta os demais professores transpareceu o que eu poderia esperar em relação aos demais profissionais) e a de que faltam profissionais formados na área para lecioná-la. Minhas indagações tomaram corpo a partir de uma dicotomia, afinal o conhecimento sociológico não é valorizado e, neste caso desnecessário, por que é fácil e qualquer um pode ensinar ou porque não existem pessoas

capacitadas para lecionar seus conteúdos de forma aceitável de forma a fazer diferença na formação dos sujeitos?

Apesar de ter circulado por duas escolas distintas no período de estagio e, durante essa pesquisa, estar atuando como professora em quatro outras, ao me apresentar como professora de sociologia o desconforto era geral, pois a indiferença com que fui recebida deixava a sensação de que estava num lugar que não deveria ser meu. O olhar sempre me pareceu desdenhoso. Para além de achar que o problema era pessoal, passei a analisar o que causava essa possível rejeição em relação à disciplina e que, de alguma forma, acabava me atingindo como profissional.

Dessa forma, minha pesquisa se deu no interior do meu espaço de trabalho, de estudos e, por que não dizer, nas minhas relações de amizade, pois passei a prestar mais atenção nos amigos e colegas de profissão. Os que não fizeram parte como informantes diretos, como entrevistados, colaboraram com conversas informais e relatos sobre suas experiências nas escolas, de alguma forma essas falas aparecem no meu texto, pois percebi que muitas das minhas inquietações e confrontos no espaço escolar como professora e pesquisadora, eram (são) compartilhadas por vários deles.

Para se pensar a inserção da sociologia nos currículos educacionais no atual momento educacional brasileiro é necessário a análise de alguns fatos que permeiam as dificuldades da legitimação da disciplina no ensino médio, a saber: Em 1997 o Deputado Federal Padre Roque Zimmermann apresentou um Projeto de Lei (PL 3.178/1997), para tornar obrigatória Sociologia e Filosofia no ensino médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n º 9.394, de 20/12/1996, que, no seu Art. 36, propõe que o aluno do ensino médio tenha domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, sendo esses saberes necessários para o exercício da cidadania.

O Projeto de Lei foi aprovado na Câmara e no Senado em setembro de 2001, porém no mesmo ano, no dia oito de outubro, recebeu o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das justificativas do Ministério da Educação foi a de que haveria falta de professores especializados para atender a demanda que surgiria com a implantação das novas disciplinas. Mesmo tendo seu retorno aprovado em 2008, pela Lei nº 11.684, já no governo Lula, esse discurso governamental ainda permeia os bastidores do Núcleo Regional e escolas analisadas neste trabalho. Na prática, desde 2009, quando passo a analisar a forma como o

retorno da sociologia esta acontecendo nas escolas, observo que é real o fato de termos profissionais das mais diversas áreas lecionando a disciplina.

Acredito que ate então o ensino dos conteúdos sociológicos de forma transversal em outras disciplinas como Geografia e Historia, tenha dado a professores habituados com essa prática educacional a concepção de legitimidade no que tange o espaço do campo de trabalho e porque não dizer, do conhecimento sociológico. Dessa forma, temos pedagogos, historiadores, geógrafos e até mesmo, matemáticos lecionando sociologia. Diante disso o embate toma forma, afinal se temos professores de outras áreas lecionando sociologia, eles estão, necessariamente, atuando num campo que é, teoricamente, próprio do cientista social. Tanto em relação à transmissão/construção de conhecimento quanto no que diz respeito ao espaço de trabalho.

No empreendimento dessa pesquisa, se buscou perceber até que ponto essa "ocupação" se torna um problema para a legitimação da sociologia como disciplina no ensino médio, pois os formados na área, em defesa de seu campo, usam a justificativa que um professor sem formação específica não possui conhecimento suficiente para ensinar. Assim, nesse primeiro confronto entre a habilidade prática dos não formados, legitimada pela tal transversalidade, e o saber específico dos licenciados na área, buscou-se perceber: qual é, de fato, o problema a ser superado? O antagonismo percebido no campo seria uma disputa pelo espaço de trabalho e, dessa forma, o discurso pautado num julgamento de valor sobre o conhecimento sociológico, serviria como pano de fundo para defender um maior salário no final de mês? A rejeição em relação à disciplina, de alguma forma, seria um reflexo contrario as políticas públicas impostas de cima para baixo, que obrigam escolas e profissionais a se adaptarem, retirando destes qualquer poder de questionamento? O fato de a sociologia ter ficado fora, oficialmente dos currículos, substituída por disciplinas que não tiveram continuidade no desenrolar das políticas educacionais, fez com que seu conhecimento perdesse valor perante outras mais valorizadas hierarquicamente na escola? Se o Núcleo Regional analisado conta com pelo menos uma Universidade que oferece licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, porque ainda faltam profissionais habilitados para assumir o campo em questão?

Tendo esses questionamentos como base, a primeira ação para se estruturar a pesquisa foi uma análise de dados buscando perceber se há, no Núcleo Regional de Maringá[1], a falta de

[1] NRE é a abreviação do Núcleo Regional de Educação e aparecerá assim no corpo do texto.

professores formados e, na falta desses, de que forma isso irá corroborar para a deslegitimação ou enfraquecimento do campo que se descortina para o conhecimento sociológico. Afinal, qualquer sociologia seria melhor do que nenhuma?

Como a falta de profissionais formados é utilizada como justificativa para termos professores de outras áreas atuando na disciplina em questão, busquei entender se algumas ações percebidas dentro das escolas são práticas pensadas de acordo com essa fala, ou se o que temos é apenas um preciosismo e ou protecionismo no que se refere ao campo de trabalho por parte de quem administra esse espaço. É preciso dizer que à medida que a obrigatoriedade do ensino de Sociologia se tornou prevista em lei, os cientistas sociais formados e dispostos a estar nas escolas, empreenderam uma verdadeira batalha para conseguir fazer valer seus direitos e assumir as aulas, com isso, a presença dessa diversidade de profissionais assumindo a disciplina caiu consideravelmente, ou seja, professores atuantes há anos nas escolas "perderam" horas aula.

Devido a essas constatações é que se buscou para analisar as práticas do professor de sociologia - formados e não formados - e suas adequações ao campo, partindo da teoria de Pierre Bourdieu, em que *habitus* é entendido como originário no processo de socialização do agente, resultado do aprendizado das relações sociais e assim, da assimilação de normas e regras sociais ou de grupos. Desta forma, as entrevistas e observações tanto das escolas quanto das aulas serviram, metodologicamente, bem para o intento do trabalho, uma vez que a prática do agente nem sempre caminhará de acordo com sua fala, pois deverá se adequar as regras do campo. Ainda mais quando este se apresenta antagônico àqueles que possuem o conhecimento teórico e uma prática, na maioria das vezes, diversa da estrutura em vigor.

Pierre Bourdieu serviu como base teórica para se pensar como o campo em análise se estrutura, pois segundo ele:

> Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos em disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Ou seja, o campo se define a partir das disputas que ocorrem em seu interior, sua estrutura se molda a partir da relação de força entre os agentes[2] que o compõe; é a partir dessa concepção que o campo escolar é tomado como objeto de pesquisa nesse trabalho. É interessante pensar que neste embate não haverá propriamente um vencedor, a não ser o

[2] O termo "agente" será usado nesse trabalho na perspectiva bourdiesiana.

próprio campo, que fortalece sua existência à medida que os agentes reconhecem seu valor e disputam seu espaço.

Assim, a escola se apresenta ao cientista social, professor de sociologia, detentor de um capital específico adquirido em outro campo – o acadêmico. Este capital específico, o saber sociológico, não possui na escola o mesmo reconhecimento dado pela academia. No campo, as regras são ditadas por quem detém seu conhecimento, subverte-las será um estopim gerador de desconfianças e desconfortos. No caso da sociologia, seu retorno obrigatório acontece após muita luta, porém a sua reinserção no currículo do ensino médio não significou o fim da batalha. Os embates agora ocorrem dentro do espaço legitimado por paradigmas educacionais, que poucos cientistas sociais licenciados reconhecem e ou estejam afeitos a eles.

Não tenho a intenção de traçar uma análise sobre o conceito de paradigma, minha apropriação é no sentido apontado por Flach e Behrens (2008):

> (...) todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. As influências que estes paradigmas exercem na educação acarretam em buscar conhecê-los e identificar quais os desafios que um docente enfrenta hoje para garantir um aprendizado de qualidade. (p. 10119).

Desta forma, paradigmas são pensados aqui como concepções, modelos normativos que refletem nas práticas dentro do campo. A aceitação ou negação dos mesmos poderão interferir nas ações dos agentes, sejam estes administradores do espaço escolar e ou professores.

Assim, alguns questionamentos se impõem: quais regras deste campo estão sendo questionadas? Que paradigmas são esses que os cientistas sociais se defrontam dentro da escola? BOURDIEU (1983, pg. 91) ressalta que os recém-chegados no campo devem "pagar" seu direito de entrada e serão aceitos aqueles que tiverem suas práticas reconhecidas como legitimas para atuação no mesmo, ou seja, sua adesão às normas institucionalizadas. Podemos considerar que o campo se estrutura objetivamente, a não adaptação as suas regras tendem a excluir o agente, pois este não conseguiria reconhecer seu valor e assim não o legitimaria como tal.

Quando falamos de educação no Brasil, a discussão se amplia de tal forma que fazer recorte de pesquisa se torna uma tarefa das mais dispendiosas. É perceptível que na maioria das vezes, esse tema é tratado por educadores e pedagogos. A Sociologia, das três áreas de formação do cientista social, é a que tem maior presença nesse campo. Mas vale ressaltar que as pesquisas não são, necessariamente, de sociólogos, uma vez que a sociologia da educação é disciplina obrigatória em vários cursos de formação. Em Martins e Weber (2010) essa

vinculação do conhecimento sociológico por outras áreas é analisada de forma a constatar que ocorreu um

> (...) processo de apropriação paulatina de um campo de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, a Sociologia, ou de uma de suas especialidades, a Sociologia da Educação, por profissionais que têm expertise de outra área de conhecimento, a da Educação, para dar conta dos problemas da educação básica. Tal apropriação pode ser oriunda tanto da falta de interesse pelo campo por aqueles que têm formação específica, no caso, os sociólogos da educação, como pela compreensão mais clara, por parte daqueles que trabalham no campo da Educação, da complexidade envolvida na ação educativa, especialmente, naquela que se desenvolve nos níveis iniciais de ensino. (p. 134).

No caso do campo analisado, essa apropriação legitima a autoridade daqueles que o estruturam, uma vez que suas práticas estão moldadas para aquilo que se espera deles, ou seja, um conhecimento específico no que concerne ao campo educacional. Em contrapartida, os cientistas sociais que retomam este campo como seu espaço de atuação terão suas práticas moldadas a partir de outro olhar. Podemos dizer que o habitus do professor de sociologia se molda de forma diferente. Embora se tenha caminhado muito em direção de adequação dos cursos de graduação de forma a melhor preparar o aluno das ciências sociais para atuar nas escolas de ensino básico, é notório que o mundo acadêmico ainda esta longe de ter uma boa aproximação com esse espaço. Isso é perceptível ate mesmo na fala dos alunos de graduação.

Por uma norma do mestrado, cumpri minha regência nas turmas de estágio obrigatório do curso de Ciências Sociais da UEM, já na primeira observação pude perceber a dificuldade que os licenciandos têm em relação aos temas e professores de disciplinas como Psicologia da Educação e Didática. Acostumados com o habitus próprio de sua área científica, ao se depararem com um professor que, geralmente, é de outro departamento, esse lhes parece totalmente dissonante de sua formação. Raros são aqueles que demonstram grande interesse por essas disciplinas. BOURDIEU (1983, p. 89) nos ajuda a pensar sobre esse antagonismo (...) *cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses (...)*. Embora o que esteja em jogo é a construção de um habitus para atuação em campos distintos, o que vigora no imaginário acadêmico é a valorização de um em detrimento do outro.

Para além do antagonismo teórico, na escola vigora um poder dominante legitimado pelo senso comum, que determina um modelo pedagógico a ser seguido como padrão. Ou seja, existe uma hegemonia dentro da escola, onde professores de português, matemática e pedagogas detém o poder de decisão e organização daquele espaço, mesmo que esse padrão seja, reconhecidamente, ultrapassado. A escola pública, na maioria das vezes, ainda mantém

práticas moldadas na educação pensada no séc. XIX práticas essas que vão desde o formato da aula expositiva à avaliação pautada em provas com questões objetivas.

Assim, tanto a disciplina quanto o profissional formado em ciências sociais, são "novidades" dentro da escola, novos saberes e novas práticas serão introduzidas neste campo sabidamente hierarquizado. O cientista social analisado nessa pesquisa, na grande maioria, se formou no período de 10 anos, pois a implantação do curso na Universidade Estadual de Maringá data do ano 2000, considerando a obrigatoriedade da disciplina que se dá apenas em 2008, essa jovialidade dos agentes é ainda mais acentuada. Ou seja, são professores formados dentro de uma perspectiva social moderna, mesmo que o ensino superior também não seja nenhum modelo de renovação em métodos didáticos, esses novos agentes contam com o acesso a tecnologias das mais diversas na produção de materiais e elaboração de suas aulas. Contrastando com muitos profissionais e práticas vigentes dentro das escolas públicas.

Entendo que esse contraste também será um provável gerador de conflitos, afinal se o campo está estruturado a partir de leis gerais – que Bourdieu (2003) denomina como *doxa* - que o governa e são reconhecidas e legitimadas por aqueles que dele participa o novo agente que adentra o campo e passa atuar de forma divergente a essas leis tende a questionar sua estrutura, segundo Bourdieu, é aquele inclinado a *heresia*.

> É a heresia, a heterodoxia, como ruptura crítica, muitas vezes ligada à crise, com a doxa, que faz sair os dominantes do silencio e que lhes impõe que produzam o discurso defensivo da ortodoxia, pensamento direito de direita visando restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa. (p. 121).

Assim, percebendo a relação conflituosa que ocorre dentro do campo educacional no que concerne a disciplina de sociologia e seus agentes, essa pesquisa tomou corpo, buscando compreender de que forma esses embates são travados, quais as ferramentas de defesa dos agentes e se alguma estrutura do campo será alterada a partir do habitus daqueles que ousam questionar as regras do jogo.

O MÉTODO

O primeiro passo para essa pesquisa se deu através da realização de observações diretas do cotidiano escolar e na convivência com os professores e estudantes de Ciências Sociais. A partir disso, foram feitas análises dos PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos) e seleção para a observação em três escolas: na região central de Maringá, cidade polo do Núcleo, uma escola da periferia onde atua uma professora formada em educação a distancia (EAD) e em uma escola de Sarandi, cidade da região metropolitana que conta com professor concursado e não formado e, ao mesmo tempo, com professor em regime de contrato

provisório (PSS) graduado em Ciências Sociais. Faz parte da pesquisa minha impressão como professora da rede pública (no Núcleo Regional pesquisado) desde 2011, uma vez que sinto na pele as formas divergentes de percepções em relação à sociologia nas escolas onde atuo ou atuei.

Foram compiladas entrevistas semi-estruturadas com quatro profissionais do campo educacional, selecionados a partir dos seguintes critérios: formado com licenciatura plena em Ciências Sociais; não habilitados na área; formado em curso de educação a distancia (EAD) e graduando do ultimo ano da licenciatura e participante do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência[3]).

O que se buscou foi à percepção da constituição do campo que se apresenta como novo ao cientista social e analisar a construção do habitus do agente que adentra esse espaço, cheio de regras e posturas hierarquizadas onde os saberes sociológicos são postos em questionamento em vários momentos. Perceber ainda, como se compõe o quadro professoral no que tange a disciplina de sociologia no ensino médio, ou seja, quem são os professores que atuam nas escolas, seus ideais, percepções e práticas. Procurando dar corpo ao nosso argumento, situando a disputa de poder, mesmo que simbólico, como causador de antagonismos em relação à reinserção da Sociologia no quadro educacional que se apresenta.

Para melhor compreensão do campo, foram averiguados os dados estatísticos do Núcleo, disponíveis na internet, buscando comparar o numero de professores que o compõe, no que se refere à sociologia, e como se dá a distribuição dos mesmos pelas 25 cidades da região. Percebendo que a fala de que faltam profissionais para lecionar a disciplina ainda se repetia essa análise serviu para perceber se há uma real defasagem em relação à necessidade escolar ou se temos um problema distinto, que não perpassa pela quantidade numérica de profissionais.

Além disso, de forma periférica, analisei as falas dos professores em diferentes grupos de discussão compostos nas redes sociais. Nesses grupos muitos são os assuntos debatidos,

[3] O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid).

posturas e ou impressões são expostas sem muito pudor, pois se pressupõe certa liberdade na internet, mas mesmo assim, as discussões eram crescentes quando havia divergências de pensamento em temas próprios da sociedade moderna como aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo, movimentos sociais. Para uma conclusão sobre esses grupos seria necessária uma pesquisa mais aprofundada, todavia o que me interessou observar foi à participação dos professores de sociologia e as suas atuações nesses grupos, visto que as falas revelam muito a respeito daquele que a diz.

Considerando que determinados assuntos debatidos em tais grupos são conteúdos específicos da disciplina de sociologia e que devem ser ministrados em sala de aulas nos diferentes anos do ensino médio, essa análise me serviu para perceber como os professores de sociologia se inserem nesses espaços de discussão e como são recebidos por aqueles que já estão ambientados e acostumados a ter voz dentro desses grupos, tentando fazer uma relação proximal ao que se pode esperar num debate dentro das escolas envolvendo esses agentes.

Dessa forma, os capítulos dessa dissertação possuem uma divisão a partir da teoria de Bourdieu, ou seja, num primeiro momento será analisado o campo, como este se constitui em relação à sociologia como disciplina, tendo como ponto de partida as políticas públicas e documentos oficiais. O que se buscou perceber, neste caso, é como determinadas práticas se hierarquizaram no campo educacional e como se deu a legitimação de determinados agentes, para além do senso comum. Esse entendimento se fez necessário para que o embate entre a "heterodoxia" e a "ortodoxia", na concepção bourdiesiana (2003), seja compreendido na prática, havendo assim uma relação entre os conceitos e a pesquisa de forma construtiva que irá estruturar esse trabalho.

Num segundo momento, o texto tratará da construção do habitus dos agentes, trazendo revisões bibliográficas de trabalhos produzidos a respeito, indo ao encontro com o que foi observado e concluído a partir das entrevistas com os informantes e nas incursões pelas escolas. O foco, neste caso, é pensar na construção do habitus do agente a partir das relações travadas dentro do campo. Bem como, observar se a legitimidade do conhecimento sociológico do bacharel em Ciências Sociais, reconhecido pela estrutura educacional, sofre desvalorização em relação às práticas hierarquizadas dentro do campo educacional em detrimento daqueles que possuem determinado poder e participam da organização de tal campo.

Embora essa pesquisa não tenha abarcado de forma global as percepções do aluno de ensino médio, uma vez que este agente talvez seja o mais impactado com os diferentes profissionais lecionando a disciplina, nas observações buscou-se compreender a forma como estes se relacionam com seus professores. Para haver uma conclusão sobre a influência da sociologia na formação desses novos agentes sociais seja necessário um tempo maior com dedicação a esse tópico quase que exclusivamente, no caso desse trabalho, a observação serviu como ponte entre o que é teorizado, o que é praticado e o que é percebido por todos os envolvidos no campo educacional, no que concerne o ensino de sociologia.

CAPITULO I: O CAMPO

O conceito de habitus em Pierre Bourdieu é entendido como sistemas de disposições duráveis, modos de pensar, sentir, fazer, que levam o agente a agir de determinada modo, conforme as circunstâncias. Dessa forma, para melhor compreender o habitus do professor e as dificuldades que permeiam o retorno da sociologia como disciplina do ensino básico, penso ser necessário iniciar com a análise de como o campo educacional se estrutura. Partindo do pressuposto de Bourdieu (2004) em que campo não é considerado como estruturas fixas, mas sim constituído historicamente, ou seja, sua existência é determinada pelos interesses e investimentos intelectuais e econômicos por parte dos agentes e instituições que o compõem.

O campo aqui analisado tem como seu objeto a educação, e, analisá-lo de forma objetiva fará com que se consiga perceber como este se estrutura a partir das relações de força no seu interior e a partir disso, compreender como se dá a estruturação do habitus do agente, no caso dessa pesquisa, o professor de sociologia. Para o efeito desejado com esse trabalho, a teoria bourdiesiana nos aponta o habitus como "*estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes"* (Bourdieu, 1980, p. 87), ou seja, o campo estrutura o habitus e esse constitui o campo. Assim, o habitus é estruturado pelas leis gerais do campo e, como constituinte deste, o modo de pensar e agir do agente irá de alguma forma participar da estruturação do mesmo.

Para analisar o campo e sua constituição, é preciso perceber quais as forças atuantes no seu interior, ou seja, qual o interesse envolvido na sua estruturação, bem como quais influências externas ele sofrerá. Não há como desvincular o campo educacional de um cosmo mais amplo na sua configuração, pois mesmo tendo certa autonomia, este gravita ao redor de leis sociais que também o condicionam.

> A noção de campo esta aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa as imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Dessa forma, perceber o espaço escolar dentro da lógica estrutural do campo educacional, pontuando como este foi sendo constituído politicamente, fará com que seja possível entender determinados antagonismos em relação à inserção da sociologia como disciplina obrigatória.

Ou seja, entender os meandros da constituição do campo escolar irá nos remeter as lutas travadas nesse espaço, tornando possível perceber quais capitais estão em jogo nesse embate, que estrutura o campo e molda o habitus do novo agente.

1.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA

A proposta desse capítulo é analisar como o campo educacional se constitui no que tange o conhecimento sociológico através de alguns documentos oficiais que tratam do retorno da disciplina e como essas políticas irão influenciar as práticas no espaço escolar, ou seja, como a sociologia se institucionaliza a partir de políticas públicas que tratam da educação em diferentes momentos históricos. Esse olhar sobre os documentos oficiais se justifica devido ao tempo que passou para que a sociologia se configure como obrigatória nos bancos escolares; desde uma primeira possibilidade acenada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) para a educação em 1996 ate sua efetivação em 2008. Nesse meio tempo tivemos algumas transformações no contexto político brasileiro que influenciaram na educação de diferentes formas.

Assim, na concepção construtivista de Bourdieu, o que se buscou analisar nesses documentos é como estes foram constituídos e quais os agentes envolvidos na sua gênese, pois, considerando o habitus como elemento estruturante do campo, a influência do modo de pensar desses agentes em relação à sociologia irá refletir na concepção das políticas de implantação da mesma como disciplina. Ou seja, a proposta é analisar a estrutura a partir da prática de determinados agentes, componentes do espaço público, que irão criar políticas para a educação e, no que diz respeito à disciplina, como essas políticas serão moldadas (ou não) visando o conhecimento sociológico. Pois, ao ser transposta para o espaço escolar, a interpretação das leis garante a alguns o poder de organizar e determinar práticas que fogem ao que realmente é legal, muitas vezes se pautando pelo pessoalismo.

Entra nessa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio/1999 (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2006 (OCEM), as Diretrizes do Paraná para Sociologia/2008 e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem do Estado do Paraná/2012. O que se buscou foi desvendar as possíveis diferenças nas concepções de políticas para a efetivação da sociologia como disciplina no ensino médio. Bem como cada documento, produzidos em diferentes momentos histórico/políticos, contribuíram para que a disciplina se constituísse no campo

escolar e as possíveis diferenças entre o que se prevê nessas políticas e o que é praticado no campo escolar.

A presença da Sociologia como disciplina obrigatória se dá com o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação[4], se efetivando com a promulgação da Lei nº 11.684/2008. Isso aconteceu depois de muita luta e discussão política, mas, embora esteja nas escolas, à presença da disciplina no ensino médio ainda é um processo em construção.

Vale lembrar que a Sociologia passou pela fragmentação de seus saberes devido a políticas educacionais calcadas em diferentes momentos histórico-político brasileiro. Podendo se dever a isso algumas críticas referentes a seu retorno, pois muitas concepções a cerca de necessidade dessa disciplina no ensino médio, caem num discurso falacioso de que seus saberes e conteúdos podem ser aprendidos em outras áreas ou disciplinas. A fala que mais se repete ao se debater a presença da Sociologia na grade curricular do ensino médio é a "formação de um sujeito crítico", por mais que isso tenha um princípio real, sabemos que essa justificativa, por si só, não serve como explicação para a obrigatoriedade da disciplina. É certo que a contribuição da Sociologia para formação de novos sujeitos sociais vai muito alem de uma formação crítica que, vista dessa forma, parece algo simplista e fácil de realizar.

Analisando como se compõe o campo educacional, se percebe a inteira necessidade de compreender como os elaboradores dos documentos oficiais pensaram ou planejaram curricularmente o retorno da disciplina de sociologia aos bancos escolares. De acordo com Casão e Quinteiro (2007), *"O currículo não é algo isento de interesses e corresponde a um modelo de sociedade."* (p. 226), podemos dizer que existem alguns cortes temporais e políticos que marcam as mudanças no contexto da educação brasileira e estes irão influenciar, de formas diferentes, na pretensão e no retorno da disciplina. Entre algumas concepções de currículos para o ensino médio, ao longo da historia nacional temos: o tecnicista, o científico e o de competências.

O currículo tecnicista é marca dos governos militares que vigorou no Brasil por vinte anos (1964 a 1984) e tinha como foco a aplicabilidade dos conhecimentos, ou seja, a valorização do saber técnico, a reprodução de fórmulas, sem a obrigatoriedade de aprofundamentos teóricos. Ressaltamos que essa formatação curricular é responsável por boa parte de professores que estão atuando nos dias de hoje nas escolas, que passaram por um ensino médio tecnicista e uma formação pedagógica rápida, as chamadas licenciaturas curtas.

---

[4] Parecer 38/2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que ratifica o disposto no inciso III do § 1° do artigo 36 da Lei 9.394/1996 (LDB), que prevê ao educando concluinte do ensino médio "o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

Entre as ações no campo da educação no período dos militares no poder, vale lembrar a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que visava à alfabetização de adultos num movimento nacional amplo. Porem, esvaziado como ferramenta produtora de um senso crítico. Uma política direcionada para o saber ler e escrever. "*Os militares preconizavam que com esse tipo de aprendizado, ou seja, se uma pessoa soubesse escrever o próprio nome, tal fato já a tornava alfabetizada*." (SANTOS, 2011, pg. 36). Houve ainda a Reforma Universitária de 1968, que criou os vestibulares como forma de ingresso e o regime de créditos, promovendo a individualização do aluno e enfraquecendo a ideia de coletivo estudantil. Essa reforma foi responsável pela divisão entre bacharelado e licenciatura nos cursos de graduação, a produção sociológica sobre a educação sofre grande prejuízo e, mesmo os sociólogos são vigiados por conta dos seus pensamentos críticos, como nos lembra Santos (2011), "*O fato é que para o regime político daquele momento a educação recebia outro valor em que não caberia mais uma análise crítica capaz de formar cidadão*. (p. 38)." Nada podia ameaçar o regime.

No que concerne ao ensino médio, houve a parceria do governo militar com a norte-americana USAID, (United States Agency of Internacional Development), a proposta era de aproximação ao modelo estrangeiro de educação. Dessa forma, se institucionalizou o ensino profissionalizante, focado na formação de mão de obra especializada para suprir a necessidade de alguns setores econômicos.

Para a Sociologia, esse currículo tecnicista foi altamente pernicioso, pois os conhecimentos das Ciências Sociais ficaram concentrados nas chamadas "regiões de conhecimentos" em disciplinas como Estudos Sociais (Geografia e Historia) e Educação Moral e Cívica (Sociologia e Filosofia). Lembrando que, num Estado onde a constituição política é militar, a moral e o civismo são elevados à condição de obediência, isso fica claro no texto do decreto[5] que dispõe sobre a disciplina, deixando evidente a sua finalidade já no Art. 2°:

> a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
> b) a preservação, o fortalecimento e proteção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

[5] Decreto-Lei Nº 869, de 12 DE Setembro de 1969 que dispões sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidade, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providencias.

> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
> e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
> f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
> h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Decreto-lei n. 869/69)

É perceptível no texto da Lei que o objetivo do governo da época era ter uma nação harmoniosa, obediente. De acordo com o ideal de desenvolvimento assumido pelo Estado e que não permitia questionamentos aos seus ordenamentos. Embora o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica tenha se tornado obrigatório no período de ditadura militar, a mesma permaneceu nos currículos escolares ate 1993. Muitos professores que estão atuando nas escolas atualmente tiveram contato com essa disciplina em sua formação, sendo que alguns defendem o seu retorno, considerando que essa conseguiria trazer "de volta" para a escola a ordem e o respeito perdido, enquanto que para outros, os conteúdos da mesma remetem ao período mais complicado da política nacional.

Dessa forma, resquícios do currículo tecnicista ainda estão presentes no ambiente escolar básico e o retorno da Sociologia aos bancos escolares irá se deparar com esse olhar depreciativo em relação a sua especificidade e valorização de seus saberes. Provavelmente, devemos muito a disciplina de Educação Moral e Cívica os discursos ouvidos hoje contra o retorno da Sociologia e da Filosofia ao ensino médio. Não é raro ver e ou ouvir comentários de que o aluno tem que aprender a ler, escrever e fazer conta, pois são essas as "grandes" necessidades da sociedade e que pensar criticamente se aprende com a vida. Por mais estranho que possa parecer ouvir esse tipo de coisa em pleno Estado democrático de direito, pior é quando se lê isso em grupos de discussão de professores, ou seja, o ideário dos "anos de chumbo" da política nacional, ainda vive na mente de muitos educadores.

Em meados dos anos oitenta, o Brasil entra num processo de redemocratização com o fim da ditadura, e com os currículos educacionais não poderia ser diferente. Busca-se a superação do modelo militar e muitas formulações são apresentadas, são resgatadas concepções tradicionais de se enxergar o saber escolar. Algumas propostas pedagógicas entram em cena de forma conflitante, mesmo tendo o mesmo princípio progressista (o Construtivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia da libertação de Paulo Freire).

Porém essa divergência entre concepções pedagógicas, em que tudo é aceito ou permitido dentro do caráter democratizador do Estado, delineia outra formatação de currículo - o de competências.

Sobre o conceito de competência Berstein (2003) nos alerta sobre a forma com este é elaborado na sua "lógica social" e a forma como, na sua recontextualização pedagógica, é apreendido.

> (...) em termos gerais, de acordo com as teorias da competência, existe uma democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma auto-regulação virtuosa e inerente. E, se não forem inerentes, os procedimentos advém do exterior e contribuem para a prática social, com um potencial criativo. (p. 79).

Ou seja, competência em sua gênese conceitual tem um tom emancipador, porem desloca o individuo, não considerando a distribuição de poder e a seleção dos mais aptos. "*Assim, o anuncio da competência desloca-se dessas especializações seletivas e, portanto, desloca-se das macroimperfeiçoes do microcontexto".* (BERSTEIN, 2003, p. 79). Dentro dessa premissa, o conceito é facilmente absorvido pela lógica liberal e deslocado para a individualização dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento da cultura do desempenho.

Assim sendo, a concepção de competências de origem socialista (KUENZER, 2002) versa sobre a percepção de capacidade de todos para aprender e, ao ser absorvida pela lógica liberal, se torna uma garantia de direito (a educação para todos), cuja ascensão dependeria do esforço individual de cada um. O aluno passa a ser sujeito do seu conhecimento e o professor, como educador, perde sua importância e passa a ser visto como um "facilitador" de estudos. O currículo por competências permite variadas elaborações de ensino, uma flexibilidade discutível que acaba por promover a individualização pedagógica.

Podemos pensar em competição no lugar de competência quando se analisa esse tipo de currículo, pois o que vigora de fato é a cultura do desempenho, própria da ideologia liberal que molda as políticas educacionais em vigor nesse contexto histórico. A LDB de 1996 legitima essa prática, representando grandemente o período político nacional e mundial, nesse sentido o que se observa é que as orientações para as escolas estão pautadas na flexibilização, na interdisciplinaridade e na autonomia, os programas escolares se voltam basicamente para a preparação para o trabalho e para a cidadania (SARANDY, 2004).

1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO[6] DE 1996 E O RETORNO DA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO

O Brasil dos anos de 1990 é um país sendo reformulado, lidando com o fim de vinte anos de uma ditadura militar e tentando suprir com o anseio de uma democratização efetiva. Essa preocupação fica clara já na elaboração e aprovação do principal documento da nação, a Constituição Federal de 1988, chamada Constituição Cidadã. Já nos seus primeiros artigos é nítida, em seu texto, a preocupação com a defesa dos direitos individuais e coletivos e o compromisso com a Democracia. No que concerne à educação, alguns dos artigos tratam do tema, porém para a discussão que se segue, o Artigo 214 reflete os encaminhamentos políticos posteriores:

> I - erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV– formação para o trabalho; V– promoção humanística, científica e tecnológica do País (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Título VIII Da Ordem Social, 1988, p. 07).

Para que a educação assumisse esse papel delineado pela Constituição Federal, ainda em 1988, foi apresentado o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo primeiro parlamentar responsável pelas discussões e regulamentação na Câmara foi o sociólogo e então deputado, Florestan Fernandes. No entanto, alheio as discussões que se dava na Câmara, o Senado Federal toma pra si o projeto de Lei e apresenta uma proposta diferente da debatida pelos deputados. Depois de muita discussão e jogo político, vence a proposta do Senado, encabeçado pelos então senadores Marcos Maciel e o antropólogo Darcy Ribeiro. A proposta teve sua aprovação como Lei em 20 de dezembro de 1996, não sem sofrer modificações e incorporações que deixaram o texto da LDB confuso, passível de múltiplas interpretações e questionada em muitos pontos. (SANTOS, 2011).

Muito embora os participantes mais proeminentes da discussão da LDB tenham sido cientistas sociais (um sociólogo e um antropólogo) a sociologia não foi contemplada de forma clara na redação da Lei. Mesmo tendo um sociólogo na presidência da republica, isso não significou abertura de campo para essa ciência. O cenário político educacional mundial tinha outros compromissos e foi nessa vertente que a educação brasileira caminhou.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995) o país assume uma postura reformista e foi nessa perspectiva que a criação da LDB foi conduzida. Vale ressaltar que a formulação da reforma educacional brasileira não se fez sozinha, ou seja, sofreu influencia dos organismos internacionais. Em 1990 aconteceu em Jomtien na Tailândia a Conferência

[6] LDB

Mundial sobre Educação para Todos promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial cujo propósito foi debater as necessidades básicas de aprendizagem e teve aprovado a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Em 1994 houve na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, de onde surgiu a Declaração de Salamanca, considerada como um marco da educação inclusiva.

> No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006 p. 395).

A adesão do Brasil a esses planejamentos internacionais de reforma educacional se dá através da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, documento elaborado em 1993 pelo MEC com o objetivo de cumprir em uma década (1993-2003) com o proposto pela Declaração Mundial de Educação Para Todos e que foi apresentado em Nova Delhi em um encontro que reuniu os países mais populosos do terceiro mundo, promovido pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Em seu texto, o governo assume um compromisso com a garantia de satisfação das necessidades básicas de educação da população brasileira.

O documento é simples e claro, aponta os objetivos a serem alcançados através da educação visando à modernização do país. Seu ponto principal funda-se na educação básica e propõe doze metas globais para serem cumpridas em dez anos (1993-2003):

> 1. Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino;
>
> 2. Elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
>
> 3. Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª. séries, de modo a que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
>
> 4. Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;

> 5. Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas:
>
> 6. Ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;
>
> 7. Ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;
>
> 8. Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;
>
> 9. Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos:
>
> 10. Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento;
>
> 11. Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social, e;
>
> 12. Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar. (GADOTTI, 1999, p. 6).

Para que tais metas se realizassem, a proposta foi a de um grande pacto entre governos federal, estadual e municipal, além da participação massiva da sociedade civil. Uma relação entre as três instâncias da administração pública, embora inegável para cumprimento do plano, iria sofrer com as diferenças e ou entraves políticos. Mas, talvez o maior desafio tenha sido encontrar um modo de fazer com que a sociedade se engajasse e participasse ativamente do processo.

Dessa forma, houve discrepâncias nos resultados onde alguns Estados se destacaram (Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) com bons exemplos de projetos elaborados para o cumprimento das metas. Mas o que vale ressaltar é que mesmo com divergências em seu cumprimento, o Plano Decenal materializou seus objetivos na nova LDB, aprovada em 1996. Ou seja, a LDB sofre em seu texto articulações de vários seguimentos, sejam eles políticos, econômicos e ou intelectuais. Seus críticos alegavam que não havia consonância com a realidade do país, porém é possível dizer que a ambiguidade da Lei, se deva a intenção de abarcar as necessidades reais com as metas globais. Colocando o Brasil dentro das discussões

mundiais em relação à educação, visando ainda à preparação para a modernização premente do país.

No que concerne à sociologia, o texto da LDB não é claro sobre sua emergência e retorno ao currículo da educação básica, mesmo tendo a discussão do texto encabeçada por dois célebres cientistas sociais como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, o que prevaleceu foi a lógica do campo político em consonância com as exigências mundiais, ou seja, o conhecimento sociológico aparece, mas de forma difusa e inconclusiva. Ao analisarmos os documentos internacionais fica visível porque ela aparece, mesmo que de forma superficial, no texto da Lei. A UNESCO em relatório elaborado em 1996 (mesmo ano da LDB) e publicado no Brasil em 1998 aponta o desenvolvimento humano, valorização e respeito da diversidade cultural, como temas centrais a serem pensados e elaborados na educação mundial, visando combater as desigualdades. Temas tratados amplamente pela Sociologia e ciências correlatas.

Não que isso tenha sido algo novo, visto que tal agencia já havia elaborado outros estudos no transcorrer dos anos e, consecutivamente, das transformações sociais; tendo como foco a educação, seus problemas e prioridades. Temos entre esses estudos o de 1968 de Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) da UNESCO, intitulado "A crise mundial da educação – uma análise dos sistemas" que, a partir dos dados do Instituto, analisou as dificuldades e apontou algumas inovações necessárias. Em 1971, uma comissão formada por sete pareceristas encabeçados por Edgar Faure (ex-ministro da educação francês), foi organizada tendo como tarefa definir:

> (...) as novas finalidades atribuídas à educação perante a rápida transformação do conhecimento e das sociedades, as exigências do desenvolvimento, as aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz (DELORS, 2010, p. 39).

O relatório dessa comissão intitulou-se "Aprender a ser", cujo maior mérito foi o de propor o "conceito de educação permanente".

O relatório de 1996 ficou conhecido como "Relatório Delors", várias são as apreensões em relação ao texto deste documento, acredito que não seja necessário aqui situa-lo dentro da lógica capitalista de formatação dos sujeitos sociais e sua explicitação em relação ao objetivo da educação como mantenedora da coesão social, pois este se vincula a política neoliberal em vigor nesse período histórico. Mas vale ressaltar que foi gerado a partir da

percepção de mundo globalizado e suas emergências. Lançamos o olhar para alguns pontos do documento e como as ciências sociais e, em especial, a sociologia, se insere na discussão. Já nas chamadas "pistas de reflexão" apontadas no documento, podemos perceber a presença do pensamento filosófico e sociológico sendo utilizados para elaborar o direcionamento do trabalho, são elas: Educação e Cultura; Educação e Cidadania; Educação e Coesão Social; Educação, Trabalho e Emprego; Educação e Desenvolvimento; Educação, Investigação e Ciência.

A comissão formada contou entre seus quinze membros (de diferentes países) com pelo menos um historiador, dois cientistas políticos e duas sociólogas, alem de ex-ministros da educação e pesquisadores de áreas distintas (sindicalistas, feministas, filósofos). Dessa forma, tendo sido influenciado pelas mais distintas formas de pensar a educação do futuro, voltada para a "sociedade do conhecimento", o relatório refletiu, em seu texto, algumas concepções de mundo dos componentes da comissão. Como não poderia deixar de ser, as ciências sociais fizeram parte dessa leitura e, a partir dessa influencia, seu conhecimento científico aparece de forma pontual no texto do relatório.

Em seu quarto capítulo o relatório aponta os quatro pilares para educação ao longo da vida: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. No que diz respeito à sociologia, podemos apontar os dois últimos pilares como pontuais para nossa reflexão:

> *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
>
> *Aprender a ser,* para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 31)

Dessa forma, o olhar o outro, ou para o outro, e para si mesmo como forma de aprendizado, surge como habilidades necessárias para se pensar o futuro e a educação deve cumprir esse papel. Aqui e ali é perceptível no texto pinceladas sociológicas e antropológicas, impossibilitando olhar para o relatório sem relacionar o quanto tais ciências corroboraram para sua formatação.

Voltando para a crítica feita a esse documento no que se refere à formatação de novos sujeitos sociais que contemplem as necessidades do capitalismo mundial crescente, vale ressaltar que indiferente dos usos que se faz de um conhecimento, a análise desse documento visa apenas contemplar a forma como, a LDB Nacional se influenciou por projetos internacionais e a forma como estes foram pensados e elaborados, bem como a presença das ciências sociais/sociologia na composição dos mesmos.

Assim, a Lei maior no que se refere à educação brasileira, não se fez sozinha, ou apenas de discussões políticas e interesses internos, foi construída em consonância com a realidade dos documentos mundiais para educação, visando atender critérios de organismos internacionais, que desde muito pensa a educação com grande poder transformador. Talvez por isso, em muitos momentos, se desvincula da realidade nacional, com propostas um tanto quanto complicadas de se realizar na prática, tendo um texto, em vários momentos, de difícil interpretação. Reflete também as percepções de seus relatores e a situação política que o país vivencia no período de sua estipulação.

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO[7] DE 1999: CURRÍCULOS DIVERSOS E OS CONTEÚDOS SOCIOLÓGICOS DILUÍDOS

Assim como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento que irá sofrer a influência e ou interferência dos organismos internacionais no que concernem as expectativas para educação e isto se reflete, juntamente com o contexto histórico-político brasileiro, já na apresentação das suas bases legais:

> O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 1999, p. 4)

É nítida também sua elaboração a partir valorização das competências e o fortalecimento da interdisciplinaridade. O documento busca, alem da reforma curricular, *orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias* (Ibid); compreendendo a educação como um "processo contínuo". Que nos remete ao conceito do "aprender permanente" do relatório de 1968 da UNESCO. Mais adiante, no tópico nomeado como "A reforma curricular e a organização do Ensino Médio", o documento apresenta como premissa orientadora, os quatro pilares elaborados no Relatório Delors/1996.

[7] No texto irá aparecer muitas vezes como PCN's ou PCNEM.

Assim sendo, os PCN's de 1999, é um documento elaborado para fazer cumprir o que previa a LDB, dentro dos pressupostos políticos educacionais ditados, particularmente, pelos organismos internacionais, ou seja, um documento elaborado de acordo com as emergências sociais próprias da sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica, buscando "formatar" os agentes para as novas realidades do mundo do capital.

Para a Sociologia, o documento traz um tópico nomeado de "Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia, Política", porem os conteúdos das Ciências Sociais aparecem como um apanhado de conceitos com quase nada de preocupação com os pressupostos teóricos e contextualização histórica. A Sociologia, dentro dessas concepções fica esvaziada enquanto disciplina, dificultando a percepção da legitimidade de seus conhecimentos. A LDB-96 estabelece a formação da cidadania como finalidade do ensino médio, a formação de sujeitos sociais com capacidade de observar e mudar criticamente sua realidade. (Brasil, 1999, p. 37), no entanto a contribuição da Sociologia para que isso se construa é desconsiderada, pois o texto do PCN's é atravessado pela pedagogia da competência e seu discurso de interdisciplinaridade. Casão e Quinteiro (2007) nos chamam a atenção para a forma como a concepção de cidadania aparece de forma equivocada no texto do documento:

> (...) a noção de cidadania é atrelada ao imediato, à mera obediência a regras e deveres como pagar impostos e não como superação e aquisição de direitos, mas o respeito aos direitos que aparecem de forma naturalizada e como se vivêssemos num Estado de Direito plenamente constituído e consagrado. (p. 231).

Embora seja do conhecimento que esse documento foi elaborado por técnicos da educação, em se tratando da Sociologia, a impressão que fica é que se trata de pressupostos alardeados sem conhecimento aprofundado, ou com o mínimo de comprometimento com uma possível prática do que se propõe. Haja vista que o texto sofre de certa ambiguidade interpretativa e delegam autonomia as escolas para que estas efetivem, de forma que achar melhor, à aplicabilidade de algumas normas. São apresentadas metas, ficando pouco evidente como estas serão cumpridas. Martins (2000) nos lança alguns questionamentos para que analisemos documentos oficiais:

> Parte-se do pressuposto de que a análise da lei sempre deve levar em conta seus princípios políticos: quais são as finalidades implícitas na organização e na seleção de conteúdos? Por que alguns temas aparecem e outros estão ausentes? Os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização representam realmente uma possibilidade de ruptura no tratamento metodológico das disciplinas? Outras questões, ainda, merecem destaque, tais como a concepção de conhecimento vinculado ao seu uso instrumental – a tecnologia – e a maneira de apreendê-lo. (p. 68).

Como já foi aqui apontado, o PCNEM-99 data do período da estruturação da política instituída no Brasil pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, muitas ações são direcionadas por documentos estrangeiros, isso fica nítido no seu texto, onde a proposta de reforma do ensino médio é justificada para que assim se possa atender *"às necessidades postas por um cenário de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito mundial."* (Brasil, 1999). Não podemos desconsiderar o fato que o Brasil passa por uma recuperação do longo período de ditadura militar e, dentro do processo de redemocratização, sofre com políticas econômicas desastrosas, precisa lidar com todas as emergências sociais a que esta sujeita e com o processo globalizante que domina as relações internacionais. Nesse contexto, a absorção de discursos e elaboração de metas pautadas por organismos internacionais faz parte de uma adequação e inserção à realidade mundial.

Assim, podemos considerar que o texto que direciona o currículo do ensino médio nesse período, está fortemente ligado à realização dos novos sujeitos sociais, sensíveis às mudanças globais e adaptáveis ao que se exige como formação social e ao mundo flexível do trabalho. O PCNEM marca a nova configuração do ensino médio, porém seu texto é ambíguo e passível de múltiplas interpretações, no caso da sociologia, a superficialidade é marcante, não contribuindo em nada para a emergência desse conhecimento como disciplina, desqualificando o saber científico e a atuação do professor formado na área.

O PCNEM ao tratar do objetivo da sociologia, se pauta pela LDB-96 e propõe a formação cidadã de um sujeito crítico e ativo socialmente. Porem, essa "construção" de um sujeito capaz de transformar sua realidade, dentro de um pressuposto neoliberal, vai ao encontro à pedagogia das competências e o desenvolvimento de habilidades que atendam as novas emergências sociais, e não de um agente promotor de mudanças da realidade na qual se encontra, a partir da análise crítica do mundo dominado pelo capitalismo.

Dessa forma, este documento surge como uma tentativa de adequação ao que propõe alguns organismos internacionais, buscando se equiparar a uma realidade que se configura distante. A emergência econômica e social mundial de 1999 não se adéqua a realidade brasileira, pois esta passa por um período de redemocratização gerenciado pela lógica da política de um Estado neoliberal.

A valorização do conhecimento tecnicista em detrimento do conhecimento científico vai atingir diretamente o possível retorno da sociologia como disciplina obrigatória, pois esta só pode ter seu conhecimento reconhecido e ou legitimado dentro de um currículo que valorize seu saber científico. O currículo pedagógico por competências trabalha na perspectiva de dar aos sujeitos sociais a responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento,

a educação é tida como um direito de todos e só não consegue ascensão social quem não se esforça para consegui-la. Esse discurso pedagógico irá desvalorizar não somente o conhecimento, mas também o professor detentor de saberes legitimado. O PCNEM muito pouco contribui para o retorno da sociologia ao ensino médio, é possível atribuir a este documento a permanência da discussão e das lutas para que se efetivasse a obrigatoriedade da disciplina.

1.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO[8]: A SOCIOLOGIA NA SUA ESPECIFICIDADE

A OCNEM de 2006 no que compete a Sociologia traz um texto contrastante em relação aos PCNEM, e não poderia ser diferente, afinal o contexto histórico da criação desses documentos é muito distinta, outra realidade sociopolítica, alem de toda uma construção de luta em prol do retorno dessa disciplina aos bancos escolares. Seus elaboradores e ou revisores são profissionais pesquisadores das Ciências Sociais e defensores da obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas. Enquanto nos PCNEM se fala do conhecimento da sociologia, política e antropologia de forma genérica o texto das OCNEM traz a especificidade desse campo como tema central desde o seu enunciado, tratando categoricamente da sociologia, de sua historia de entradas e saídas dos currículos como fatos intimamente ligados a ações políticas governamentais.

As Orientações Curriculares conseguem ser aquilo a que se propõe, ou seja, orientação para os professores. Dessa forma, apresentam três recortes metodológicos para o ensino da Sociologia: os temas, os conceitos e as teorias. Alem disso, demonstram a importância de se trabalhar às teorias clássicas com a devida adaptação ao ensino médio, onde a preocupação não deve ser a formação de "mini sociólogos", ou seja, o conhecimento transmitido na escola não visa formar profissionais na área e sim contribuir na formação dos jovens para que esse seja capaz de analisar criticamente os espaços sociais em que vive, se pautando pelo estranhamento e desnaturalização do senso comum. Salienta a necessidade de se tratar temas contemporâneos e ainda, a de produzir pesquisas sociológicas no Ensino Médio.

Este documento sinaliza para possibilidades, elenca ferramentas metodológicas e busca dar força e legitimidade para a consolidação da sociologia como disciplina específica. Dessa forma, esse documento ultrapassa a perspectiva teórico-pedagógica das competências, mesmo tendo sido criado no mesmo contexto político neoliberal, preza por um currículo

[8] Aparecerá no corpo do texto como OCN's ou OCNEM

científico onde se encontra o saber sociológico "*(...) pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais."* (BRASIL, 2006, p.7).

As Orientações dão uma dimensão significativa para a concepção de cidadania e educação para a vida, enquanto nos Parâmetros esses são conceitos vagos, o documento em questão discorre sobre a contribuição do conhecimento sociológico para a efetividade de uma cidadania política, pautada na compreensão dos direitos e deveres dos novos sujeitos sociais que estão sendo formados no ensino médio. Podemos dizer que a *desnaturalização* e o *estranhamento* são como elementos formadores dos profissionais da sociologia, corroboram para que as aulas se pautem em questionamentos sobre as percepções dos alunos fortalecendo os diálogos e ou debates de questões que inquietam os jovens dessa faixa de ensino e, assim, tentar aproxima-los de um questionamento da realidade na qual estão inseridos.

As OCNEM de 2006 para sociologia aparecem como um documento muito bem estruturado, contextualizado, refletindo anos de luta, discussão e interpretação da LDB de 1996 e críticas ao PCNEM de 1999. No seu texto, as ambiguidades presentes no documento de 1999 desaparecem e a defesa da sociologia como disciplina obrigatória é justificada como uma emergência para a efetivação constitutiva de novos sujeitos sociais com capacidade de compreensão e ação sobre sua realidade, bem como o de interpretar de forma crítica os desafios presentes numa sociedade globalizada com novas dinâmicas de produção. Consegue esclarecer a questão da formação para vida e o exercício da cidadania, entendida como compreensão e atuação política, um sujeito consciente de seus direitos e deveres, capaz de questionar e promover mudanças na realidade social em que atua.

A efetivação da obrigatoriedade da sociologia como disciplina no ensino médio não encerra as discussões, pois foi instituída de cima para baixo, causando transtornos que as instituições escolares não estavam aptas para absorver. Ressaltamos ainda que a LDB-96 ao mencionar os conhecimentos sociológicos em seu texto, o faz de maneira difusa e os PCNEM-99 também não esclarecem de que modo isso se efetivaria nas grades curriculares das escolas, a essas cabe à aplicação da prerrogativa, ou seja, fazer a distribuição das poucas aulas da forma que for conveniente à organização escolar. Mesmo depois de aprovado seu retorno, as dificuldades continuam presentes, o espaço escolar está longe de ser neutro, trata-se de um campo de lutas políticas e disputas de poder, com valorização de saberes um tanto quanto hierarquizado.

1.5 O ESTADO DO PARANÁ E SEUS DOCUMENTOS

Embora muito já se tenha escrito sobre a presença, permanência e ausência da sociologia enquanto disciplina no currículo educacional[9], para que se compreenda o discurso a cerca das Diretrizes paranaenses para a sociologia é necessário fazer um pequeno recorte histórico temporal. Em análise de como a sociologia se configura no Paraná de 1970 a 2002, Ileizi Silva (2007) aponta que:

> A autonomização da Sociologia como disciplina nas escolas começou a ser retomada nas propostas elaboradas a partir de meados dos anos de 1980, quando se revelou uma articulação de professores das universidades locais com a secretaria de educação, o que resultou em documentos, diretrizes de ensino, em que aparece a Sociologia como disciplina no curso de Magistério e no ensino médio. Duas propostas foram elaboradas entre 1988 e 1994, com a assessoria de duas professoras da UFPR, Milena Martinez e Wanirley Guelfir. Na UFPR, observou-se a realização de pesquisas sobre a Sociologia no ensino médio, fizeram-se projetos voltados para a licenciatura e incluiu-se a Sociologia nas provas do vestibular a partir de 2007 (decisão tomada em 2003), com o envolvimento da vice-reitora da UFPR, a socióloga Maria Tarcisa da Silva Bega. (p. 5).

Em meados dos anos 80 passa-se a discutir a reformulação do ensino de 2º grau, esse processo se estende ate meados dos anos 90, os agentes envolvidos na elaboração das orientações curriculares até 1994 preocupavam-se com o resgate do saber científico das disciplinas que, no caso das disciplinas de sociologia e filosofia, foi prejudicado devido à dispersão dos profissionais habilitados na área em outros campos de trabalho, diferentes do escolar, e, quando se encontravam, ministravam aulas em outras disciplinas. (SILVA, 2007). Com a mudança de governo, em 1995, o Estado paranaense adota uma política em consonância neoliberal[10], (tendo como governador Jaime Lerner/PDT, que assumiu após o governo de Roberto Requião).

A marca desse modelo para educação se dá através do PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio) de 1998 a 2002. Um programa instituído em parceria com organismos internacionais, contando com investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Internacional de Reconstrução (BIRD). Sua primeira formulação acontece em 1992, no governo de Roberto Requião (PMDB), mas não ocorre na prática devido à constatação da necessidade de estudos mais aprofundados. Esse levantamento de dados se daria com o Projeto Qualidade de Ensino Público no Paraná, cujas elaborações de estudos se pautariam em:

---

[9] Algumas referências listadas fazem esse apanhado histórico, como a dissertação de Valnei Francisco de França (2009) e a tese de doutorado de Ileizi Silva (2006).

[10] Na presidência do Brasil assume Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

> a) Levantamento e análise de dados do Ensino Médio com respeito à oferta, demanda e qualidade do ensino ministrado. b) Dimensionamento da rede física disponível. c) Levantamento dos recursos técnicos e pedagógicos. d) Caracterização dos profissionais atuantes no Ensino Médio. e) Levantamento e estudo das políticas de capacitação existentes. f) Despesas financeiras com a educação. g) Caracterização do aluno do ensino básico e educação infantil. h) Levantamento de dados sobre a formação de professores dos cursos de magistério. i) Levantamento de dados sobre a capacidade de demanda do mercado. j) Estudo das possíveis articulações entre o Ensino Médio e o setor produtivo. l) Gestão da Escola Pública. (VALGAS, 2003, p. 61).

O projeto, assim constituído, seria capaz de produzir enorme reformulação do ensino médio paranaense, visto que conjugaria destinação de verbas e estudos sistematizados apontando a precariedade da educação no Estado. Porém, devido ao tempo necessário para a efetivação do levantamento de dados para sua efetivação, no governo de Roberto Requião ele não se concretizou. Em 1995, com Jaime Lerner como governador, o PROEM toma outro direcionamento, evidenciando a transferência de responsabilidade para a comunidade na efetivação do mesmo.

> O programa daria apoio às escolas de Ensino Médio do Estado, extensivo àquelas das Redes Federal, Municipal e Particular de Ensino. Disponibilizaria recursos para construir e equipar as escolas, transferindo, porém, os custos de manutenção para a sociedade, via empresas conveniadas. (VALGAS, 2003, p. 62)

O PROEM representou ao BID uma nova experiência em investimento educacional – o ensino médio -, seus técnicos participaram efetivamente na elaboração do projeto e na concepção de suas diretrizes. Dessa forma, dificilmente este se desvincularia da perspectiva dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e FMI, na sua estruturação. Incorporando o discurso ideológico de flexibilização, gestão compartilhada, autonomia da escola, descentralização, equidade e gerenciamento o programa marcou profundamente o ensino médio paranaense.

A reformulação do ensino que se deu nesse contexto não passou pelos seus principais interessados, ou seja, professores e alunos da Rede Estadual. Valgas (2003) anuncia que muitos professores só tomaram conhecimento do programa quando tiveram que elaborar a grade curricular nas escolas. Assim, como mais uma política implantada de cima para baixo o PROEM teve, como reação dos professores, apenas apatia. Os investimentos no programa totalizaram 220 milhões de dólares, mas isso não significou melhoria nas escolas, visto que se deu efetivamente em materiais e não no pessoal, ou seja, não havia pessoas qualificadas para fazer uso do material. Essa perspectiva estadual não esta desvinculada do nacional, o país

também passa por reformulação político-educacional, culminando na aprovação da LDB de 1996.

Em relação ao debate curricular, as modificações no Estado se pautavam pelos PCNEM e pelas DCNEM, ignorando o que foi elaborado nos anos anteriores.

> O Paraná adotou, então, os **currículos por competências** e estimulou a **autonomia** das escolas para criar, incluir e propor disciplinas e áreas, sem critérios e debates epistemológicos, pedagógicos, enfim, sem uma definição clara dos princípios pedagógicos. Evidentemente, havia um discurso pedagógico que se impunha a cada ano e que buscava a regionalização das disciplinas. Era uma operação sofisticada que mantinha as grades organizadas por disciplinas, mas na prática forçava a *regionalização* e a descaracterização das ciências de referência como disciplinas escolares. O mecanismo para isso foi à flexibilização na contratação de professores, descentralizada para as escolas, em alguns anos, que facilitava o trânsito de qualquer professor em qualquer disciplina. Na prática, a SEED-Pr implantava seu **currículo por competências** sem explicitar isso nas grades curriculares. De 1999 em diante, a diferenciação das disciplinas na *parte diversificada* e o aparecimento de cerca de cinco mil disciplinas diferentes adensavam os objetivos de flexibilização total na organização dos saberes nas escolas, rompendo radicalmente com o esforço das equipes precedentes que tentaram resgatar as disciplinas como ponto de partida para a formação nas escolas. (SILVA, 2007, p. 12).[11]

Assim, de 1997/98 a sociologia constava no rol de conhecimento como base nacional comum, conforme interpretação dos PCN's, a partir de 2001 ela passa a constar como parte diversificada, ou seja, ficando a critério de cada escola, sua inserção ou não na grade curricular e a forma como essa inserção se daria. Isso significou não somente uma redução de oferta de aulas da disciplina, mas também na formação de profissionais habilitados para lecioná-la. Não obstante, em 2002 a Secretaria de Educação transforma a parte diversificada em ensino por projetos, caracterizando a política redução de gastos do governo, foram eliminadas muitas horas aulas e, consecutivamente, dispensados muitos professores. A sociologia foi amplamente prejudicada, pois não era mais disciplina e sim projeto e seus professores tiveram que buscar outros campos de atuação profissional visto que essa ação governamental marcou a redução drástica da jornada de horas trabalhadas nas escolas.

Esse quadro se altera com a mudança de governo em nível nacional e estadual quando, em 2003, Roberto Requião assume novamente o governo paranaense[12] e, dentro do viés de continuidade, tendo em vista as políticas da sua gestão anterior, o texto das DCE's paranaense indica uma desvinculação com a política neoliberal vigente no Estado nos anos noventa e

[11] Grifos da autora.
[12] Luis Inácio Lula da Silva (PT) assume a presidência da República.

apresenta-se como um documento construído democraticamente, dando uma dimensão progressista às políticas públicas em vigor no período da sua construção.

1.5.1 As Diretrizes Curriculares do Paraná/Sociologia – 2008

Nas incursões feitas nas escolas públicas analisadas, muitas falas se repetiram na tentativa de justificar a não importância da sociologia como disciplina no ensino médio, a que nos causou um estranhamento inicial é a que busca defender a ideia de que não há profissionais formados em número suficiente para suprir a demanda de todas as escolas, visto que o Núcleo analisado conta com instituição de ensino superior que oferta essa habilitação entre seus cursos de graduação. Ao iniciar a pesquisa, percebe-se o quanto essa justificativa se repetia, não apenas nas falas dos agentes no campo estudado, mas em discursos oficiais e produção de documentos visando o ensino da disciplina.

Em artigo que analisa a elaboração da proposta curricular[13] do Estado de São Paulo para a disciplina (documento composto de oito paginas), essa justificativa aparece de forma naturalizada:

> (...) a equipe de autoras orientou a elaboração dos Cadernos do Professor pensando que, nos anos iniciais de implantação da disciplina, a maior parte dos docentes responsáveis pelas aulas de Sociologia *não seria*[14] formada em Ciências Sociais, como de fato não é. A dificuldade em ensinar uma disciplina à qual poucos professores tiveram acesso, quer na sua formação como educadores, quer na sua formação específica, tornava premente a necessidade de tornar os Cadernos acessíveis para qualquer profissional que viesse a ser responsável por essa disciplina. Por essa razão, os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios à Sociologia foram apresentados o mais gradual e claramente possível, dentro das limitações de formato e espaço impostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela fundação responsável pelo processo de editoração dos Cadernos. O objetivo era apresentar a Sociologia de forma clara para alunos e professores de outras áreas, bem como convidá-los a saber mais a respeito dos diversos temas propostos, por meio de sugestões de bibliografia, fontes de consulta, pesquisas, *sites* na internet, entre outros recursos. (SCHRIJNEMAEKERS e PIMENTA, 2011, p. 414).

Pondera-se que, para "montar" o currículo para uma nova disciplina, muitos são os questionamentos a serem levantados, e o numero de profissionais formados para um Estado do tamanho de São Paulo com certeza deve ser problematizado, porém é questionável a eficácia dessa ação em prol da legitimação da disciplina, visto que, o que torna esse

[13] Anexo I
[14] Grifo das autoras.

conhecimento válido é justamente o reconhecimento dado pelo espaço acadêmico, ou seja, um profissional graduado na área saberá tratar de forma satisfatória o conteúdo em todos os aspectos em detrimento daquele que terá que estudar para ensinar conceitos e teorias que é desconhecido a si próprio.

A elaboração de um documento oficial, no qual os temas e conteúdos são tratados de forma "acessível a qualquer profissional" almejando o interesse daqueles que não possuem habilitação em desenvolver tal conhecimento no futuro é, no mínimo, lidar com o incerto. Embora a luta pelo retorno da sociologia ao ensino básico tenha sido nacional, é perceptível que não existe um discurso uníssono em relação a seus conteúdos curriculares, talvez seja esse um debate de emergência para a legitimação da mesma no espaço escolar. Para alem desse problema, mesmo tendo as Orientações Curriculares como um documento bem estruturado, falta à sociologia uma base metodológica para o ensino da disciplina. Trazendo apenas referenciais de conceitos e temas, estes ficam abertos a toda forma de aplicação metodológica por parte daqueles que irão ministrar tais conteúdos.

É neste contexto que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná se destacam em relação aos outros documentos, pois ressalta a Sociologia como ciência e apresenta a abordagem metodológica para sua compreensão. Segundo as Diretrizes, é a partir da construção teórica dos clássicos históricos da sociologia que deverá se pautar o ensino da mesma, ou seja, os conteúdos serão construídos a partir da reflexão dos pensadores clássicos (não deixando de fora os pensadores contemporâneos que irão sistematizar novas formas de pensar a realidade social). Este documento apresenta como tópico os chamados "conteúdos estruturantes" que servem como norteadores para professores e alunos, dessa forma estes conteúdos:

> (...) não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. (PARANÁ, 2008. p.73).

A história de elaboração e execução das Diretrizes também merece destaque, pois esta foi pensada num período de quatro anos ate sua edição em 2008. Conforme aparece no seu texto de apresentação, varias ações no sentido de sua construção foram tomadas pelo governo do Estado desde o ano de 2004, contando com a participação efetiva dos professores da rede, de forma a chegar num modelo que abarcasse as reflexões de quem atua no campo em

conformidade com o pensar acadêmico. Vale ressaltar que o governo paranaense nesse período primou, em algumas ações, pela participação efetiva dos professores como produtores de materiais e legitimação de saberes. Esse olhar para dentro da escola trouxe alguns resultados sólidos, como o projeto Folhas de livro didático que contou com a participação efetiva dos docentes na elaboração dos livros que seriam usados nas escolas em todas as disciplinas e as Diretrizes aqui analisadas.

Já na carta de apresentação do texto do documento, a então secretária da educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde faz menção ao atraso promovido pelas políticas da gestão anterior:

> Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. (p. 7).

Dessa forma, a partir do que propõe as Diretrizes, os professores passam a ser sujeitos do conhecimento, ou seja, com capacidade de refletir e elaborar novas práticas educacionais, privilegiando o saber científico de cada formação, tendo em vista o processo de aprendizagem educacional. Porém, há críticas a esse discurso democrático vigente no texto do documento. Luiz Cerri (2007) aponta como, entre a discussão e a efetivação do documento, os questionamentos dos professores (nesse caso da disciplina de História), construídos nos vários encontros promovidos pela Secretaria de Educação, não foram evidenciados e ate mesmo desconsiderados, na versão final do mesmo.

> Discutido nas semanas pedagógicas das escolas estaduais do Paraná, o documento foi comentado e criticado pelos professores a partir de um questionário enviado pela SEED junto com a publicação. Os resultados foram enviados pelas escolas para a Secretaria, mas não houve retorno por mais de um ano. Em julho de 2006, na semana pedagógica, um novo texto, completamente distinto do anterior, produzido no interior da SEED com novos assessores chegou às escolas. Não havia menção nem retorno à produção das escolas realizada em fevereiro de 2005, e o documento foi apresentado como preliminar. Em um encontro do Grupo Permanente em Faxinal do Céu em agosto, entretanto, o documento foi apresentado para estudo dos professores, sem um tom de debate, nem abertura para questionamentos ou reformulações. O documento definitivo, de 2006, representa uma quebra de continuidade quase total em relação ao documento de 2005. (p. 44).

Diante disso, como não pensar num discurso elaborado nos bastidores do poder, atendendo a demandas políticas maiores, (como as já debatidas aqui em relação aos outros documentos)? O viés democrático da produção das DCE's paranaenses estaria presente

apenas no discurso? Cerri (2007) responde essas indagações alegando que as Diretrizes acabaram por ser apenas mais um projeto político estabelecido de cima para baixo.

> Como indicamos anteriormente, o tempo do mandato, limitado a ciclos de quatro anos, é incompatível com o tempo de amadurecimento de um projeto político pedagógico que venha de baixo para cima. Isso o governo de centro-esquerda de Requião demonstrou, mais uma vez, nesse caso. A incapacidade de ensinar com liberdade, de deixar traçar um caminho próprio, foi atropelada pela necessidade de "passar conteúdo", fazendo um paralelo com a sala de aula. (p. 45).

Tendo em vista o que diz o autor, embora a proposta tenha sido de participação dos professores da Rede, o que houve de fato, foi à efetivação de uma política que já estava mais ou menos elaborada nas gavetas do governo e que, devendo ao tempo (quatro anos) para que se efetivasse, foi imposta de cima para baixo, por não haver consideração em relação às demandas e saberes dos professores. Ou seja, a participação desses agentes ficou restrita a uma pretensa criação descrita no texto das Diretrizes, mas as políticas implementadas não contam com o pensar dos mesmos, foram elaboradas nos bastidores do poder.

Assim, o documento reproduz o discurso governamental vigente no Estado e se propõe a romper, teoricamente, com o que está estabelecido nos PCN's enquanto política educacional, considerados como dentro da premissa neoliberal. Dessa forma, as Diretrizes paranaenses tem alguns marcos a serem considerados:

> Sua efetivação marca deste modo uma gestão de governo, sendo um instrumento por meio do qual se dissemina não só uma concepção de sociedade, mas, também, uma concepção de política com suas escolhas e estratégias traçadas. Como também, marca uma concepção pedagógica com suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas. (VANDRESEN, 2011, p. 495.).

No caso da sociologia como disciplina, é bom lembrar que esta sempre esteve à mercê dessas políticas e discursos, sejam eles federal ou estadual:

> Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da historia e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. (SILVA, 2007, p. 408).

Tendo em vista a construção dos currículos como o produto das lutas de determinados grupos sociais em prol de um tipo de educação desejada, a opção pela divisão disciplinar nas Diretrizes paranaenses, aponta uma forma de conceber o processo de aprendizagem escolar valorizando o saber científico e é dessa forma que a sociologia é contemplada. Pois, sem o

reconhecimento da sua especificidade enquanto ciência, com métodos e objetos próprios, sem considerar os teóricos clássicos na sua contextualização, o saber sociológico permaneceria disperso e fragmentando.

Então temos diretrizes curriculares criadas dentro de uma concepção de Estado neoliberal, que adota um discurso inovador e democrático na elaboração de políticas educacionais e, nesse sentido, para a estruturação e direcionamento da disciplina de sociologia, essa adoção de práticas ditas democráticas irá confluir num documento cujo discurso pedagógico lhe será benéfico. Ou seja, tendo em vista que ainda falta um discurso único e metodologias sistematizadas que direcionem para a prática comum, no que concerne a sociologia como disciplina, as Diretrizes paranaenses conseguem dar aos professores da rede certa segurança e formatação ao que se espera desse conhecimento na educação básica.

Apesar das críticas passiveis de serem feitas a este documento, é necessário salientar essa particularidade em relação à sociologia, pois tendo em âmbito nacional varias divergências em relação a conteúdos e metodologias, o formato que as DCE's assumem a beneficia, pois esta ainda precisa ser fortalecida no campo educacional. Quando defende o resgate da disciplina baseada em sua ciência de referencia, as Diretrizes reconhecem que essa possui um caráter histórico, científico e metodológico que precisa ser considerado, fortalecendo dessa forma, o saber sociológico.

Embora o documento de 2008 traga essa realidade para nível estadual e ate nacional, é preciso lembrar que a discussão a cerca de qual método pedagógico seria o mais proveitoso para a sociologia esse assunto já era discutido desde os anos 90. Ileizi Silva como professora do curso de Ciências Sociais da UEL (Universidade Estadual de Londrina) e coordenadora do curso de extensão fazia essa discussão

> Nas minhas aulas de metodologia de ensino de sociologia na UEL e nos projetos de extensão que coordeno e participo temos buscado experimentar essas perspectivas, mesmo antes delas se tornarem oficiais (durante o governo de Jaime Lerner/1995-2002, o direcionamento era claramente empresarial e a noção de competências capturada pela idéia de qualidade total) nós já discutíamos com os professores uma proposta calcada na nossa ciência de referência (especialmente na Sociologia Crítica), portanto, desde os anos de 1990 'defendemos' o currículo científico, baseado nas disciplinas, na perspectiva pedagógica construtivista de Vigotsky e histórico-crítica de Saviani. Esses pressupostos podem ser operacionalizados a partir da organização dos conteúdos estruturantes e conteúdos específicos, pensando em propostas de unidades e aulas no formato indicado por João Luiz Gasparin, no livro "Uma didática para a pedagogia histórico-crítica" (SILVA, 2009, p. 22).

É possível dizer que os currículos não são documentos construídos aleatoriamente, refletem um discurso dos agentes que estão atuando em determinado campo. Como não

pensar que as diretrizes aqui analisadas incorporam uma elaboração já experimentada dentro do universo acadêmico e transposto como prática nas escolas, mesmo como forma de aprendizado aos licenciandos? Tendo o livro didático do Estado com conteúdo elaborado a partir das concepções dos professores atuantes nas escolas podemos dizer que, no caso da sociologia, a elaboração das Diretrizes paranaenses refletiu saberes transmitido por seus agentes.

> No processo de implantação dessas Diretrizes, foram sendo elaborados textos didáticos disponibilizados no Portal da Educação, que serviram de ponto de partida para o livro didático publico escrito por professores da rede estadual. Nesse livro sugerem-se listas de conteúdos específicos para cada conteúdo estruturante (...) (SILVA, 2009, p. 24).

Nesse sentido, as DCE's paranaenses de sociologia se aproximam das OCN's e refletem a discussão e lutas pela legitimação da disciplina ocorrida durante muitos anos em todo território nacional. O ganho maior das diretrizes se concentra na questão metodológica, visto que essa é uma carência estrutural no todo, servindo como modelo para muitos outros Estados. Tendo em vista que a revisão crítica do seu texto ficou a cargo duas conceituadas doutoras da área, Ileizi Fioreli Silva e Maria Tarcisa Bega, dificilmente este se desvincularia das propostas de luta dos seus agentes.

Porém, embora seja um documento legítimo, que delimita conteúdos estruturantes e básicos, recursos metodológicos, expectativas de aprendizagem e formas de avaliação, apresenta uma contextualização histórica da sociologia como ciência e como disciplina, ou seja, o professor que ler as diretrizes terá em mão um norteador de suas práticas em sala de aulas, que o ajudará nos seus planejamentos pedagógicos do ano todo, muitos não o fazem. Isso foi percebido no grupo de discussão existente nas redes sociais. Após a primeira prova do concurso para professores da rede pública, teste este que reprovou muitos professores, esses se manifestaram na internet questionando alguns conteúdos da prova. Porém, alguns dos pontos colocados em dúvida diziam propriamente ao que esta no texto das Diretrizes, principalmente no que concerne a história da sociologia como disciplina.

Difícil fazer uma crítica a esses agentes considerando que o concurso aqui mencionado (o processo se iniciou em maio de 2013 e ate abril de 2014 ainda não houve encerramento do mesmo) foi calcado de várias ações questionáveis. Mas o que me cabe aqui é considerar as singularidades. Não somente neste caso do concurso, em entrevista, meus informantes, todos eles, formados e não formados, ao serem questionados se conhecem os documentos do Estado, que estruturam a sociologia como disciplina no ensino básico, responderam que conhecem superficialmente tal documento. A professora que é formada e atuante nos grupos

de discussão e do coletivo que irei analisar no próximo capítulo, me disse que conhecia pouco e fez uma autocrítica "*sei que precisamos conhecer mais, né*?". Da mesma forma, todos os informantes conhecem e fazem (ou já fizeram) uso do livro didático do Estado, mas apenas a que tem Ciências Sociais como primeira formação e a que é recém-formada e aluna do PIBID sabem que o mesmo foi construído a partir do conhecimento e práticas dos professores da rede pública.

Com os outros informantes o livro foi relatado como uma "*ferramenta de apoio que o governo mandou para as escolas*". Esse questionamento em relação ao livro se deve ao fato de relacioná-lo como um elemento fundamental para a construção das Diretrizes, visto que essa se pauta na participação efetiva dos professores da rede. Dessa forma, o livro é tido como uma ferramenta de apoio, porém as DCE's da disciplina são consideradas como um documento e, nesse sentido, algo que está relacionado à burocracia administrativa. Ainda, no inicio das observações, várias foram às falas que menosprezaram a forma como os conteúdos foram trabalhados no livro didático do Estado, alegando que falta fundamentação teórica.

Provavelmente isso tenha se repetido por se tratar de um público muito jovem, os agentes observados, na sua maioria, são recém-formados e com pouco tempo de atuação no espaço escolar, ou seja, ainda está presente na sua concepção a questão do conhecimento teórico acadêmico. Ou seja, enxerguem o livro como base para fundamentação das aulas e não como referenciais de apoio para discussões e outras práticas metodológicas que podem ser adotadas pelo professor. Na medida em que aprofundava a pesquisa e tinha contato com outros profissionais (os mais "antigos" nas salas de aulas) esses mostraram maior intimidade com o uso dos livros (dos três públicos), fazendo uso com frequência nas aulas e nos seus planejamentos.

Mesmo que isso não tenha ocorrido em relação às Diretrizes, ao adotar os livros didáticos como ferramentas de elaboração para suas aulas, os professores passam a sistematizar uma prática comum e importante para a estabilidade da disciplina, visto que seus conteúdos passam a ser trabalhados na sua totalidade. No entanto, como as DCE's apontam os conteúdos estruturantes, mas não deixa nítido em que anos eles devem ser trabalhados a Secretaria de Educação, dentro do principio de participação democrática, reuniu professores dos 32 Núcleos de Educação em Curitiba para esboçar um documento com a proposta de definir uma seriação dos conteúdos.

Este documento ficou a cargo dos técnicos de cada Núcleo a fim de que estes divulgassem aos professores de sua região, coletando sugestões e mudanças. Findo esse processo, o documento foi concluído pela Secretaria e repassado de volta aos representantes

dos Núcleos para divulgação[15]. No caso de Maringá, a técnica responsável pela disciplina enviou a proposta de seriação por e-mail para os professores e escolas. Indagada pela data de efetivação da divulgação, essa não soube precisar exatamente, mas o que ficou evidente nos relatos dos professores (para aqueles que se lembrou de ter recebido tal informação por e-mail) é que ocorreu em 2011.

1.5.2 O Caderno de Expectativas de Aprendizagem/2012

Para alem de ter Diretrizes para cada disciplina que compõe a grade curricular da escola básica, o estado do Paraná apresenta outro material de apoio aos professores "O Caderno de Expectativas de Aprendizagem". Este se apresenta tendo como objetivo auxiliar o professor na elaboração de seu plano de trabalho e indica o que se espera que o aluno aprenda ao final de cada ano. Na apresentação de seu texto, é salientada , assim como nas Diretrizes, a participação dos professores na elaboração do mesmo:

> Em 2011 iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo Departamento de Educação Básica. O documento foi elaborado de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB. (PARANÁ, 2012, p. 5).

Porém o que fica perceptível é que esse caderno não traz nenhuma novidade, ou seja, não acrescenta muito ao que já foi delimitado no quadro anexo e integrante do texto das DCE's de sociologia. Mesmo tendo sido elaborado em 2011 ainda não contemplou a seriação dos conteúdos, isso foi feito numa discussão distinta e não aparece como documento oficial (como apresentamos no tópico anterior).

A interdisciplinaridade também não é discutida, apenas é mencionada como algo a se buscar:

> Vale ressaltar que a numeração das Expectativas de aprendizagem se fez necessária apenas por uma questão organizacional, mas não tem, em hipótese alguma, a intenção de hierarquizar o conhecimento e nem de apresentar uma sequência linear de trabalho com os conteúdos. Sendo assim, destacamos a necessidade do professor estabelecer relações entre conteúdos de sua própria disciplina e de outras, sempre que o conteúdo exigir. (PARANÁ, 2012, p. 6).

[15] Anexo II

A questão dos conteúdos da sociologia e sua relação com outras disciplinas possui um histórico problemático, o histórico da fragmentação de seus saberes em diferentes disciplinas nos remete a fragilidade em relação à estabilidade nas grades curriculares. Dessa forma a interdisciplinaridade deve ser entendida como algo complementar na prática do professor, que deverá se remeter aos conhecimentos das disciplinas de história, geografia, filosofia e, dependo do tema tratado, se remeter a de artes e fazer uso de muitas ferramentas de analise próprias da língua portuguesa. O problema esta na aplicação dessa interdisciplinaridade, pois não há indicações de como isso deve ser feito, nem a formação do professor lhe dá subsídios para isso, nem a secretaria de educação lhe proporciona formas de alcançar esse objetivo, assim o professor deve fazê-lo por sua conta e risco (ou não fazer).

Por se tratar de um documento menor, (no total contem 104 paginas, mas no que se refere à sociologia, são apenas quatro paginas que trazem uma pequena introdução e os conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e as expectativas de aprendizagem), pudesse ser um agregador na acessibilidade e despertar de interesse dos professores, uma vez que as Diretrizes de sociologia possuem em torno de 70 paginas (alem de outras trinta que tratam da dimensão do conhecimento como um todo), que contextualizam historicamente as teorias sociológicas e apresentam os conteúdos estruturantes fazendo uma discussão do por que de sua importância:

> Estas Diretrizes Curriculares, ao delinearem o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. (PARANÁ, 2008, p. 72).

O caderno, por se apresentar de forma mais "enxuta" poderia ser mais bem difundido e conhecido pelos agentes em campo, mas o que se observou nessa pesquisa é que isso não se realiza. Aos entrevistados indagados sobre o caderno, apenas a que era aluna e participante do PIBID[16] mostrou conhecimento do mesmo, por tê-lo debatido com seus orientadores, dois outros disseram saber da sua existência, mas reconheceram não saber de fato o seu conteúdo e o informante não formado na área, alegou desconhecer a existência de tal caderno *"são tantas coisas que esses governos inventam que a gente não dá conta"*.

Os conteúdos estruturantes de uma disciplina são saberes que identificam seu campo de estudos e que

[16] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

> (...) a partir de seus desdobramentos em conteúdos pontuais, garantem a abordagem de seu objeto de estudo/ensino, em sua totalidade e complexidade. Estes saberes surgiram e foram delimitando o campo de estudos das disciplinas ao longo da constituição histórica das mesmas. (SILVA, 2009, p. 22).

Embora esses conteúdos tenham sido apresentados de forma bem clara e ampla nas Diretrizes e de forma mais simplificada no Caderno de Expectativas da disciplina, esses documentos orientadores não despertam grande atenção dos agentes, o que se percebe é um conhecimento geral, que se pauta mais pelo que está elaborado nos livros didáticos e pelas discussões entre os colegas da área e nos cursos de formação.

CAPÍTULO II – A ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA.

Na perspectiva bourdiesiana, a dinâmica social que acontece dentro do campo depende das disposições específicas de cada agente que o compõe, denominadas como *habitus*. Essas disposições assumem caráter flexível e refletem a capacidade dos agentes de se moldarem de acordo com as regras sociais presentes no campo em que atuam.

> O termo *habitus*, adotado por Bourdieu para estabelecer a diferença com conceitos correntes tais como /hábito/, /costume/, /praxe/, /tradição/, medeia entre a estrutura e a ação. Denota o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência. O *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

O habitus, para Bourdieu, molda o agente na sua maneira de perceber o mundo e também sua forma de agir tanto corporal quanto materialmente, mas não é algo pronto, um conhecimento adquirido de forma acabada. Ele é ao mesmo tempo, fruto das experiências individuais do agente e da experiência histórica coletiva, bem como da interação dessas experiências, ou seja, ele se constitui de acordo com o espaço de atuação dos agentes, é aprendido a todo o momento, ou seja, o agente se compõe a partir de estruturas profundas e são dotados de um senso prático que determina papeis dentro do campo de atuação.

Entendendo habitus como estruturas estruturadas, ou seja, práticas moldadas de acordo com o campo em que o agente atua e, ao mesmo tempo, pré-disposta a se tornar estruturante, visto que essas práticas em ação poderão formatar e dar determinada estrutura ao campo vale ressaltar a importância do agente que adentra um novo campo se fazer conhecedor das regras que o regem e o determinam. Bem como, ser portador de ferramentas para o embate que ocorre dentro desses espaços.

Qualquer campo, na concepção bourdiesiana, possui objetos em disputa, é o que o legitima, para que um novo agente consiga participar deste campo é necessário que ele não só reconheça as regras do jogo que delimitam essa disputa, mas também que detenha o capital necessário para isso. Na percepção de Bourdieu, podemos distinguir três tipos de capital que vão alem do proposto por Marx (capital entendido com extração de mais valia): o capital cultural (conhecimento, habilidades), o social (rede de contatos) e do simbólico (reconhecimento social). Assim, a posição que determinado agente irá ocupar no campo, perpassa pela quantidade de capital acumulado por ele. (BOURDIEU, 2008).

Dessa forma, o campo como um espaço de dominação e possuidor de capital específico, capital este que é objeto de disputa das relações travadas no seu interior. Cabendo ao agente que chega a esse espaço criar estratégias para fazer parte do jogo, uma vez que o capital distribuído será sempre desigual, pois a tendência é para a manutenção na forma estrutural em que os grupos que detém o poder dominante buscam defender seus privilégios. O habitus do agente deve ser percebido como ações práticas que irão determinar como cada um irá atuar em determinados espaços, ele será preponderante no embate dentro do campo, pois este pode tanto se modificar como alterar a estrutura do mesmo.

> Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma analise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo,* isto e, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2009, p. 50).

As relações presentes nos espaços sociais dão corpo ao campo e ao habitus dos agentes, visto que não se pode perceber o campo sem a presença do agente e esse sem sua constituição prática, o habitus. Então, para melhor compreender a campo educacional e a luta travada em seu interior, no que compete ao professor de sociologia, como novo agente é necessário pontuar como este se estrutura enquanto espaço social, bem como se molda o habitus do agente para o embate previsto para esse campo.

2.1 DIFICULDADE E ENFRENTAMENTOS

O retorno da disciplina de Sociologia ao ensino médio pode ser percebido como a possibilidade de se analisar a escola com um olhar que é próprio do cientista social, o de desnaturalizar práticas arraigadas. Assim, pensar o professor de Sociologia no ensino médio é também formular estratégias para a atuação num campo que se descortina como novo ao cientista social na atualidade educacional brasileira. Quando digo professor de Sociologia, me refiro aos profissionais formados nas Ciências Sociais, ou seja, conhecedor das três ciências que compõem essa área de formação, a saber: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Provavelmente esta não seja uma tarefa das mais fáceis, pois ainda é perceptível o distanciamento que há entre a academia e o ensino básico, que também se reflete na ausência dos cientistas sociais nas pesquisas relacionadas à educação. Silva (2007) destaca essa relação conflituosa:

> (...) não será fácil definir orientações para a formação de professores de sociologia diante de tantas formas de conceber a relação das ciências sociais com a educação básica. Há uma clara tentação de preservar o campo das ciências sociais nos distanciarmos dessa tarefa dupla: intervir na elaboração das políticas educacionais, pensar a sociologia como disciplina escolar e na formação dos professores para o ensino médio. (p. 421).

Esse preciosismo em relação ao campo é próprio da legitimação do mesmo, e não é uma exclusividade dos professores de sociologia, Bourdieu (1989; 2004) nos diz que é esta disputa dentro do campo, que o legitima como tal, sendo uma pratica comum a todos. Dentro dessa premissa, ele vai nos falar da construção do "*habitus*" do agente, nos remetendo ao capital simbólico e cultural do professor de sociologia, que muitas vezes sai da academia cheio de concepções que fogem a realidade social na qual está inserida a escola pública. Mas, na medida em que a efetivação da Lei nº 11.684 de 2008 que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio se concretizou, uma realidade se sobrepõe a essa tensão, tornando clara a necessidade de se pensar essa emergência que é a formação, e ate, porque não dizer, a capacitação do professor de Sociologia para o ensino médio. Em defesa da sociologia como disciplina Silva (2007) argumenta que:

> Pensar na sociologia no currículo de ensino médio, nos obriga a pensar antes de mais nada, na educação brasileira, no papel do ensino médio e na formatação de seus currículos. É uma tarefa fundamental para os cientistas sociais abrigados nos departamentos das universidades públicas. (p. 423)

Dessa forma, as dificuldades que se apresentam são inúmeras, iniciando na academia e perpassando as políticas educacionais do Estado e chegando até as salas de aula onde a Sociologia ainda tem que provar a sua importância junto aos administradores escolares, professores de outras disciplinas e aos alunos. Com a reinserção da disciplina ao espaço escolar, o Governo do Paraná através da Secretaria de Estado da Educação sistematizou as Diretrizes Curriculares da Educação básica de Sociologia buscando direcionar e apontar o que se pretende e ou espera dessa disciplina. A proposta pedagógica do ensino de Sociologia, segundo o documento, visa contribuir para instigar uma perspectiva crítica aos temas sociológicos trabalhados em sala de aula, assim o método a ser utilizado é o da pedagogia histórico-crítica no qual o educando é chamado a contrapor sua realidade com a dinâmica histórica.

Para que essa perspectiva de atuação se realize o cientista social consciente do modelo a ser seguido, em algumas situações, irá se perceber dentro de outro ideal pedagógico na escola onde atua, pois mesmo que as orientações governamentais apontem a direção, o espaço escolar é regido por profissionais que também passam por uma adequação estrutural,

existindo assim, uma relação de estranhamento entre o que se pressupõe e o que é possível de se realizar na prática.

Os professores de sociologia no ensino médio, contam com material didático específico, mas que atendem de formas diferentes aos conteúdos propostos pelas diretrizes paranaenses. O que temos nas escolas são dois livros, inclusos em 2012 no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) bem distintos, tanto nas propostas quanto nos temas abordados, alem de um mais antigo, originário de um projeto que tinha como objetivo inicial estimular a produção acadêmica por parte dos professores da rede de educação básica no Estado do Paraná, conhecido como "Folhas" (2003/2010), embora date de 2006, esse livro ainda circula nas escolas, como material de apoio de muitos professores.

O que a princípio pode parecer um ganho dinâmico, partindo do pressuposto que materiais diferentes enriquecem a forma de pensar as aulas torna-se também um problema, pois o contínuo do trabalho professoral que atua em escolas diferentes precisará de distintas elaborações em seus planos de aula, para contemplar os livros escolhidos, visto que cada escola terá o livro que foi selecionado, de acordo com a preferência do professor que atuava em seu quadro no momento de análise que se deu essa escolha.

Em nível nacional, sabemos que é baixo o número de formados na área para suprir a carência do campo; segundo censo da educação básica (INEP-2012/sinopse) [17] o número de não formados atuando na disciplina é gritante, do total de 54.654 profissionais atuando nas escolas, 49.041 não são licenciados em Ciências Sociais, apenas 5.613 habilitados estão em salas de aula. Nesse contexto, as políticas públicas elaboradas, muitas vezes contribuem para que as dificuldades sejam quase intransponíveis. No Paraná o que vigora é o ensino da disciplina em duas aulas semanais, embora quando há alguma discussão sobre mudanças no currículo do ensino médio, a sociologia esta entre as cogitadas para a perda de carga horária, isso ainda não se deu efetivamente, muito em virtude das lutas e mobilizações dos grupos de profissionais da área, que são atuantes no Estado paranaense.

A elaboração de uma pesquisa sobre professores de sociologia no ensino médio não será possível sem antes compreendermos que a profissão de professor esta sempre em questionamento, há uma relação conflituosa entre percepção da importância desse profissional e a capacidade do mesmo em assumir uma pretensa postura que se deve ter dentro e fora das salas de aulas. Questiona-se inclusive sua formação e através de avaliações de capacidade no

[17] http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

decorrer de sua atuação (MORAIS e NEVES, 2005). Dessa forma, as dificuldades que alguns professores de sociologia do ensino médio enfrentam em campo e que são atribuídas a uma deficiência na sua formação, não são uma exclusividade do curso de Ciências Sociais, e a justificativa simplista que nenhuma licenciatura prepara de fato, apenas a prática é que irá moldá-lo não traz benefícios para a legitimação desse profissional e, tão pouco, do conhecimento sociológico.

Em uma análise da disciplina de sociologia no ensino médio, é necessário ressaltar sua ausência nos currículos durante muitos anos, mesmo tendo seus saberes fragmentados em outras áreas de conhecimento, essa ausência beneficiou a não formação de profissionais para atuarem nas escolas. Com o parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a presença da sociologia se torna obrigatória na educação básica, mesmo não deixando evidente em que anos do ensino ela estaria presente, isso fez com que muitos acadêmicos passassem a considerar a escola como uma possibilidade de atuação. Porém, a carência de professores formados será percebida na efetivação da lei que dá força ao parecer do CNE e determina a presença da disciplina nos três anos do ensino médio. Embora tenha se passado alguns anos e a sociologia tenha a seu favor, no Estado do Paraná, alguns pareceres que beneficiam os formados em Ciências Sociais-Sociologia, ainda é possível ver profissionais de outras áreas lecionando a disciplina.

A falta de formados em área específica, não é um mal que atinge apenas a Sociologia, analisando os dados do Censo do Ensino Superior de 2011, é perceptível o quão grande é a desistência daqueles que ingressam nas licenciaturas. No Paraná, dos 99.887 matriculados, 21.900 terminam o curso. Com as Ciências Sociais não é diferente, no país dos 15.529 matriculados apenas 1.880 concluem o curso, ou seja, a nível nacional, dos matriculados no curso de Ciências Sociais, pouco mais de 12% terminam a graduação. A defasagem atinge as mais diferentes áreas, porém, no caso da Sociologia e da Filosofia, justifica um discurso contrário à existência e a permanência dessas disciplinas no quadro próprio do ensino médio.

O que temos são práticas institucionais que não se consolidaram de acordo com as determinações da lei. Essa adequação aos poucos vai ocorrendo a partir da atuação de grupos criados por professores de Sociologia e Filosofia que, para garantir a sua presença em salas de aulas, muitas vezes tiveram que fazer incursões ao Núcleo Regional de Educação, com as deliberações e leis em mãos, além de ações coletivas junto ao Ministério Público. Apesar disso, o que ainda se percebe é que alguns administradores usam da prática de distribuição interna de aulas, e dessa forma não as envia para distribuição no Núcleo em ampla

concorrência, para privilegiar professores de áreas afins, com a justificativa da falta de formados para ocupar a vaga.

Quando o recém-formado assume aulas e adentra o espaço escolar, outras dificuldades e enfrentamentos o aguardam, o formato administrativo que as escolas assumem pode variar de acordo com o conhecimento e experiências de sua equipe diretiva. Embora o espaço escolar sofra influencias de vários sujeitos, o que determina sua formatação é a atuação direta de seus diretores. É possível dizer que mesmo havendo dissonância entre equipe pedagógica e a figura única do diretor, o que prevalece, na maioria das vezes, é a percepção deste em detrimento daqueles. Quando questionada sobre a presença de professores não formados lecionando sociologia como uma prática repetida na escola por anos seguidos, uma coordenadora pedagógica alegou que a distribuição das aulas para professores fixos na escola era uma forma da "direção" garantir que não faltariam professores para o inicio do ano letivo. Respondendo a mesma questão, a diretora da escola justificou dizendo que sofria com a falta de professores na distribuição de aulas feita pelo NRE e que no caso da sociologia "*faltam profissionais formados para assumir as aulas mesmo*".

Assim, ao fazer a distribuição interna, a escola estaria favorecendo os alunos, pois garantiria a presença de professor em sala desde o inicio do ano, mesmo que com isso, signifique ter profissionais de áreas mais distintas atuando na disciplina. Nessa escola, situada em Sarandi[18], (que conta com uma professora formada e concursada na área), desde 2011 há a permanência de professores de geografia, historia e de direito lecionando sociologia em seu quadro. Em 2013, segundo relatos dos alunos, uma professora de geografia assumiu as aulas e por ter sofrido pressão de um grupo de estudantes que se recusaram ter aulas com alguém que não fosse da área, acabou por abandonar as turmas, porém essas foram assumidas por uma professora da historia que alegou pegá-las por obrigação, uma vez que não havia profissionais formados para isso.

Em 2014, assumi aulas nessa escola, em todo o ensino médio regular. No ensino técnico quem leciona são professores também da área, sendo uma concursada, porém ainda existe uma professora do direito lecionando para duas turmas do técnico. Essa também alegou que na distribuição, ao indagar se haviam aulas de sociologia, lhe ofertaram essas duas turmas e nada foi questionado sobre sua formação, uma vez que já estava com contrato aberto e por lecionar sociologia há algum tempo.

[18] Município vizinho a Maringá, pertencente ao mesmo Núcleo de Educação.

Diante disso é perceptível que muitas práticas ainda precisam ser questionadas para que a presença dos formados seja uma realidade nas escolas, os agentes atuantes nos mais diversos campos legitimam discursos sem levar em consideração a nova configuração das Leis e Deliberações. O pensamento da eficiência da escola se resume na presença de professor em sala, o conhecimento transmitido não é considerado como de maior relevância. Provavelmente os mais atingidos por essas práticas, os alunos, sejam os mais prejudicados. Um aluno que assiste às aulas de sociologia, ministrada por alguém da área demonstra o quanto sua percepção sociológica é distinta daquele que teve um professor de outra área atuando na disciplina.

Como atuo nos três anos do ensino médio, tenho alunos nas duas situações e, a dificuldade em aprofundar conteúdos também é medida de acordo com as experiências anteriores das turmas, pois em algumas, (de segundo e terceiros anos), o entendimento de conceitos básicos da sociologia, não foi apreendido conforme o esperado para o encadeamento dos conteúdos previstos para tais níveis. Ao serem questionados a respeito de dificuldades tão aparentes, esses alegam que não tiveram tais conteúdos nos anos anteriores ou que determinado professor não aprofundava discussões de temas “polêmicos”.

2.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP’s), PLANOS DE TRABALHO DOCENTE (PTD), LIVROS DE REGISTROS: OS DOCUMENTOS ESCOLARES.

O espaço escolar conta com determinada autonomia e possui documentos que irão estruturar suas práticas. Tais documentos nem sempre são debatidos de forma aprofundada na formação dos professores de sociologia. No caso aqui analisado, o PIBID do curso de Ciências Sociais da UEM fez essa discussão com seus bolsistas, levando uma técnica do NRE para apresentar e debater a importância de tais documentos. Embora essa seja uma prática a ser valorizada, ela acaba ficando restrita àqueles que participam do programa, que mesmo sem ter grande interesse no tema, se veem chamados ao debate. É importante ressaltar que mesmo tendo um numero cada vez maior de alunos na licenciatura, o curso de Ciências Sociais da citada Universidade ainda esta se adaptando a realidade que é formar professores para educação básica, isso é perceptível na grade curricular do curso que vem sendo mudada aos

poucos, porém ainda traz como optativas disciplinas importantes para a formação dos mesmos[19].

A importância de tais documentos no caso da sociologia, a construção buscando valorizar seus os conhecimentos e sua estruturação a partir das Diretrizes é também legitima-la dentro desse novo campo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas é uma obrigação legal determinada pela LDB. Trata-se de um documento a ser construído coletivamente, buscando traduzir as metas e ações a serem seguidas pela instituição escolar. A Secretaria de Educação do Paraná na instrução[20] para a elaboração de tal documento traz três marcos diagnósticos a serem considerados: o marco situacional, em que se relacionam as necessidades físicas e pedagógicas para a melhoria do ensino aprendizagem na escola; o marco conceitual, que está ligado ao princípio didático-pedagógico da educação, ou seja, engloba que tipo de educação é desejado para o sujeito social que se quer construir/atingir; o marco operacional, que define as metas e ações pedagógicas a médio e longo prazo.

Como parte constituinte do PPP, há a Proposta Pedagógica Curricular,

> A Proposta Pedagógica Curricular, parte integrante do Projeto Político-Pedagógico, se constitui em um documento que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Nela se expressam os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da Matriz Curricular, bem como os conteúdos de ensino nela dispostos de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, por níveis e modalidades. (PARANÁ, 2010, p. 3).

No caso da sociologia, essa proposta, nas escolas analisadas, não foi construída pelos professores da área. Embora na instrução fique claro que os PPP's devam ser atualizados e disponibilizados para consulta anualmente, o que se percebe é que a disciplina conta com pouco interesse na construção de tal documento. Nos cinco documentos que foram analisados, apenas um aparece de forma mais elaborada no seu texto integral e no que concerne a disciplina em questão, os demais deixam muito a desejar no todo, na maioria é cópia parcial (ou até integral) do texto de outros PPP's melhor produzidos.

Em duas escolas que atuei como professora e que fazem parte dessa investigação, fui solicitada a colaborar na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular da disciplina [21], na primeira a coordenação pedagógica me trouxe o texto pronto que havia sido reprovado pela

---

[19] Ainda constam no rol de optativas (quando ofertadas) disciplinas como: Tópicos de Sociologia da educação, Sociologia da infância e da Juventude e Reflexões Sobre a Questão Racial. Vide anexo III, onde se percebe a ausência de tais disciplinas entre as obrigatórias.

[20] Instrução nº 007/2010 - SUED/SEED.

[21] A primeira vez em 2011 e a segunda em 2012.

Secretaria de Educação por não atender aos critérios de elaboração no que concerne aos *conteúdos de ensino, fundamentos teórico-metodológicos, práticas avaliativas e critérios gerais de avaliação;* (PARANÁ, 2010). Embora, na época houvesse três profissionais da área atuando na escola, a coordenação me disse que eu podia fazer a construção de tal documento de acordo com as Diretrizes, não havendo necessidade de consultar os colegas[22] devido à necessidade de se cumprir os prazos determinados pela Secretaria. Ou seja, a construção coletiva prevista para a elaboração do documento esbarra nas questões burocráticas próprias da administração da coisa pública.

Na segunda escola a ideia era que tal elaboração acontecesse em conjunto com professores de áreas afins, desse modo, a sugestão da coordenação pedagógica foi a de que a proposta de sociologia fosse debatida e construída juntamente com a de filosofia. A justificativa para isso foi o fato de haver apenas eu como professora da disciplina na escola e três professores de filosofia que, neste caso, poderiam me ajudar no planejamento do documento, visto que esse não passava de duas paginas escritas de forma aleatória, sem seguir o que se prevê nas Diretrizes Curriculares. Ou seja, não era um documento a ser considerado e, (a ser enviado para a Secretaria de Educação), neste caso, eu deveria partir do zero para a elaboração da Proposta Curricular da disciplina. Meu estranhamento se deu no fato da não existência de algo elaborado e bem estruturado para a sociologia, visto que essa solicitação me foi feita em 2012 e vários outros colegas formados já haviam passado pela escola.

A esse meu desconforto, a pedagoga responsável pelo o ensino médio na época me disse que poucos foram os professores da disciplina, que passaram pela escola, que compareciam nas reuniões pedagógicas ou que entregavam o que lhes era solicitado, e que a falta de interesse desses profissionais no que concernem os documentos que estruturam a escola, se refletiam em alguns conceitos equivocados em relação à disciplina e aos seus agentes. Nas palavras dela: *você é a primeira professora de sociologia de fato que veio para a nossa escola.* Essa fala se relaciona às regras do campo e ao habitus descrito por Bourdieu, pois os professores que não fizeram o que é esperado deles por aqueles que atuam nesse espaço e determinam as regras do mesmo, não foram considerados "professores de fato", enquanto que ao corresponder ou me adequar a tais regras, isso teria provocado o

[22] Mesmo tendo feita a elaboração de tal documento, ao consultar o PPP da escola, disponível na internet, percebi que o texto não é o que foi produzido por mim, mas uma cópia parcial do texto de outra escola, também analisada nessa pesquisa. Como esse fato ocorreu nas duas escolas onde elaborei tal documento, resolvi questionar uma das coordenadoras e essa me disse que muitas vezes as paginas das escolas não são atualizadas e o que fica disponível são os documentos antigos, isso não significa que o mesmo ainda não tenha sido alterado.

reconhecimento por parte dos outros agentes do campo, me dando a legitimidade de pertencer a este.

Como é sabido, existem documentos construídos que estruturam a disciplina, leva-los ao conhecimento da comunidade escolar como um todo irá fortalecer, não somente os métodos, mas também ajudará a desnaturalizar concepções que se legitimaram por práticas pautadas pela conveniência em muitas situações. Dessa forma, o envolvimento dos agentes interessados no reconhecimento da sociologia como disciplina, é parte fundamental para que isso se efetive no espaço escolar. Construir tais documentos também contribui para a estruturação do agente, visto que esse passa a conceber a escola para alem da sala de aulas. Conhecer como essa se constitui administrativamente irá lhe dar possibilidades de questionar determinadas práticas e colaborar para que essas sejam modificadas. O habitus do agente irá se moldando de acordo com o campo de atuação, assim, conhecer como esse se constitui estruturalmente, fará com esse agente adquira novas ferramentas para o jogo de poder que ocorre nesse espaço, ou seja, conhecer e elaborar tais documentos molda o agente e tende a modificar o campo.

É provável que tal desvalorização do documento por parte dos agentes se deva a realidade na qual esse é constituído. Ao ler aqueles que servem de base para as escolas analisadas, percebe-se que o que a instrução do Estado pede nem sempre se cumpre na prática, ou seja, a elaboração do mesmo raramente se dá de forma democrática, são construídos pelas equipes pedagógicas sem discussão ampla com a comunidade escolar, os textos exaltam o papel da escola e os objetivos educacionais, porem não trazem de forma objetiva como isso se dará de fato, existe um distancia entre o escrito e o praticado. Ou seja, o que se percebe é que o documento é produzido, muitas vezes, apenas para cumprir com o que é determinado pelos órgãos superiores, sem a preocupação de ser colocado como algo funcional. Haja vista que boa parte dos textos analisados, é cópia fiel tanto de outros PPP's quanto das próprias Diretrizes Curriculares.

Mesmo reconhecendo sua deficiência, o maior empecilho em não se conhecer o PPP da escola e, em conseguinte a Proposta Curricular da disciplina, esteja na elaboração do Plano de Trabalho Docente, pois este se relaciona intimamente ao outro. O que se espera em tal Plano é a forma como será executada a proposta elaborada no documento maior.

> 1. O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual, por sua vez, expressa o Projeto Político-Pedagógico. 2. O Plano de Trabalho Docente é a representação escrita do planejamento do

> professor, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período (bimestral, trimestral ou semestral), concernente ao Sistema de Avaliação do estabelecimento de ensino. 3. O Plano de Trabalho Docente se constitui nos conteúdos de ensino, na justificativa ou objetiva dos conteúdos previstos (intencionalidade), nos encaminhamentos metodológicos e nos critérios e instrumentos de avaliação. (PARANÁ, 2010, p. 4).

Assim, mesmo que o PPP não tenha sido pensado conforme as instruções estaduais, este será cobrado do professor dentro do que se concebe como prática docente.

Para alem desse encadeamento na construção dos documentos, no caso do PTD, o agente irá se deparar com os diferentes formatos na sua produção e que irá atingir diretamente a sua atuação em sala. Nas escolas analisadas as propostas variaram, os planos eram tanto bimestral, quanto trimestral e ate mesmo semestral. Na escola que pedia um plano semestral, a alegação para um planejamento tão longo foi a de que o professor já possui uma carga muito grande de trabalho e, fazendo o planejamento semestral, este não teria que se preocupar com tal documento. Alguns professores, (das mais distintas áreas, observados nas salas de professores), falaram que o planejamento contribui pouco ou quase nada nas suas aulas, visto que essas são modificadas de acordo com o as respostas obtidas junto com o desenvolvimento dos alunos.

Assim, o Plano ficaria restrito ao planejamento de conteúdos e temas, pois no que concerne *problematização, instrumentalização, catarse e prática social* ficaria a mercê dos resultados de cada turma trabalhada. O que se observou é que, indiferente do tipo, muitos professores não entregam o PTD, mesmo na escola que trabalhava na perspectiva semestral, no final do ano a coordenação pedagógica reclamou do baixo numero de professores que entregou os dois planos no decorrer do ano letivo.

De todos os documentos escolares analisados, o mais criticado, no entanto o que é mais utilizado e levado a serio no seu preenchimento são os Registros de Classe, os chamados "livros de chamada". Trata-se do documento final dessa relação, pois é nele que irá refletir o conhecimento do professor em relação aos outros, ou seja, é no registro de classe que aparece o quanto o agente está em consonância com o campo institucionalizado a qual pertence. Nesse livro irá aparecer, obrigatoriamente, o planejamento das aulas e se esse segue o PTD. Dificilmente há a comparação entre ambos os documentos, para se perceber se o PTD está sendo seguido, o que se observa é que as coordenações pedagógicas se atem no registro de frequência dos alunos e nas formas de avaliações, além do número de aulas dadas que também aparecem no registro. Muito embora a instrução da Secretaria de Educação esclareça

que este é o único documento oficial reconhecido como forma de registro de frequência, de aproveitamentos e conteúdos ministrados em sala de aulas, ao analisar alguns livros[23], o que se observa é que não existe uma padronização na escrita dos conteúdos, ou seja, há professores que descrevem minuciosamente suas aulas, outros apenas fazem menção a temas ou teorias ensinadas.

O cuidado maior é para que não haja erros e borrões, principalmente no campo de frequência e notas dos alunos, havendo casos de ser solicitado ao professor que este refizesse o livro por conta de falhas no preenchimento. A explicação para que isso ocorra é que há fiscalização por parte do Núcleo de Educação[24] e eventuais falhas são cobradas da coordenação. A variação para essa explicação é que no caso de algum aluno entrar com recurso contra qualquer professor, o livro de registros deve oferecer subsídios para defesa tanto do profissional quanto para a escola.

Dessa forma, percebe-se que no documento final, que deveria revelar o quanto determinados agentes atuam em sala de aula e mesmo dentro do campo, fica restrito a números e resultados. A observação das práticas só se efetivará dentro das salas de aula, pois tal documento não é fiel ao que é realizado naquele espaço. No caso das informações coletadas com informantes esses foram simétricos nas respostas, alegando preencher o livro de acordo com as orientações pedagógicas. Mas o contrario também ocorre, ou seja, por algumas vezes coordenadores pedagógicos reclamaram do preenchimento do livro e de encontrarem registros totalmente em brancos no final do período, contando apenas com a frequência e as notas lançadas. A justificativa dada é que isso ocorre com professores mais novos, tanto na idade quanto no tempo de atuação. Esses agentes não estariam assim, afeitos as normas que regem o campo e não reconheceriam a importância de tal documento.

No ano de 2009 o Governo Federal lançou o programa Ensino Médio Inovador, o ProEMI, na perspectiva de promover alterações nos currículos escolares, privilegiando o trabalho do professor dentro das escolas. De forma pouco aprofundada, pois este projeto ainda não se realizou em todas as escolas, é possível dizer que o programa visa fazer valer os documentos aqui mencionados, desde as diretrizes das disciplinas ao livro de registros, pois o plano é desenvolver propostas inovadoras que visem um currículo mais dinâmico para o

[23] Tanto dos informantes quanto de outros professores aos quais tive acesso antes dessa pesquisa, por necessidade de aprender a preenchê-los.

[24] Apenas uma vez me deparei com essa fiscalização, porém o que ocorreu foi à seleção, por parte da coordenação pedagógica da escola, de professores e livros para serem apresentados aos representantes do núcleo.

ensino médio. O ProEMI lança a possibilidade de efetivação da interdisciplinaridade, buscando promover o trabalho em conjunto entre professores de diferentes áreas, com financiamento federal, para que determinados projetos sejam colocados em prática. Ou seja, irá beneficiar aquele profissional que desenvolve um trabalho voltado para pesquisa e atuação do aluno. Uma forma de se diagnosticar esse tipo de profissional é através do seu plano de trabalho docente e seu conhecimento em relação à forma de estruturação do espaço escolar.

CAPÍTULO III - OS RESULTADOS

Compreendendo o conceito de campo, na teoria de Bourdieu, como uma construção que orienta o caminhar da pesquisa, é possível apontar que o objeto aqui analisado - o professor de sociologia no ensino médio - não se desloca ou não é passível de análise de forma isolada, ou seja, o objeto se constitui a partir das relações travadas no campo de atuação. Relações essas que irão compor seu habitus, estruturando suas práticas, ao mesmo tempo em que as ações dos agentes também possibilitam repensar, reelaborar e movimentar posições hierárquicas dentro do campo. Dessa forma, analisar o campo em suas particularidades institucionais, é buscar relacionar o agente aos elementos estruturais que legitimam a existência do campo e perceber como se dará a interação entre este e seu novo espaço de atuação.

Assim, analisar os documentos que estruturam o espaço escolar e que irá obrigatoriamente, refletir na forma como a sociologia constará na grade curricular é buscar compreender como o agente cria estratégias para legitimar suas práticas, conseguir reconhecimento, se adequar ao espaço e suas regras, ou seja, como essa interação com o campo irá influenciar na composição do seu habitus. Percebendo o habitus como algo não estático e sim um elemento componente do agente que irá se moldando de acordo com o campo que este atua. É indissociável pensar o habitus do agente sem os confrontos com o campo. No caso aqui analisado, mais que sair do senso comum quando se trata do tema educação e formas de atuação do professor, focar nas particularidades do campo é perceber que esse se estrutura de forma burocrática, essa estruturação irá se refletir na composição do habitus do agente e este, por sua vez, irá atuar de forma a modificar ou apenas se adequar a tal estruturação.

Para melhor compreensão do campo educacional e a forma como os agentes se articulam e criam estratégias para se inserirem nesse espaço, as primeiras análises dessa pesquisa se deram observando o Núcleo Regional e como esse se compõe, buscando perceber como os professores de sociologia, formados na área, se distribuem para atuarem nas escolas e como irão lidar com as dificuldades encontradas.

3.1 O NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ: ANÁLISE DE DADOS

Os questionamentos a respeito da forma como se dá o retorno da sociologia ao ensino médio surgiu por conta do antagonismo percebido nas escolas ainda no período de estágio

obrigatório na graduação. Nas incursões pelas escolas públicas, muitas falas se repetiram na tentativa de justificar a não importância da Sociologia como disciplina no ensino médio. Partindo daquela que mais se repetiu - a de que não há profissionais formados em número suficiente para suprir a demanda de todas as escolas - a pesquisa se volta para o campo educacional em números, buscando perceber se no caso do Núcleo Regional de Maringá, essa justificativa se validaria, uma vez que a licenciatura em Ciências Sociais faz parte da grade de cursos da Universidade Estadual desde o ano 2000.

Dessa forma, a pesquisa se situou no espaço abrangido pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, situado entre Londrina, Paranavaí, Apucarana, Campo Mourão e Cianorte.

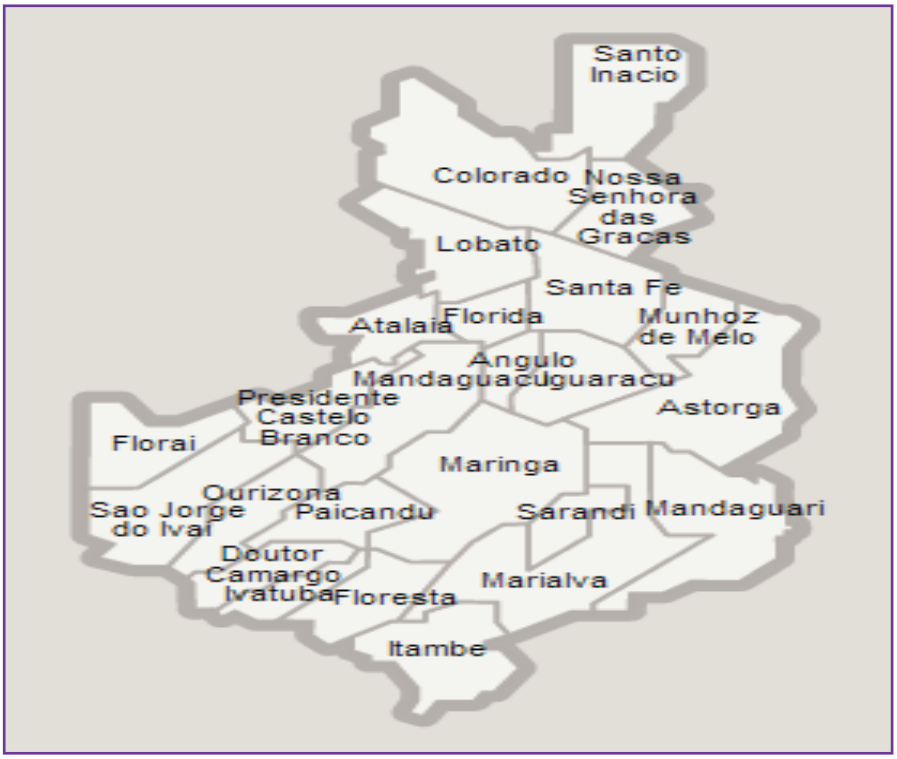
Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná



Fonte: SEED-PR/2013.

O Núcleo é composto por vinte e cinco municípios: Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Florida, Iguaraçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Melo, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi, dispostos conforme mapa:

Municípios do NRE de Maringá



Fonte: SEED-PR/2013

Nos 25 municípios temos os seguintes registros:

Quadro com número de escolas, turmas e matrículas do NRE.

Escolas Estaduais	97
Turmas da Rede Estadual	2.956
Matrículas da Rede Estadual	78.663
Ensino médio: escolas	66
Turmas	861
Matrículas	24.177
Educação de Jovens e adultos: escolas	23
Turmas	325
Matrículas	10.228

Fonte: SEED-PR/Agosto-2013

A escolha por esse universo se deveu ao fato ser uma área servida por Instituições de Ensino Superior que oferecem graduação em licenciatura plena nas Ciências Sociais. Além da Universidade Estadual de Maringá/UEM, cuja existência do curso completou doze anos, o Núcleo Regional de Educação analisado se situa numa região fronteiriça com Londrina, onde a Universidade Estadual (UEL) também oferece essa habilitação. Dessa forma, a possibilidade de trafego de agentes em busca de uma adequação no campo profissional e, por que não dizer de trabalho é possível de ser percebida. Assim, alguns dados foram analisados, no qual o quadro de atuantes se apresenta da seguinte forma:

Totais de Professores/Especialistas do Núcleo de Maringá na Área de Sociologia por Pessoas/Vínculo

Município	Total de Pessoas	Vínculos		
		QPM-P	QPM-E	REPR
0114 – ÂNGULO	2	1		1
0210 - ASTORGA	7	6		1
0220 – ATALAIA	3		3	
0590 - COLORADO	4	1		3
0730 - DOUTOR CAMARGO	4	1		3
0780 – FLORAI	2			2
0790 - FLORESTA	1			1
0810 – FLORIDA	2		1	1
1010 - IGUARACU	2			2
1120 – ITAMBE	5	2		3
1170 – IVATUBA	2	1		1
1370 – LOBATO	1			1
1420 - MANDAGUACU	4			4
1430 - MANDAGUARI	9	6		3
1490 - MARIALVA	5	1		4
1530 - MARINGA	38	11		27
1640 - MUNHOZ DE MELLO	4	2		2
1650 - NOSSA SENHORA DAS GRACAS	3	1		2
1760 - OURIZONA	4	3		1
1770 - PAICANDU	6	1		5
2060 - PRESIDENTE CASTELO BRANCO	2			2
2360 - SANTA FE	3	3		
2470 - SANTO INACIO	2	1		1
2540 - SAO JORGE DO IVAI	2			2
2644 - SARANDI	12	6		6
Total do Núcleo	**129**	**47**	**4**	**78**

Fonte: SAE Referencia: Março/2013

De acordo com o quadro acima, entendendo QPM como professores do quadro próprio do magistério, ou seja, concursados e REPR como professores contratados em regime

de contrato especial, é possível dizer que temos entre concursados e contratados em regime especial, os chamados "PSS" (professores contratados em *Processo de Seleção Simplificado*, por tempo determinado), um total de 129 professores atuando nas 66 escolas públicas com 1590 horas aulas distribuídas entre eles (dados do concurso de remoção feito em novembro de 2012). Ainda, dos 51 profissionais concursados que atuam como professores de Sociologia, apenas 9 são formados na área, distribuídos pelo NRE conforme tabela abaixo:

Totais de Professores/Especialistas do Núcleo de Maringá concursados na disciplina de Sociologia

Município	Total de Pessoas	Carga Horária			
		10 Horas	20 Horas	30 Horas	40 Horas
0210 - ASTORGA	2		2		
1530 - MARINGA	6		4		2
2644 - SARANDI	1		1		
Total do Núcleo	**9**	**0**	**7**	**0**	**2**

Fonte: SAE Mês de Referência: março/2013

Ou seja, temos um número elevado de profissionais de outras áreas lecionando a disciplina. A grande maioria dos habilitados atua como contratados (PSS) e compõem um coletivo, ainda não institucionalizado, que luta para que essa realidade mude. Uma das possibilidades para que essa situação se altere e deixe de ser uma disputa por vagas de trabalho entre profissionais de áreas distintas, seja com o concurso para o magistério cuja prova ocorreu em Maio/2013 no qual foram ofertadas 98 vagas para licenciados em Ciências Sociais/Sociologia. O ultimo concurso promovido pelo Estado do Paraná que contemplou a disciplina foi em 2004, houve 25 aprovados para as nove vagas ofertadas. Em 2007, em novo concurso para o magistério paranaense, a Sociologia não constou no rol de disciplinas, embora a obrigatoriedade do ensino da mesma já estivesse aprovada pelo parecer 38/2006 do Conselho Nacional da Educação (CNE) [25].

Assim, com a promulgação da Lei nº 11.684/2008 que efetivou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio - sendo que sua inserção nos currículos escolares viesse a ocorrer gradativamente a partir de 2009 com conclusão em

[25] Parecer 38/2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que ratifica o disposto no inciso III do § 1° do artigo 36 da Lei 9.394/1996 (LDB), que prevê ao educando concluinte do ensino médio "o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

2011/2012 para cursos de três e quatro anos consecutivamente - o Estado do Paraná possuía um quadro de professores habilitados aprovados em concurso totalmente deficiente, abrindo brechas para que profissionais de áreas distintas, como História e Pedagogia[26], pudessem atuar em sala de aulas sem a formação necessária para o domínio dos conteúdos sociológicos. Embora essa atuação estivesse antevista, já prevendo a deficiência em números de profissionais formados, o que deveria ocorrer a partir de 2012 é a exclusividade de formados na área atuando nas escolas, mas isso não acontece de fato.

Ao delimitar o espaço de análise no Núcleo Regional, o que se buscava era refutar a fala de que faltam profissionais formados para a atuação nas escolas, pois é sabido que além da UEM e da UEL, o Estado do Paraná conta com pelo menos duas instituições públicas de qualidade que ofertam a licenciatura em Ciências Sociais, a UFPR e a UNIOESTE. Dessa forma a justificativa por si só não teria credibilidade, embora saibamos que a realidade escolar, muitas vezes, se sobreponha a formação acadêmica no que concerne a dificuldades de atuação levando muitos profissionais a desistir do magistério partindo para outros campos de trabalho (ROMANOWSKI, 2012). Vale lembrar ainda que muitos são aqueles que dão continuidade aos estudos visando o ensino superior e, neste caso, a escola acaba sendo apenas um período de transição. Legitimando a falta de professores nas escolas.

Vale ressaltar que essa realidade dos profissionais da educação não diz respeito apenas a Sociologia, ou seja, há falta de professores em várias áreas do saber para atuarem nas escolas. Os motivos são os mais diversos, podemos falar do baixo reconhecimento das licenciaturas, a má remuneração e as questionáveis condições de trabalho, que vão desde as más instalações físicas das escolas públicas, na sua grande maioria, à falta de um plano de carreira estável, pois este pode mudar de acordo com as concepções político-administrativas em vigor.

Ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação perpassam desde sua escolha acadêmica ate as políticas de Estado que não beneficiam a educação como um todo. Em relação ao ensino de Sociologia nas escolas públicas do NRE/Maringá, o que se observou é que o número de profissionais de outras áreas lecionando a disciplina apresenta uma "aparente" falta de formados. Pois essa falta não se dá em números, mas sim pela não dispersão desses profissionais pelos 25 municípios que compõe o Núcleo. O número de aulas

[26] Em incursão pelas escolas bem como nas entrevistas com os interlocutores, foi possível observar que a atuação de profissionais não formados na área não fica restrita a licenciados em Pedagogia e Historia, havendo relatos de profissionais das ciências exatas, como Matemática, lecionando a disciplina.

semanais (duas) por turma acaba não compensando um deslocamento diário, dessa forma a concentração dos formados se dá em Maringá, onde se localiza o maior numero de escolas e, consequentemente, a maior quantidade de aulas para distribuição. Assim, mesmo que na composição de seu horário o professor fique lotado em duas ou três escolas, consegue organizar horários e distancias de modo a não ter muitas perdas, sejam elas particulares e ou financeiras.

Além disso, a listagem de aprovados no regime de seleção PSS em Maringá, nunca é chamada ate o final, ou seja, muitos graduados e acadêmicos ficam na fila de espera para serem chamados numa possível abertura de vagas na cidade enquanto nos municípios circunvizinhos a atuação de não formados permanece por não haver inscritos habilitados na fila de espera. Mesmo em municípios bem próximos a Maringá essa realidade permanece. Talvez porque a maioria dos inscritos seja de moradores da cidade e não desejem uma mudança ou por desconhecer a realidade do NRE e assim, não ter muito claro a relação de vagas por candidato em cada um dos 25 municípios que o compõe.

Uma vez observado os quadros e números fornecidos pela SEED em relação ao núcleo analisado, é possível dizer que não há falta de profissionais formados na área para atuar na disciplina neste caso, o que ocorre é que estes profissionais se concentram, na grande maioria na cidade polo - Maringá - por questões de locomoção, financeiras, moradia e mesmo de conforto, pois atuar nas cidades menores que compõe o núcleo é também se distanciar de espaços de sociabilidade e estudos.

Diante das constatações observadas no levantamento de dados, um questionamento se sobrepõe, afinal se há profissionais formados, qual seria o maior empecilho para que a Sociologia se firme como disciplina obrigatória no Ensino Médio? Muitas possibilidades de respostas a essa indagação surgiram com o desenrolar da pesquisa, dentre elas a necessidade de produção de materiais para a atuação do professor em sala de aula, pois a característica acadêmica da disciplina muitas vezes reduz às aulas a leitura de textos, nem sempre palatáveis ao aluno de ensino médio, livros didáticos inconsistentes, a carência de um currículo nacional único, o pouco numero de aulas por semana oferecidas por turma e à própria formatação curso de Ciências Sociais que ainda busca se adequar a essa nova emergência educacional que ira atingir, necessariamente, a formação dos graduandos da área.

A somatória desses elementos recai necessariamente no profissional atuante no ensino básico, questionado nos seus saberes e nas suas práticas. Um professor jovem, recém-chegado

a um campo ainda em fortalecimento é visto com olhos de superioridade hierárquica e com necessidade de se adequar. Assim, a pesquisa se desvinculou da inquietação inicial em relação à justificativa de não ter profissionais formados em numero suficiente para atuação nas escolas para buscar respostas para as dificuldades encontradas para a reinserção da sociologia no ensino médio, uma vez que tal justificativa não foi comprovada.

O que se apresentou como possibilidade real de análise, foram os enfrentamentos travados dentro do campo pelo novo agente, bem como perceber se o antagonismo percebido na fala das coordenações pedagógicas e direções de algumas escolas teriam outros elementos que justificassem tal postura. De início, o maior desconforto observado se dá na distribuição de aulas, pois esta se vincula a ação e disponibilidade da escola de enviar ao Núcleo o número correto de aulas que cada estabelecimento conta para a disciplina.

Assim, por anos seguidos, algumas escolas usaram da prática de distribuição interna de aulas, privilegiando professores de áreas a fins, com a justificativa da falta de formados para ocupar a vaga. Essa prática, quando confirmada e denunciada ao Núcleo Regional, esta sendo combatida, porém a repetição desse ato durante a observação para a pesquisa refletiu a base que estrutura o campo em análise, ou seja, a prática é levada mais em conta do que o conhecimento teórico da disciplina em questão. Tendo isso em vista, o que norteou o olhar para dentro da escola foi à busca da percepção de como o agente compõe suas práticas para atuar nesse novo campo e assim compreender as dificuldades enfrentadas por estes profissionais no seu novo campo de atuação.

3.2 O COLETIVO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REGIÃO DE MARINGÁ

Uma das formas de se observar a constituição do habitus do professor formado em Ciências Sociais e que tem a escola como seu espaço de atuação foi analisar um grupo que se configurou em Maringá. Um coletivo de profissionais que se uniram para debater e lutar em favor dos licenciados no momento das distribuições das aulas pelo Núcleo de Educação. O que procuram combater é uma articulação que acontece dentro das escolas para que profissionais fixos nessas instituições não sejam deslocados para outras ou fiquem sem uma carga horária maior, o que irá refletir no seu ganho mensal. A atuação do coletivo analisado cumpre um papel determinante para coibir essa prática, pois seus componentes fazem um controle do numero de aulas do Núcleo disponíveis para a distribuição e, quando estas não

aparecem em "leilão", busca descobrir quem esta lecionando em tal escola. Uma vez percebida a distribuição interna, é feita a denuncia na ouvidoria do Núcleo cobrando a atuação do órgão.

Embora a primeira vista, pareça uma luta inglória, as ações do coletivo de Maringá junto ao Ministério Público, a Ouvidoria do Núcleo Regional de Educação e a Federação Nacional dos Sociólogos fez com que, no ano de 2012 e 2013 a distribuição das aulas de Sociologia das escolas da região abrangida pelo Núcleo de Maringá respeitasse a deliberação nº 03/08 do Conselho Estadual de Educação que, no seu Art. 6º, explicita que a partir do ano de 2012*"as disciplinas de Filosofia e Sociologia deverão ser ministradas* ***exclusivamente***[27] *por professores licenciados em Filosofia e Sociologia, respectivamente*." A intervenção do coletivo, garantiu a prioridade aos formados e acadêmicos da área de Ciências Sociais-Sociologia.

Além disso, em conjunto com o coletivo de professores de Filosofia e Sociologia de Londrina-PR, e representantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia das Universidades de Maringá (UEM), Londrina (UEL) e Cascavel/Toledo (UNIOESTE), conseguiram questionar e reverter alguns tópicos do edital do concurso para professor ainda no lançamento da minuta do mesmo, no que concernia aos conteúdos das referidas disciplinas.

Assim, a análise feita do coletivo, parte do modo como estes agentes se relacionam e criam vínculos para o enfrentamento das possíveis barreiras surgidas dentro do novo campo que se descortina. Tentando perceber como os laços de proximidade e igualdade - por se tratar de formados em Ciências Sociais - cria certa identificação no grupo e a forma como conseguem manter de fora dos debates à questão da individualidade de cada um, ou seja, o que se defende é o interesse do coletivo, de maneira que todos os envolvidos sejam beneficiados. Buscando enxergar esses agentes como sujeitos sociológicos que constroem seu habitus a partir da interação com o outro e com meio em que atuam.

É possível considerar um tanto quanto estranho falar de formação acadêmica e a atuação profissional de formas distintas, mas em se tratando dos professores de sociologia para a educação básica, essa reflexão se faz necessária no sentido que, ao sair da graduação, o cientista social licenciado possui determinado capital adquirido dentro da academia, onde os saberes próprios das ciências na qual foi habilitado estão legitimados. Esses agentes possuem uma visão de mundo muito própria, aglutinando os saberes adquiridos, refletidos e vividos com sua experiência de vida social. Partindo da concepção construtivista bourdiesiana, perceber como o individuo atua no grupo e como este irá moldar o individuo.

[27] Grifo do texto original.

Considerando ainda que o olhar desses profissionais para a sociedade e as políticas que regem o Estado esteja mais apurado e crítico, é importante tentar perceber de que forma o professor de sociologia, com essas apreensões da realidade, adentra o espaço escolar, cheio de regras e práticas distintas e, muitas vezes, desconhecidas ao novo professor. Ou seja, o campo se configura com regras distintas, ao agente cabe se adequar a elas ou questioná-las e esse jogo de interesses é que vai configurar e, ao mesmo tempo, estruturar a sociologia enquanto disciplina escolar e a atuação de seus agentes legítimos poderão contribuir para isso.

Pois, a forma como o espaço escolar e seus agentes irá perceber o professor de sociologia nem sempre é a que este deseja e tenta transmitir, sendo que em determinados momentos chegam a ser estigmatizados por não se adequarem a um padrão postural desejado pelo discurso presente nesse campo de atuação.

> Aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estratégias de conservação − aquelas que nos campos da produção de bens culturais tendem à defesa da ortodoxia (...). (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Nas entrevistas feitas com professores atuantes nas escolas pertencentes ao NRE-Maringá, alguns relataram desconforto na forma como foram tratados ao chegar às instituições dizendo ser professor de sociologia, e que algumas vezes, houve um tratamento desdenhoso por parte dos professores de outras disciplinas. O relato dos informantes em relação a esse desconforto não ficou restrito aos agentes mais jovens, os mais antigos de atuação, mesmo dizendo estarem habituados ao estranhamento, descreveram a forma como eram observados e cobrados por administradores e colegas de profissão.

Dessa forma, a escola como espaço público e, analisada como tal, é um espaço controlado por ações políticas sejam elas advindas da organização do Estado ou das percepções e práticas dos administradores escolares. Um campo que possui alguma autonomia em relação à organização de grade de disciplinas quando estas não possuem uma deliberação que as regulamente, ou seja, não exista na lei algo que diga quantas aulas e em que anos do ensino ela deve constar. Assim, cabe a administração da escola definir em que séries serão dadas, podendo suprimir a presença de uma em detrimento de outra em um dos anos do ensino médio. Exemplos disso são as disciplinas de Educação Física e Inglês que flutuam entre os três anos do ensino médio, de acordo com a administração pedagógica de cada escola.

A atuação do professor licenciado em Ciências Sociais irá esbarrar necessariamente nessa organização, pois dependendo da percepção que os administradores da escola tiverem da sociologia, como conhecimento e disciplina necessários para a formação dos educandos,

este será cobrado a se adequar a algumas situações que podem ser prejudiciais a sua prática em sala de aulas. Nessa perspectiva podemos citar as aulas fragmentadas em diferentes dias da semana, distribuídas de forma desigual no horário, ficando muitas vezes como as ultimas do dia e ou nas sextas feiras. Mesmo à hora atividade, que é um direito legitimo dos professores, como tempo de elaboração de aulas e atividades avaliativas, são objetos de manipulação em alguns casos, pois uma vez fragmentada durante a semana, dificulta esse planejamento do trabalho docente (SANTOS, 2011).

Assim, pensar a atuação diferente da formação é analisar a construção profissional do cientista social professor que irá se adequar as regras de um campo que não lhe é novo na teoria, mas cheio de práticas as quais se questiona ainda na academia. Essa construção profissional tende a ser complexa:

> (...) sempre inacabado e permanentemente reconstruído, graças ao qual cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, necessitando de tempo para internalizar inovações e mudanças. O saber-fazer do professor se dá de forma também complexa e em um contexto específico no qual o professor toma decisões durante a sua realização, a partir dos saberes práticos e teóricos mobilizados na realização da ação. (SOUZA e RIBEIRO, 2012).

Dessa forma, o capital adquirido na universidade a partir de saberes teóricos, formatará algumas posturas que irão acompanhar o professor durante sua trajetória profissional, porém a escola irá ditar outras formas de perceber a realidade na qual se insere. Assim, o habitus se molda e se reconstrói a partir da capacidade que o professor tenha de analisar não somente sua prática, mas também de perceber que os saberes que dão base à escola são multifacetados e intimamente ligados à ação política. Ou seja, é a partir das percepções, da internalização e reelaboração de processos sociais que envolvem a atuação no campo escolar que o habitus dos agentes, em particular a do professor de sociologia, irá se estruturar.

Embora essa construção pareça individual, pois será elaborada a partir das vivencias de cada um, na perspectiva bourdiesiana ela se realiza em contato com o outro e com o meio. Uma relação muitas vezes conflituosa que molda a historia desse agente social e que irá contribuir para pensar a realidade que o cerca e motivá-lo para outras ações fora do espaço escolar, como no caso da formação do coletivo de cientistas sociais que luta para a fixação permanente da disciplina de sociologia no ensino médio, para que os profissionais dessa área sejam respeitados dentro e fora da escola e que os saberes dessa ciência atinjam sua eficiência em salas de aulas através da atuação de professores habilitados para isso.

No caso do coletivo que vem se constituindo em Maringá-PR, é interessante salientar que um dos elementos que os une, que lhes dá uma especificidade é a luta travada com o NRE (Núcleo Regional de Educação) e, de forma indireta, com a Secretaria de Educação do Estado, para que a Lei nº 11.684/2008 seja respeitada. Embora sejam agentes com capital cultural distinto, com diferentes historias de vida, escolhas e vivências, essas diferenças, muitas vezes conflitivas, não são elementos chave na criação da identidade do coletivo. Assim, a diferença de opiniões em relação ao campo de atuação, suas práticas dentro desse espaço e até mesmo nas percepções de mundo, são constituintes da identificação desse grupo de cientistas sociais apenas de forma indireta. O que irá vigorar são os interesses do coletivo, as individualidades de cada um são aceitas e respeitadas e não deverão interferir na elaboração das pautas e reivindicações.

Além disso, o embate que se dá nas escolas, onde muitos profissionais são olhados com desconfiança, também cria uma característica na formatação dos componentes do coletivo. Muitas vezes durante essa pesquisa, ouviu-se a fala das coordenações pedagógicas que salientaram a juventude dos professores de sociologia como sendo um problema, pois estes não conseguiriam ter domínio de sala, tão pouco postura de professor.

> *"são muito jovens, se misturam com os alunos, brincam com eles na hora do intervalo, não conseguem ser respeitados, pois não têm uma postura correta de professor. Pensam que ainda estão na Universidade, onde quase tudo é permitido"* (Fala da uma coordenadora pedagógica).

Diante disso, foi perceptível o quanto esse campo está pautado em pensamentos e ações hierárquicas, com uma postura conservadora que dificulta a entrada de novas práticas, mesmo que essas não sejam contrárias àquelas já existentes na estrutura do campo, isto é, do espaço escolar. Neste caso o jovem, indiferentemente da sua formação e ou capacidade de atuação, é considerado como inexperiente e problemático. Embora cada sujeito envolvido no grupo tenha vivenciado formas distintas de inserção nas escolas, e os antagonismos percebidos nesse espaço reflitam diretamente nas ações do coletivo, é o todo que faz com que este atue. Dessa forma, sofrendo ou não pressão dentro do espaço escolar, a luta do coletivo é para que todos tenham direito a dar suas aulas da forma como previsto e desejado.

É possível dizer que a construção desse coletivo em defesa da presença da Sociologia como disciplina obrigatória e fundamental para o ensino médio, como uma estratégia política, visando um interesse de grupo, não se faz deslocada dos demais. Ou seja, o coletivo constrói sua legitimidade a partir de uma relação conflituosa com as políticas presentes no Estado e na

administração das escolas, todavia os agentes que o compõe são professores num âmbito geral e, desta forma, também irão reivindicar as pautas de lutas próprias do todo. Assim, em determinados momentos as ações se pautaram por interesses próprios do coletivo e em outros será de acordo com os interesses da categoria de professor (como melhores salários e condições de trabalho).

Tendo suas características delimitadas, construídas e reconhecidas a partir dessa relação de enfrentamentos, ora com a administração das escolas ora com o Núcleo Regional, o coletivo se legitima como um grupo de luta e se fortalece diante dos discursos dentro de tais instituições. Prova disso talvez seja a forma como os editais de seleção simplificada para professor temporário do Estado do Paraná já surgem elaborados com a citação nítida da deliberação do Conselho Estadual de Educação, que estabelece a exclusividade de licenciados na área para lecionar a disciplina. O edital, assim elaborado se refletirá na distribuição de aulas, dando alguma segurança a esses profissionais que, na grande maioria, não são concursados e precisam passar pela situação precária de garimpar aulas nos verdadeiros "leilões" promovidos pelos Núcleos Regionais. Assim, as dificuldades surgem desde o início da atuação como professor:

> "Os professores eventuais atuam como substitutos nas ausências e licenças de professores efetivos. Na maioria os eventuais são estudantes, e professores recém-formados, neste trabalho iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de trabalho emergentes, improvisadas e desvalorizadas." (ROMANOWSKI, 2012, p. 3).

No caso de Maringá, numa distribuição observada no inicio de 2013, os componentes do coletivo tinham todos os argumentos embasados em lei e nas deliberações, para fazer com que os profissionais que ali estavam presentes, mas não possuíam formação para atuar na disciplina, fossem para o final da fila ou mesmo se retirassem da distribuição visto que não se enquadravam no que deveria ser considerado como legal. Os embates, em determinados momentos ficaram acalorados, pois alguns professores de outras áreas habituados com essa prática, ate então vigente, de poder lecionar na disciplina diferente da sua formação, acreditavam que a fala do grupo era direcionada e pessoal. Diante disso, a postura adotada foi a de esclarecer que ali todos eram professores, mas que naquele momento, estavam defendendo o estabelecido em lei.

Essa posição de defesa se refletirá, necessariamente, na forma como as instituições que compõem o espaço de atuação do professor - escola, NRE, Secretaria Estadual de Educação - passará a enxergar esses profissionais. Nessa pesquisa foi observado o coletivo de Maringá, mas outros grupos vêm se constituindo e atuando em diferentes regiões do Estado,

participando ativamente para a legitimação e reconhecimento, não apenas para a disciplina, mas principalmente, para os cientistas sociais que adentram o campo escolar de ensino básico.

Dessa forma, o coletivo de Maringá constrói um reconhecimento no campo em que se insere através das relações de embate com as instituições políticas que definem o campo escolar. Não raro, a postura de enfrentamento é percebida dentro da escola, seja por administradores, pelos outros professores e também pelos alunos. Ao adentrar esses espaços para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber como os alunos conseguiam distinguir o profissional formado do não formado pelas suas práticas e, até mesmo, pela postura diferenciada em relação a um determinado padrão que vigora na maioria das escolas.

Isso se deve ao fato de os professores, componentes do coletivo, levar as pautas de suas reivindicações para dentro das salas de aulas. O principal foco que justifica essa ação é a valorização do conhecimento próprio da disciplina, mostrar aos alunos que a sociologia é de grande relevância em sua formação e para que isso se efetive de fato, a presença de habilitados na área atuando nas escolas é vital para que o processo educacional dos mesmos não seja prejudicado. Em uma das escolas observadas, a rejeição dos alunos em relação à atuação de um profissional não formado fez com que houvesse a troca do professor, pois este abriu mão das aulas por se considerar inapto para lecionar os conteúdos da disciplina.

No transcorrer da pesquisa, algumas ações foram observadas, ações essas protagonizadas pelos vários componentes do coletivo. Talvez uma forma de medir o quanto a postura de enfrentamento criou uma identificação ao grupo seja o que foi percebido no reconhecimento de administradores institucionais em relação a estes. Por exemplo: ao acompanhar alguns membros numa reunião com a representante do NRE, essa já se referia a todos pelo primeiro nome e, ao ser questionada a respeito dessa proximidade, disse que estava acostumada com as reclamações protocoladas pelo coletivo e reconhecia o interesse do grupo em defesa daquilo que lhes era de direito.

Visando perceber até que ponto esse embate seria internalizado pelos agentes e se, de alguma forma, iria se refletir nas suas práticas em sala de aula, visto que o habitus é estruturado de acordo com as relações travadas pelo agente, é que se buscou observar tais agentes mais de perto, ou seja, compreendendo como estes apreendem a escola na sua formatação e como direcionam suas práticas dentro desse campo.

3.3 AS ENTREVISTAS

A adoção de entrevistas como método de investigação serviu não somente para coletar informações a cerca dos agentes que compõe o campo estudado, mas também para, na perspectiva bourdiesiana, diagnosticar como estes constroem seu habitus a partir das relações travadas nos diferentes espaços dos quais participam e, alem disso, como determinados embates travados em campo irão nortear suas ações futuras.

> Em termos metodológicos rigorosos, a construção da lógica peculiar a cada um dos sistemas imbricados de relações relativamente autônomas (o campo do poder e o campo intelectual) constitui a condição previa de construção da trajetória social como sistema dos *traços pertinentes* de uma biografia individual ou de um grupo de biografias. O terceiro e ultimo momento corresponde à construção de *habitus* como sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o principio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, 2007, pg. 191).

Uma vez compreendendo a estruturação do habitus, perceber se este agente irá atuar de forma a modificar o campo e qual posição buscará ocupar em tal espaço de dominação e disputa de poder.

Provavelmente por apontar habitus tão distintos na sua construção, conseguir entrevistar tais agentes, apesar do número reduzido, se mostrou algo de certa dificuldade. Os agentes selecionados são todas mulheres, e atuam em mais de uma escola. Assim, foi preciso conciliar as entrevistas com o tempo que dispunham nas escolas de acordo com seus horários de trabalho. Nem todas as que participaram foram as selecionadas desde o inicio, pois as dificuldades de conciliação de horários perpassaram o trabalho em sala de aulas, mas também as funções exercidas por elas como mãe, esposa e dona de casa. Alem do fato desses agentes estarem em constante aperfeiçoamento, em cursos de especialização. De tal forma que a substituição de algumas pré-selecionadas no início da pesquisa, foi necessária por indisponibilidade de tempo.

Conseguir alguém fora da área para dar a entrevista foi outro entrave, pois a luta dos coletivos de professores formados defendendo seu direito as aulas, criou situações tensas em algumas distribuições, dessa forma, os nãos formados que ainda atuam na disciplina ficaram receosos de se identificar como tal, com medo de sofrer com alguma ação que os fizessem perder carga horária. Assim, se tornou difícil encontrar o informante e, quando foi possível

essa localização, se fez necessário convencê-lo a dar a entrevista, pois a relação inicial era de desconfiança com as intenções da pesquisa.

Mesmo a professora que é formada em curso a distância e é detentora de titulo de outra área de formação, se manteve reticente, fazendo questão de ler as perguntas antes de se propor a participar da entrevista. Embora a proposta das entrevistas não tenha sido medir o conhecimento das informantes, nem qualificar suas práticas, mas sim diagnosticar se há grandes distanciamentos metodológicos entre esses agentes que compõe o campo, no que concerne a atuação na disciplina de sociologia, o receio se mostrou ligado a isso, como se a ideia da pesquisa fosse criar um juízo de valor sobre aqueles que atuam sem ter a mesma formação de quem passou pelo curso de Ciências Sociais.

As agentes que são formadas no curso da Universidade, em épocas totalmente distintas, apresentam características próximas em relação ao conhecimento e práticas. Porém, profissionalmente, os planos futuros são distintos. Enquanto uma, que já atua nas escolas tem como perspectiva a aprovação no concurso publico do Estado, para assim conseguir determinada estabilidade, a que é participante do PIBID e tem como experiência apenas a vivência dada pelo programa, não se percebe como futura professora. Seu foco é a pós-graduação, a escola fica como pano de fundo para um futuro ainda incerto.

Assim, uma professora se formou no ano em que a sociologia tem seu retorno obrigatório determinado e teve uma graduação praticamente voltada para a pesquisa, pois o curso ainda não tinha uma preocupação nem formatação que contemplasse de forma mais ampla a formação de professores, embora ofertasse a licenciatura como habilitação. Porém, se viu professora, por conta do campo de atuação que se abriu em definitivo e, uma vez dentro do campo escolar, percebeu a necessidade de atuar de forma política pela disputa de espaço e poder. A mesma apontou ainda que alguns conteúdos trabalhados em sala de aula exigiram seu empenho e dedicação maior, pois variavam intensamente em relação ao conteúdo teórico da formação acadêmica. Ou seja, fazer a transposição do que se vê na universidade para o que se quer na disciplina escolar, requer do professor determinado senso de realidade em relação ao campo em que esta atuando. Perceber que na escola básica a sociologia ensinada não pressupõe formar profissionais da sociologia e, ao mesmo tempo, que também não pode fugir àquilo que dá legitimidade a essa ciência, que é o seu conhecimento específico.

A segunda professora passa sua graduação consciente que a sociologia na escola básica é uma realidade após muitas lutas, o curso de Ciências Sociais da UEM já toma outra formatação, abrindo a primeira turma de PIBID (da qual ela faz parte), ou seja, buscando a melhor formação dos habilitados em licenciatura plena, porém isso não reflete na sua

perspectiva como professora do ensino médio. Diz que quer estar bem preparada "*caso seja necessário dar aulas*", mas esse não é seu foco. Dessa forma, embora a formação seja na mesma área, com o mesmo tempo de duração de curso, ambas se constituem de formas distintas. Nessa perspectiva, o curso forma, mas a construção dos agentes se dá também nos espaços fora da academia. Assim, a primeira, passou seu tempo de graduação trabalhando e quando se forma já esta casada, seus planos para o futuro perpassam uma condição financeira mais estável, a segunda mora com os pais, possui bolsa de pesquisa, participa (ou) de inúmeros congressos e eventos durante a graduação, por não precisar trabalhar para compor uma renda familiar maior. Dessa forma, para ela, atuar na escola não é um fim em si, mas uma alternativa possível num futuro distante.

O capital acumulado é totalmente distinto, o habitus se estrutura de acordo com a realidade social de cada uma, embora o conhecimento acadêmico seja próximo, a atuação no campo educacional exige do agente mais que um diploma, necessita também de uma internalização da possibilidade de mudança que a atuação em tal campo poderá promover no seu campo social, mesmo que essa perspectiva mude no decorrer do tempo de atuação ou a partir das práticas sociais fora do campo aqui analisado. Caso contrário, não perceberíamos os abandonos e carência de professores nas mais diferentes áreas.

Das informantes com formação distinta, uma tem como primeira graduação a Pedagogia e a segunda em Ciências Sociais em EAD (com aproveitamento de estudos, concluiu os estudos em um ano e oito meses), a segunda é graduada em Historia. A primeira disse que atuava na disciplina mesmo antes de ter formação especifica para isso que, por gostar da área e a partir da obrigatoriedade da mesma, buscou ter maior conhecimento numa segunda graduação. Alegou que determinados conteúdos exigiam muita dedicação na elaboração das aulas antes de ter a formação específica e que, após ter se aprofundado nos estudos, se viu mais tranquila em relação ao domínio dos assuntos cobrados pela disciplina. A informante formada em historia, a principio, se mostrou muito segura, dizendo que atuava na disciplina há certo tempo e que conhecia bem seus conteúdos. Depois de um curto período de conversa ela afirmou ter dificuldades com um e outro conteúdo, principalmente nas aulas do segundo ano médio.

Pela divisão proposta pela SEED, nessa fase de estudos deve ser trabalhado o conteúdo "Estado, poder e política" nas observações feitas para a pesquisa, esse foi um dos conteúdos apontados como o que apresenta maior dificuldade de ser dado. Despertar o interesse do aluno quando se trata de política é um desafio mesmo para aqueles que têm formação específica, pois o senso comum acaba imperando no imaginário coletivo, cabendo

ao professor criar estratégias bem elaboradas para que a discussão flua de forma crítica. Acostumada a atuar na disciplina, mesmo consciente das dificuldades que sua falta de formação lhe traz, a professora não mostrou nenhum interesse em aprimorar seus conhecimentos na área. Disse que suas dificuldades ela foi (e vai) sanando com os profissionais da área que conhece e que acabam compartilhando materiais e métodos de atuação em sala de aula, ou seja, ela se formata a partir das relações que trava com os agentes que são da área, mas não busca esse conhecimento específico como formação.

O que se percebe é que, por mais que os professores formados na área travem uma luta todo o início de ano para assumir as aulas de sociologia, ainda há não formados atuando nas escolas enquanto muitos permanecem na fila de chamada esperando a vez de irem para o espaço escolar. Mesmo sabendo que essa prática é prejudicial aos colegas de formação e acaba dificultando também a atuação em sala de aulas, (é notório que os alunos que tem professores de áreas diversas atuando na disciplina, quando se deparam com alguém formado, apresentam grande dificuldade em fazer relações entre os conceitos sociológicos e a realidade social), há aqueles que não denunciam tal prática e ajudam tais profissionais a atuarem no campo.

Parece estranho identificar esse tipo de ação por parte de colegas formados, visto a existência de um coletivo atuante em Maringá que tenta coibir tal prática, porém ao observar o coletivo que se percebeu é que os agentes que travam os embates junto ao NRE são sempre os mesmos, ou seja, embora o coletivo englobe aproximadamente 300 cientistas sociais[28], os que encabeçam as discussões e promovem as ações não variam. Quando da participação do maior numero de agentes, essas se deram nas manifestações públicas enfrente ao NRE ou de assinatura de uma carta encaminhada ao MP. Mesmo neste caso, embora o coletivo se paute pela participação democrática, as ações sempre tem seus atores principais, aqueles que propõem a forma de atuação e que acabam levando o restante para luta.

Dessa forma, a coibição da presença de não formados atuando na disciplina se dá de forma intensa no inicio do ano letivo, quando todos estão correndo atrás de aulas, buscando compor seus horários no menor número possível de escolas. O que se pode perceber é que os primeiros da fila a serem chamados são os que encabeçam os embates, as lutas para que se cumpra a deliberação. Uma vez nas escolas, esses agentes se ocupam com as dinâmicas próprias desse espaço, não conseguindo acompanhar de perto os problemas que se apresentam e que precisam de ação efetiva. Dessa forma, as distribuições continuam acontecendo no decorrer do ano, a existência de fragmentação da carga horária e a necessidade de adequação

[28] Numero aproximado entre formados e formandos que participam do grupo existente na internet.

de horários da escola, a permanência dessa situação continua dentro do espaço escolar e, mesmo tendo agentes da área que reconhecem tais ações, estes não se preocupam em denunciar, por motivos diversos, o fato de já estarem em sala, de reconhecerem o outro como colega atuante no mesmo espaço, por não querer se indispor com a escola, etc.

Essa realidade só mudará com concursos que coloquem os formados em sala de aulas, reduzindo drasticamente as práticas de distribuição interna que ocorrem nas escolas. Embora seja necessário dizer que haverá locais que não serão beneficiados devido ao numero reduzido de carga horária disponível para a disciplina. Nestes casos será válida a presença dos contratos de PSS's, utilizados como recurso de exceção e não como regra, que é caso atual de disciplina.

3.4 CONSIDERAÇÃOES EM RELAÇÃO ÀS OBSERVAÇOES FORA DA ESCOLA

Ao analisar os grupos constituídos na internet, me ative a dois que me pareceram bem distintos, desde sua identificação. Um traz o nome "Professores do Paraná" e o outro, "Professores PSS do Paraná", já pela nomenclatura adotada pelos grupos, percebe-se uma diferença ou uma separação, enquanto em um o nome pressupõe a união da categoria de forma global, no outro se nota que determinados profissionais se percebem distintos dos outros agentes que atuam no espaço escolar. O primeiro conta com pouco mais de 21.600 membros, enquanto que o segundo possui em torno de 10.200, sempre é bom lembrar que na internet o trafego é intenso, e professores que compõe um determinado grupo também estão presentes em vários outros.

O que revela a existência desses dois grupos (alem de vários outros nessa mesma linha) são a divergência e separação existente dentro da escola e que, na maioria das vezes, não são debatidas por quem é de competência. As postagens nos grupos são bem distintas, no maior a discussão acontece sobre tudo e todos os temas, desde conteúdos trabalhados em sala de aula, posturas assumidas por determinadas direções escolares, ate preferências políticas eleitoreiras. Debates acalorados já ocorreram, de forma a necessitar da intervenção do moderador, sob a ameaça de excluir pessoas do grupo para que se mantivesse a discussão no nível da "civilidade e boa educação" [29].

No grupo dos PSS's as postagens são direcionadas aos interesses dos professores em regime temporário, ou seja, para tirar duvidas em relação aos contratos, distribuição de aulas, salário e folha de pagamento. Algumas vezes aparecem desabafos sobre formas de tratamento recebido por estes agentes, tanto nas escolas quanto nos respectivos núcleos de atuação. Esses

[29] Os grifos dizem respeito a frases retiradas, aleatoriamente, dos grupos observados.

desabafos, geralmente, dizem respeito à falta de reconhecimento e a desconsideração enquanto profissionais da educação. A frase mais percebida em tal grupo diz respeito à desunião da categoria, mesmo sendo todos educadores, uns se consideram "melhores que os outros só porque são efetivos".

Transparece aqui, de forma muito nítida, a insegurança vivenciada no espaço escolar, pois estes se sentem a mercê dos desmandos, não somente do Estado e suas políticas para educação, mas também dos administradores escolares.

> O professor contratado sob o regime "PSS" é condicionado a um trabalho fragmentado, pois recebe uma determinada carga horária de horas-aulas para serem ministradas em diferentes escolas, não possuindo assim, autonomia para se fixar e permanecer em determinado colégio (conforme seu interesse e vontade) ou obter vínculos com a administração e com o corpo discente. Tal fato apenas corrobora para a criação de um professor desvinculado dos objetivos da escola, da comunidade e dos alunos, pois já que não pode permanecer nela também não tem interesse em conhecer de suas causas, metas, dificuldades e objetivos. O professor sob regime "PSS" não cria uma identidade com o colégio que leciona. A baixa remuneração também tem sido, constantemente, objeto de críticas ao trabalho dos professores sob contrato "PSS", pois tais professores sofrem em sua atividade profissional, consequentemente, uma desqualificação que os desestimulam a prática docente, fazendo-os encarar tal profissão, muitas vezes, sem vontade de se especializar ou se aprofundar, sem preparos de aulas, sem ânimos de ensinar e avaliar, restando como já asseverava Zaragoza, um professor esgotado, em 'mal-estar'. (LINO, 2012, p. 5 e 6).

Ou seja, o professor PSS é um profissional inseguro, mas consciente da sua condição de precariedade, devido a isso, cria espaços de convivência para que, entre os seus próximos nas mazelas, consiga se fortalecer nos embates travados no campo escolar. Não há distinção por disciplina, nesse grupo o que prevalece é a tentativa de fortalecer laços e dar corpo a luta travada dentro das instituições. O reflexo de todo esse desconforto é a tentativa de criação de uma associação que abarque tais profissionais. Tal associação teria como objetivo defender os interesses destes profissionais, vistos como abandonados pelo sindicato da categoria.

Embora alguns críticos aleguem que a criação da associação seria apenas uma movimentação política que visa enfraquecer o sindicato da categoria, pois provocaria um racha entre os profissionais, o que se percebe é que há vários docentes, trabalhadores dessa categoria precarizada, que se sentem órfãos de uma entidade que defenda seus interesses. Considerando que o Estado do Paraná conta em seu quadro com mais de 27.800[30] educadores nessa condição, é inegável que tais trabalhadores, uma vez unidos, possuam enorme representatividade. Passando assim a serem sujeitos de grande interesse das disputas de poder político nesse espaço.

[30] Referente ao mês de maio/2014 (http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp).

As discussões que ocorrem nesse grupo visam auxiliar o professor nos embates ocorridos no espaço escolar, dessa forma, o compartilhamento de duvidas e problemas enfrentados nas escolas e Núcleos muitas vezes são divididos por outros agentes que já passaram por situação semelhante e possuem repostas de como agir em determinada situação. Dessa forma, se torna uma ferramenta de grande ajuda para os PSS's que estão iniciando na profissão ou na atuação na escola pública e que não estejam afeitas as práticas por vezes questionáveis, mas que se repetem com certa frequência, dependendo da percepção dos administradores públicos.

CONCLUSÃO

Analisar o campo educacional é, antes de tudo, reconhecer que os professores se lançam numa profissão cada vez mais precarizada. O retorno da sociologia como disciplina obrigatória ao ensino médio traz novos agentes a esse campo que, por estar se equilibrando entre tentar cumprir sua função e se adequar as mazelas sociais na qual esta inserida, utiliza de práticas na sua organização interna que, muitas vezes, beiram o favoritismo. Mas é preciso lembrar que muitos são os problemas enfrentados nesse espaço e que a manutenção de profissionais já habituados com sua estrutura também é uma forma de não ter o desgaste advindo da adequação de novos agentes ao campo. Ou seja, mais que uma disputa de poder dentro do campo, a luta pela manutenção da *doxa* significa manter uma pretensa organização, necessária para o funcionamento da estrutura do campo escolar.

Com as observações e entrevistas, no que concernem os professores de sociologia dentro do espaço delimitado para a pesquisa, é perceptível que as suas práticas a princípio se ligam ao habitus acadêmico, existindo uma proximidade maior com a teoria, ou seja, aos cientistas sociais, a identificação com o mundo escolar se dá primeiramente com os alunos, com a sala de aulas e não com a instituição escolar. Assim, seu "pensar a escola" não é conflitante com as teorias apreendidas na licenciatura, porém suas práticas irão se chocar com as que estão em vigor. No entanto, estes tendem mais a adequação do que a subversão do que está posto. Reproduzindo, muitas vezes, os mesmos discursos daqueles que atuam nesse campo há muito mais tempo, embora seu habitus acadêmico tenha sido construído de forma crítica em relação a esse espaço e suas práticas.

A realidade escolar se sobrepõe aos ideais de ruptura e reestruturação, pois ao professor são delegadas funções que acabam por lhe tirar tempo, capacidade de articulação, criação e ate mesmo, a vontade de promover mudanças:

> O professor está sobrecarregado de trabalho, obrigam-no a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar, deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas tarefas para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos. (ZARAGOZA, 1999, p. 58 e 59).

Alem dessa sobrecarga de funções, ao novo agente é necessário que ele conheça os documentos oficiais que regem a educação como um todo, também as diretrizes próprias de sua disciplina e cumpra com os direcionamentos que regem o funcionamento interno das escolas. Vale lembrar que muitos professores trabalham em mais de uma escola, assim as

regras que regem o funcionamento das escolas podem ser diferentes, o que gera mais um elemento de sobrecarga para esses profissionais. Assim, muitas vezes, a hora atividade, que é o tempo destinado para correção de atividades, elaboração de aulas e de integração entre os agentes, é utilizada para atender pais, em reuniões para avaliação de planos docentes, em pré-conselhos de turmas, ou seja, realizando outras atividades que irão contribuir para o bom funcionamento da escola, porem lhe tira o tempo destinado à melhoria das suas aulas.

Esse trabalho acaba sendo feito em casa, nos momentos que deveriam ser de descanso do professor, dessa forma, um trabalho não remunerado e, na maioria das vezes, desconsiderado ou desconhecido pela maioria da população, alheia a profissão. Juntando a isso a necessidade constante de se aprimorar, ler e se atualizar em temas e debates cotidianos que frequentam a sala de aulas tendo como interlocutores os alunos, havendo a necessidade de sua intervenção de forma crítica e bem pautada, a docência se consagra como uma das profissões que leva seus agentes ao auge da exaustão, física e intelectual.

Superar esses empecilhos estruturais não é coisa simples para os agentes aqui analisados, passa pela formatação dos cursos de graduação e mudança de pensamento da maioria dos alunos do curso de Ciências Sociais. Embora a licenciatura tenha conseguido despertar o interesse dos graduandos, muito em virtude do campo de trabalho na educação básica, ainda se percebe certo desinteresse pela escola e como essa se estrutura. Ainda, ter alunos fazendo licenciatura, não significa necessariamente que estes tenham interesse em se voltar para a escola de ensino médio. A fala da informante aluna da graduação e participante do PIBID deixa isso evidente, ou seja, embora tenha feito a graduação voltada para ser professora, essa é uma possibilidade de atuação distante para ela. Seu foco, a princípio, é fazer pós-graduação em área de pesquisa de seu maior interesse que não tem a ver com educação diretamente.

Assim, a possibilidade de enfrentar a sala de aulas é deixada como o “plano B”, visto que a carência de profissionais da área atuando no campo pressupõe possibilidade de trabalho e renda em curto prazo. É possível dizer que assim vista pelos novos agentes, como ultima possibilidade, a escola não desperta o interesse de análise dos graduandos, seja em seus documentos e práticas que a estruturam, seja como espaço passível de se desenvolver toda espécie de pesquisa dentro das especificidades de quem é formado em Ciências Sociais. Ou seja, embora a licenciatura abra as portas para atuação nas escolas, esse não é um espaço que desperta grande interesse aos jovens cientistas sociais na sua maioria, a exceção a isso são os participantes do PIBID, mas mesmo assim, não é uma unanimidade.

Um exemplo disso, (vivenciado pela pesquisadora), em um evento do curso de Ciências Sociais ocorrido na Universidade Estadual de Maringá, onde foi ofertado um minicurso cuja proposta era apresentar e debater os documentos escolares aqui pontuados (Diretrizes, PPP, PTD e Livro de registros) houve uma única inscrição, ou seja, embora haja alunos cursando licenciatura e participantes do PIBID, o tema não atrai nem futuros professores, nem pesquisadores para essa área. Mesmo considerando a baixa participação dos graduandos nesses eventos acadêmicos, foi possível perceber que em minicursos que apresentavam temas como pensamento político ou debatiam teorias clássicas do campo de pesquisa sociológica, a presença era maior. Ou seja, o pensamento que vigora entre os acadêmicos ainda é o bacharelesco.

É perceptível que esse antagonismo em relação à sala de aulas se deve a precariedade da educação como um todo. No caso da sociologia, seus agentes atuam quase que exclusivamente como contratados ou PSS's. Os professores nessa condição se veem (e são vistos) inferiorizados nas suas práticas, em relação ao seu conhecimento, nos seus ganhos e nas poucas medidas protetivas advindas do sindicato. São submetidos a um modelo precarizado de trabalho, onde o exercício da docência é amplamente prejudicado, pois ao ter que se dividir entre duas, três e até quatro escolas para completar carga horária e, ate mesmo para conseguir um ganho que contemple suas necessidades econômicas, o professor precisa cumprir uma maratona que vai desde o deslocamento entre as instituições num mesmo dia em diferentes horários, passando pela produção de materiais para suas aulas chegando ao grande numero de provas e trabalhos para correção.

Como conhecer profundamente ou demonstrar interesse pelos documentos que regem cada escola? Como aprofundar trabalhos em grupos, tanto com alunos quanto com a comunidade escolar de forma geral e abrangente? Como criar identificação com as instituições em que atua se por vezes o tempo que passa nesse espaço se reduz a uma ou duas horas aula? Os professores formados em sociologia que adentram o espaço escolar vivenciam essa realidade e, diante de tantos antagonismos estruturais, acabam vítimas da desvalorização do campo em relação a sua inadequação involuntária.

Assim, surgindo como um espaço de atuação profissional com certa facilidade de acesso (no caso dos contratos), a precarização do trabalho docente desestimula a inserção de novos agentes e, mesmo aqueles que já estão inseridos, não conseguem perceber esse campo com grandes perspectivas futuras de mudança. Os que são novos nesse espaço trazem o frescor de ideias e práticas inovadoras, porém se sentem tolhidos e com o passar do tempo, desanimados com o campo, acabam atuando da mesma forma que esse se lhe apresenta, ou

seja, de forma precarizada e sem interesse. Aqueles que persistem no fazer diferente, os mais ousados (para os padrões em vigor), são desconsiderados nas suas práticas e vistos como professores ainda em fase de encantamento, ou, na fala de uma professora *"professor que só passa filme e leva aluno para passear"*.

O que se percebe é que no ensino básico há profissionais com pensamentos distintos, praticamente um racha dentro da categoria. Aqueles que são efetivos e gozam da estabilidade funcional, com plano de carreira e reconhecimento institucional e os contratados em regime de precariedade total de trabalho que passam a atuar nas escolas sem estímulo e, por mais que tentem, sem criar identificação com a comunidade escolar, pois sabem que o tempo que permanecerá nesse espaço é delimitado por um contrato temporário de trabalho. Porém, com o passar do tempo, ambos os grupos apresenta, na sua maioria, as mesmas dificuldades no que diz respeito a suas práticas metodológicas, ou seja, a precariedade com que se estrutura o espaço escolar desestimula ações que visem modificar o campo e sua hierarquia, mesmo que essa seja, reconhecidamente, ultrapassada.

Tendo esse quadro em mente, analisar as práticas dos agentes que atuam nesse novo campo sem se desvincular das políticas que regem tal espaço é impossível. Pois os contratos temporários se renovam todos os anos e, no caso da sociologia, enquanto não houver um concurso que abarque os muitos profissionais que atuam de forma temporária nas escolas, esta estará à mercê das muitas regras e práticas escolares que, mesmo não sendo oficiais, são legitimadas simbolicamente dentro da escola por seus inúmeros agentes.

Ao pensar o retorno da sociologia ao ensino médio e as práticas do seu agente no campo escolar, buscando encontrar onde reside a maior dificuldade para essa reinserção obrigatória, o que surge é um problema de difícil solução, pois as ações estão relacionadas à estabilidade em campo, por mais que esse agente esteja no espaço educacional de forma global, ele precisa criar vínculos com a instituição escolar para que legitime seu saber e suas ações dentro desse espaço, porem fica impedido devido à forma precária de regime de trabalho a qual se vincula.

O regime de contrato temporário é conflituoso para uma educação de qualidade e, em conseguinte, para a reinserção da sociologia, pois formata ações duvidosas dentro da escola e dá força a discursos enviesados em relação ao profissional e também sobre o papel desempenhado por tal agente dentro do campo. A precariedade de tal regime de trabalho causa desconforto aquele que atua a partir dele e produz desconsideração por parte daqueles que são efetivos, sejam eles professores ou administradores escolares. É possível dizer que o único ganho obtido a partir desse regime de trabalho é para o Estado, pois mantendo assim um

vasto numero de professores, consegue certo controle sobre grande numero de profissionais que passam a ser peça de manipulação no jogo de poder no campo educacional.

Um exemplo disso foi à greve deflagrada no inicio do mês de maio de 2014, sabendo que o numero de professores PSS's nas escolas é considerável, e visando manter um numero reduzido de participantes em tal movimento, foi solicitado para as escolas que enviassem ao Núcleo de Educação e, consecutivamente, a Secretaria da Educação, o nome dos profissionais que aderiram à greve. Isso gerou grande insegurança entre os docentes, pois na sua contratação é esclarecido que o mesmo não pode ter mais que sete faltas injustificadas, sob pena de ter o contrato reincidido. Muitos foram aqueles que não aderiram ao movimento, por medo de ficar desempregados.

A sociologia como fruto da modernidade, está propensa às alterações sofridas na dinâmica social e de adequação política. Suas idas e vindas ao currículo escolar são perpassadas pelas lógicas de Estado em relação à educação e a formatação dos novos agentes sociais de acordo com os interesses dominantes. Seus agentes legítimos, os professores da educação básica, detém certo conhecimento que, relacionado a práticas que o valorizem, é capaz de promover uma consciência critica voltada para ação, mas é tolhido por políticas públicas e práticas institucionais que lhe tiram o desejo de estar em sala de aulas. Quando muito, a permanência se dá apenas como forma de garantir um salário no final do mês. Poucos são aqueles que atuam visando à permanência nesse espaço. A única ação possível que irá fortalecer esse profissional em tal campo, serão concursos públicos, pois a estabilidade gera segurança alem de vínculos com o que é próprio da educação seus documentos e suas políticas estruturais.

Os concursos também são uma forma de eliminar a fala de que faltam profissionais formados na área para atuar nas escolas como a única justificativa para a presença de profissionais distintos atuando na disciplina, uma vez que é perceptível o aumento no numero de inscritos e de aprovados a cada certame (e nos processos de seleção simplificada). Mesmo que seja uma mediada em longo prazo, visto que, também nesse caso, a disciplina fica a mercê das posturas políticas do governo estadual, esta se apresenta como uma forma legitima de fortalecer a disciplina em seus conhecimentos, pois representa certa liberdade de ação aos seus agentes dentro do campo. Ou seja, para participar efetivamente do campo, é necessário que se vejam detentores de ferramentas para o embate e a principal delas, neste caso, é a estabilidade.

Uma vez portadores dessa estabilidade, os agentes contam com mais liberdade de ação, conseguem definir e reduzir o numero de escolas onde irá trabalhar, alem de ter a

possibilidade de desenvolver projetos e criar uma relação de identificação com a comunidade escolar. Mesmo que o desestimulo venha a atingir os agentes, uma vez concursados, o que se percebe é que muitos professores, apesar da estafa física e intelectual, ainda acreditam na educação emancipadora e transformadora e, ao pensar em abandonar o espaço escolar, isso se torna também em uma forma de sofrimento, visto que há aqueles que se dizem "apaixonados" pela educação e por seus alunos.

Nas entrevistas feitas, houve uma questão comum a todas as informantes e que versava sobre as perspectivas de cada uma para seu futuro profissional, aqui se refletiu a necessidade de concursos, pois aquelas que são efetivas no Estado (a não formada e a formada em EAD) enxergam seu futuro profissional dentro do campo em que se encontram, especializando-se para elevação dentro do plano de carreira próprio da categoria. Já as que possuem formação específica na área, tendo em vista o contrato precário de trabalho, não enxergam a escola com perspectivas futuras. Enquanto uma partiu para pós-graduação, sem ao menos passar pela sala de aulas como professora, a que atua no campo escolar demonstrando grande identificação com os conteúdos e práticas, não se vê motivada para permanência e busca outros espaços de atuação.

Uma questão que foi levantada no inicio dessa pesquisa "Afinal qualquer sociologia é melhor do que nenhuma?", continua sem uma resposta convincente, pois a sociologia ensinada nas escolas de ensino médio esta vinculada necessariamente aos agentes que a lecionam. Com um nmero maior de cientistas sociais presentes nas escolas, essas práticas tendem a se aproximar a uma unicidade e compartilhamento de materiais, porém, enquanto essa realidade não se sobrepõe a precariedade dos contratos provisórios, onde a questão salarial é mais importante do que a presença de bons professores na sala de aulas, o conhecimento sociológico será insuficiente mesmo sendo ministrado por seus agentes legítimos.

REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. *A pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre Recontextualização*. IN Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Coisas ditas*, São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis, 2008.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo, 1983.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: 1989.

_____. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, 2004.

_____. *Questões de Sociologia*, Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação.* Campinas, 2008.

BRASIL. *Constituição Federal Título VIII Da Ordem Social.* 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.* Brasília: Centro de Documentação e Informação, coordenação de publicações, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. *Resolução 03/98/CNE. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 1998.

_____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais.* Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica (Sinopse)*. Brasília, 2012.

_____. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p.

CASÃO, C. D. C. e QUINTEIRO, C. T. *Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM.* Mediações, Londrina, V. 12, N. 1, P. 225-238, jan/jun. 2007.

CERRI, L. F. *Diretrizes Curriculares Estaduais – História: Legitimidade, Autonomia e Currículo Oculto* IN Revista de Teoria e Prática da Educação, v.10, n.1, p. 41-49, jan./abr. 2007.

DELLORS, J. (org). *Educação um Tesouro a Descobrir* - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI UNESCO-1996. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. UNESCO e Faber Castell, 2010.

FLACH, C. R. de C. e BEHRENS, M. A. *Paradigmas Educacionais e sua influencia na prática pedagógica* IN VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Edição Internacional, PUC-Paraná, out, 2008.

FRANÇA, V. F. de, *O "entorno" da transposição didática da disciplina de sociologia no ensino médio do Paraná – "A construção de seu universo gravitacional"* Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2009.

GADOTTI, M. *Os Compromissos de Jomtein - Estado e Sociedade Civil*. IN I Seminário Nacional sobre Educação para Todos – Avaliação EFA-2000, Brasília, jun/1999. Org. MEC/INEP.

KUENZER, A. Z. *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.* Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

_____. *Por que não falamos de competências*. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LINO, A. V. *Políticas públicas e a precarização da educação pelo contrato PSS no Paraná*. IN Revista LENPES, v. 1 n. 2, jul/dez 2012.

MARTINS, A. M. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: avaliação de documento.* Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 67-87, março/2000.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. *Sociologia da Educação: democratização e cidadania*. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.) *Sociologia;* São Paulo: ANPOCS, 2010. (Coleção Horizontes das Ciências Sociais no Brasil).

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil* IN Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MORAES**,** A. C. *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.* IN Dossiê Ensino Superior; Revista Tempo Social vol.15 no. 1 São Paulo Abr. 2003.

MORAIS, A. M. e NEVES, I. P. *Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica - Discussão de novas abordagens na formação de professores.* Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. ESSA – Estudos Sociológicos da sala de aulas, 2005.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia.* Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED- Curitiba, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. *Professores principiantes no Brasil: questões atuais* IN III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia. Santiago do Chile, feb/mar 2012.

SANTOS, R. O. *A Implementação da Sociologia nas Instituições Privadas Paranaenses: Um estudo sociológico*. Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2011.

SARANDY, F. M. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil.* Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

_____. *Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio*. IN Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C. e PIMENTA, M. de M. *Sociologia no Ensino Médio: Escrevendo Cadernos para o Projeto São Paulo Faz Escola* IN Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set/dez. 2011.

SILVA, I. L. F. *Das Fronteiras entre ciência e Educação Escolar: As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)* Tese de doutorado; Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP. 2006.

_____. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.* IN Revista Cronos, Natal-RN, v. 8, n.2, pg. 403 a 427, jul/dez 2007.

_____. *Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos* IN Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa / organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva...[et al.]. – Londrina : UEL; SET-PR, 2009. 453 p. : il.

SOUSA, M. D. e RIBEIRO, M. M. G. *Docência e Identidade profissional do professor de sociologia do ensino médio*. IN Revista Inter-Legere, nº 11 Rio Grande do Norte, p. 68 a 89, jul/dez 2012.

THIRY-CHERQUES, H. R. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática* IN RAP – Revista de Administração Pública, v. 40, n. 1, p. 27 a 53, jan/fev 2006.

VALGAS, J. L. *PROEM: A política governamental de reforma do ensino médio no Paraná.* IN Revista Olhar do Professor, vol. 6, n. 1, Ponta Grossa-PR, p. 59 a 77, 2003.

VANDRESEN, D. S. *O Currículo Disciplinar nas DCE's/PR: uma proposta arraigada no projeto moderno e neoliberal*. IN Revista Travessias, vol. 5, n. 2, Cascavel-PR, p. 493 a 512, 2011.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

LEITURAS COMPLEMENTARES

DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor* - entrevista com François Dubet IN: Revista Brasileira de Educação, n.5-6, 1997, pp.222-31.

GOBBI, M. *Os professores e professoras de Sociologia no ensino médio: práticas docentes e representações.* IN Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.161-174, jan./jun.2012.

GOFFMAN, E. *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. IN Estigma e identidade social. Cap. I. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1988.

GUIMARÃES, A. S. A., AGIER, M. *Identidade em conflito: técnicos e peões na petroquímica da Bahia.* In Revista Brasileira de Ciências Sociais n. 13,Vértice/ANPOCS, 1990, p 51-69.

LOURENÇO, J. C.. *Finalidades, Metodologias e Perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio*. IN Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais. IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro. V. 6, n. 1, p. 67-84, dez. 2008.

LÜDKE, M. *Entrevista com Pierre Bourdieu.* Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, n. 3, 1991.

MAQUIAVÉL, N. *O príncipe.* São Paulo: Hedra, 2009. Trad. José Antonio Martins.

MEUCCI, S. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.* Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000. 157p.

MIGNOLO, W. D. *Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica* IN SANTOS, Boaventura de Sousa (org). Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, Df, 2007; 12ª ed.

PERLONGER, N., *Antropologia das sociedades complexas: identidade e territorialidade, ou como estava vestida Margaret Mead.* In: Revista Brasileira De Ciências Sociais *n. 22,* São Paulo: ANPOCS, 1993, p 137-145.

POLLAK, M. *Memória e Identidade Social*. IN: Estudos Históricos - teoria e história. n. 10 v. *5.* Rio de Janeiro: APDOC, 1992. P.200-215.

SOUZA, S. M. A. N. de. *A defesa da Disciplina Sociologia nas Políticas para o Ensino Médio de 1996 A 2007*. Dissertação de Mestrado, UERJ/EDU/ProPED, 2008.

TAKAGI, C. T. T. *Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino da escola média.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP. 2007

ANEXOS

ANEXO I: Proposta de organização dos conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo

1ª Série	
1º Bimestre	**2º Bimestre**
O aluno na sociedade e a Sociologia - A Sociologia e o trabalho do sociólogo. - O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade. - Como pensar diferentes realidades. - O homem como ser social.	**O que permite ao aluno viver em sociedade?** - A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho. - Relações e interações sociais. - Socialização.
3º Bimestre	**4º Bimestre**
O que nos une como humanos? O que nos diferencia? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens: - o que nos diferencia como humanos; - conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; - características da cultura; - a humanidade na diferença.	**O que nos desiguala como humanos?** Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II: da diferença à desigualdade: - etnias; - classes sociais; - gênero; - geração.

2ª Série	
1º Bimestre	**2º Bimestre**
De onde vem a diversidade social brasileira? - A população brasileira: diversidade nacional e regional. - O estrangeiro do ponto de vista sociológico. - A formação da diversidade: - migração, emigração e imigração; - aculturação e assimilação.	**Qual a importância da cultura na vida social?** - Cultura e comunicação de massa: - música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.
3º Bimestre	**4º Bimestre**
Qual a importância do trabalho na vida social brasileira? - O trabalho como mediação. - Divisão social do trabalho: - divisão sexual e etária do trabalho; - divisão manufatureira do trabalho. - Processo de trabalho e relações de trabalho. - Transformações no mundo do trabalho. - Emprego e desemprego na atualidade.	**O aluno em meio aos significados da violência no Brasil** - Violências simbólicas, físicas e psicológicas. - Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escola. - Razões para a violência.

3ª Série	
1º Bimestre	**2º Bimestre**
O que é cidadania? - O significado de ser cidadão ontem e hoje. - Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos. - A Constituição Brasileira de 1988. - A expansão da cidadania para grupos especiais: - crianças e adolescentes, idosos e mulheres.	**Qual a importância da participação política?** - Formas de participação popular na história do Brasil. - Movimentos sociais contemporâneos: - movimento operário e sindical. - movimentos populares urbanos. - "novos" movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT.
3º Bimestre	**4º Bimestre**
Qual é a organização política do Estado brasileiro? - Estado e governo. - Sistemas de governo. - Organização dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. - Eleições e partidos políticos.	**O que é não-cidadania?** - Desumanização e coisificação do outro. - Reprodução da violência e da desigualdade social. - O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

ANEXO II: Proposta de organização dos conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio do Estado do Paraná

Apresentamos aqui a proposta de seriação da disciplina de Sociologia para o ensino médio na organização anual. Buscou-se, nesta proposta alcançar um equilíbrio no que se refere ao tempo sugerido para cada um dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos, bem como, com relação ao tempo pensado para o desenvolvimento das atividades avaliativas. Vale lembrar que trata-se sempre de uma sugestão de organização e como tal, não se propõe a eliminar a autonomia dos professores em seu trabalho. Porém, é fundamental considerar sempre que o objetivo da disciplina é lançar olhares críticos sobre a realidade sociais a fim de possibilitar a interpretação contextualizada das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Para tanto, os conteúdos são enriquecidos e ressignificados, quando contrastados com as experiências pessoais e coletivas.

Conteúdos estruturantes

Processo de socialização e as instituições sociais.

Cultura e Indústria cultural.

Trabalho, produção e classes sociais.

Poder, política e ideologia.

Direitos, cidadania e movimentos sociais.

As discussões referentes ao conteúdo "O Surgimento da sociologia e as teorias sociológicas" são indispensáveis ao ensino escolar da sociologia e sugere-se que permeiem todas as séries. Através delas o professor poderá articular os momentos históricos mais relevantes para discussão dos conteúdos anuais, bem como os conceitos mais importantes para as discussões propostas durante o ano. Aqui o professor pode apresentar que perspectivas teóricas (clássicas e/ou contemporâneas) assume na organização dos conteúdos trabalhados.

Conteúdos Básicos por série

1ª Série:

-O Surgimento da Sociologia e as Teorias sociológicas.

Formação e consolidação da sociedade capitalista e o desenvolvimento do pensamento social.

-O processo de socialização e as instituições sociais:

Conteúdos básicos: Processo de socialização. Instituições familiares. Instituições escolares.

Instituições religiosas, Instituições de reinserção.

Conteúdos específicos: A socialização – socialização primária, secundária, contato, relação, interação, grupos sociais. Conceito de instituições sociais. Instituições familiares – perspectivas teóricas sobre a família, diversidade familiar, novos arranjos familiares, papéis de gênero e família, violência e abuso na vida familiar. Instituições escolares: perspectiva teórica sobre a escola em Durkheim, Marx, Weber, Bourdieu, Gramsci, dentre outros; teorias sobre a educação escolar e a desigualdade social, educação e industrialização, educação e novas tecnologias, privatização da educação. Instituições religiosas: definição de religião; diversidade religiosa; perspectivas teóricas sobre a religião em Durkheim, Max Weber, Marx, dentre outros; gênero e religião; novos movimentos religiosos; fundamentalismo religioso. Instituições de reinserção: prisões, manicômios, educandários, asilos, dentre outros.

-Trabalho, produção e classes sociais:

Conteúdos básicos: O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades.

Desigualdades sociais: estamentos, castas e classes sociais; organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; globalização e neoliberalismo. Relações de trabalho no Brasil.

Conteúdos específicos: Modos de produção, desemprego, desemprego conjuntural e desemprego estrutural, subemprego e informalidade, fordismo e toyotismo, reforma agrária, reforma sindical, estatização e privatização, flexibilização, terceirização, agronegócio, voluntariado e cooperativismo, economia solidária, parcerias público privadas, capital humano, empregabilidade e produtividade, relações de mercado.

2ª Série

-O Surgimento da Sociologia e as Teorias sociológicas:

Desenvolvimento de reflexões e pesquisas acerca das modernas transformações na organização política dos Estados Nacionais Ocidentais.

-Poder, política e ideologia:

Conteúdos básicos: Formação e desenvolvimento do Estado Moderno. Conceitos de poder, de ideologia, de dominação e de legitimidade; Formação do Estado brasileiro. Democracia, autoritarismo, totalitarismo; As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.

Conteúdos específicos: Processo de modernidade, formação do capitalismo; conceito de Estado; Estado moderno; formas de organização do Estado (absolutismo, liberal, bem-estar social, socialismo); conceito de política e de alienação, formação dos partidos políticos, violência legítima, violência urbana, violência contra "minorias", violência simbólica, criminalidade, narcotráfico, crime organizado.

-Direitos, cidadania e movimentos sociais:

Conteúdos básicos: Direitos civis, políticos e sociais, direitos humanos e conceito de cidadania.

Movimentos sociais, movimentos sociais no Brasil, a questão ambiental e os movimentos ambientalistas. Histórico e formação das organizações não governamentais.

Conteúdos específicos: Construção moderna dos direitos, histórico dos direitos humanos alcances e limites, cidadania, políticas afirmativas, políticas de inclusão, definição de minorias. Definição de movimentos sociais, movimentos sociais urbanos, movimentos sociais rurais, movimentos conservadores, neoliberalismo, redefinição das funções do estado, problemas ambientais.

3ª Série

-O Surgimento da Sociologia e as Teorias sociológicas:

Desenvolvimento do olhar sócio antropológicos sobre a diversidade de modos de pensar, viver e se relacionar nas diferentes sociedades e o processo de mercantilização das produções culturais nas sociedades modernas.

-Cultura e Indústria Cultural:

Conteúdos básicos: O desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição da análise das diferentes sociedades. Diversidade e identidade cultural, cultura afro-brasileira e culturas indígenas. Indústria cultural, meios de comunicação de massa, sociedade de consumo; Indústria cultural no Brasil.

Conteúdos específicos: Os conceitos de cultura nas escolas antropológicas (evolucionismo, funcionalismo, culturalismo, estruturalismo), antropologia brasileira. Diversidade, diferença cultural; relativismo, etnocentrismo, alteridade, roteiro e concepções sobre pesquisa de campo. Identidades como projeto e/ou processo; identidades e sociabilidades; identidades e globalização; identidades e movimentos sociais; construção social do gênero; construção social de conceito de raça; minorias, preconceito, hierarquia e desigualdades; dominação, hegemonia e contra-movimentos. Escola de Frankfurt, cultura de massa, cultura erudita, cultura popular, sociedade de consumo.

ANEXO III: Grade Curricular da Licenciatura no Curso de Ciências Sociais/UEM/2013

SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS – LICENCIATURA

SER.	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA						
		SEMANAL				ANUAL	SEMESTRE	
		TEÓR.	PRÁT.	NAO PRESENCIAL	TOTAL		1º	2º
1ª	História Geral	4			4		68	
	Geografia Humana	4			4			68
	Antropologia I – Introdução à Antropologia	2	2		4		68	
	Antropologia II	2	2		4			68
	Sociologia I – Introdução à Sociologia	2	2		4		68	
	Sociologia II	2	2		4			68
	Ciência Política I – Introd. à Ciência Política	2	2		4		68	
	Ciência Política II – Teoria Polít. Moderna	2	2		4			68
	Teoria das Ciências Humanas	2	2		4		68	
	Met. e Téc. de Pesq. em Ciências Sociais	2	2	1	5			85
	Pensamento Social Brasileiro	2	2	1	5		85	
	Economia	4			4		68	
2ª	Antropologia III	2	2		4		68	
	Antropologia IV	2	2		4			68
	Sociologia III	2	2		4		68	
	Sociologia IV	2	2		4			68
	Ciência Política III - Teoria Polít. Contemp. I	2	2		4		68	
	Ciência Política IV - Teoria Pol. Contemp. II	2	2		4			68
	História do Brasil	4			4			68
	Estatística	4			4			68
3ª	Etnografia e Etnologia	4	2		6		102	
	Pensamento Social Brasileiro II	2	2	1	5		85	
	Sociologia V	2	2	1	5		85	
	Ciência Política V - Form. do Est. Brasileiro	2	2	1	5		85	
	Ciência Pol. VI - Inst. Pens. Pol. Bras. Cont.	2	2	1	5			85
	Didática	4			4			68
	Psicologia da Educação	4			4			68
	Estágio Supervisionado I				8	272		
	Disciplina Optativa I	4			4		68	
	Disciplina Optativa II	4			4			68
4ª	Didát. e Met. de Ens. em Ciências Sociais	1	1	0,5	2,5	85		
	Estágio Supervisionado II				8	272		
	Disciplina Optativa III	4			4		68	
	Disciplina Optativa IV	4			4		68	
	Sociologia VI	2	2	1	5		85	
	Introd. à Libras – Língua Bras. de Sinais	4			4			68
	Políticas Públicas e Gestão Educacional	4			4			68
	Questões de Antropologia Contemporânea	2	2	1	5			85

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	**240**
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	**3.419**