

**Perfil e prática de professores (as) no ensino de sociologia
no contexto de sua (des) obrigatoriedade**

**Profile and practice of teachers in the teaching of sociology
in the context of their (dis) obligation**

**Perfil y práctica de los docentes en la enseñanza de
Sociología en el contexto de su (des) obligación**

Eva Aparecida da Silva

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara/SP – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a sistematização do desenvolvimento da pesquisa “O ensino de sociologia nas escolas públicas estaduais de ensino médio de um município do interior de São Paulo”, na qual foi traçado o perfil sociocultural, educacional e profissional de professores (as) de sociologia de escolas do ensino médio. Além disso, foram coletadas, a partir de conversas individuais com os (as) docentes, as representações acerca de suas práticas de ensino dessa disciplina, em suas metodologias e recursos didático-pedagógicos, potencialidades e limites.

Palavras-chave: Sociologia, Ensino médio, Professores, Perfil, Prática

Abstract

This article aims to present a systematization of the development of the research “The teaching of sociology in the state high schools of a municipality in the interior of São Paulo”, which outlined the sociocultural, educational and professional profile of sociology teachers of high schools. In addition, representations about their teaching practices in this discipline, in their didactic-pedagogical methodologies and resources, potentialities and limits were collected from individual conversations with teachers.

Keywords: Sociology, High school, Teachers; Profile; Practice

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la sistematización del desarrollo de la investigación "La enseñanza de Sociología en las escuelas públicas estatales de la secundaria de una ciudad del interior de São Paulo", en la que se describió el perfil sociocultural, educativo y profesional de profesores de sociología de escuelas secundarias. Además de eso, a partir de conversaciones individuales con los docentes, se recogieron las representaciones sobre sus prácticas de enseñanza sociológica, sus metodologías y recursos didáctico-pedagógicos, potencialidades y límites.

Palabras-clave: Sociología, Escuela secundaria, Profesores, Perfil, Práctica

1. Introdução

A história do ensino de sociologia no currículo escolar brasileiro é marcada por ausências e emergências, em meio a muita luta de professores, pesquisadores e sindicatos da sociologia/ciências sociais, para garantir sua obrigatoriedade, compreendendo o período que vai do final do século XIX até os dias atuais.

Em 1882, ainda no Império, Rui Barbosa apresentou a primeira proposta de inserção da sociologia no currículo do ensino secundário, por meio da disciplina "elementos de sociologia", no entanto, não foi efetivada. Já na República, com a Reforma Benjamin Constant, em 1891, foi criada a disciplina "sociologia e moral", para ser ensinada no sétimo e último anos do ensino secundário, mas foi retirada do currículo desse nível de ensino, em 1901, pela Reforma Epitácio Pessoa.

A sociologia retornou a esse currículo apenas em 1925, sob a Reforma Rocha Vaz, e passou a constar como disciplina obrigatória da 6ª. série do ginásial, cursada para obtenção do título de "bacharel em ciências e letras" e como preparação para o curso superior. Em 1928, tornou-se obrigatória também nos programas dos cursos de magistério, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, e, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, até 1941, em todo o Brasil, nos cursos complementares (ou de admissão) para ingresso em direito, engenharia, arquitetura e medicina.

É importante destacar que, nos anos 1930, foi criado o curso de graduação em ciências sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade do Paraná (1938), o que levou à institucionalização da sociologia no cenário acadêmico-científico. De 1942, com a Reforma Capanema, até 1982, ela passou por um longo período de imersão, ficando ausente do currículo do curso secundário como disciplina obrigatória, embora mantida nas escolas normais (MEUCCI, 2000; RÉSES, 2004; SILVA, 2010).

Neste ínterim, movimentos importantes foram realizados em prol da reinserção da sociologia no ensino secundário, como fóruns e simpósios acadêmico-científicos propostos por Florestan Fernandes, Antônio Cândido, dentre outros, que defendiam seu ensino na formação de jovens conhecedores e participativos na realidade social.

Mesmo com a intensificação desses debates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961, que teve "vida curta" com o golpe militar de 1964, não incorporou a sociologia como disciplina do currículo escolar. Em 1971, com a chamada Reforma Jarbas Passarinho, houve a profissionalização do ensino de 2º grau (anterior ensino secundário), com o objetivo de qualificar trabalhadores para atender à crescente industrialização, mas a sociologia não foi incluída em nenhuma das divisões desse novo ensino: núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada.

No contexto da redemocratização do país, em 1982, foi aprovada a Lei 7.044, que pôs fim à obrigatoriedade da profissionalização no 2o. grau, uma vez que não estava sendo garantida a formação para o trabalho e tampouco para a continuidade dos estudos no ensino superior. O ensino de sociologia passou a constar da parte diversificada do currículo do 2º grau e somente era incluído por iniciativa de secretarias estaduais (RÉSES, 2004; SILVA, 2010; MORAES, 2011).

Já nos anos 1990, no processo de elaboração da LDB 9.394 de 1996, acirraram-se as lutas pela efetiva obrigatoriedade e implantação da sociologia no currículo do ensino médio. No entanto, embora seu Art. 36, parágrafo 1º., considere importante "o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996, p. 13) pelos estudantes ao final desse nível de ensino, ela não foi tornada uma disciplina obrigatória. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM), Parecer 15 CNE de 1998 e Resolução 03 de 1998, incluíram a sociologia e a filosofia na área das ciências humanas e suas tecnologias, destacando competências e habilidades¹ a serem formadas nos alunos,

¹Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos; Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver; Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal,

a partir de conteúdos interdisciplinares oferecidos pelas então disciplinas dessa área (história e geografia) com contribuições dos estudos em sociologia e filosofia, sem, portanto, tomá-las como disciplinas específicas e, no caso da sociologia, um campo científico específico das ciências sociais.

Chama-nos a atenção a relativização e redução da importância e da operacionalização que a DCEM conferiu à sociologia e filosofia, ao destacar suas contribuições em termos de estudos e não de conhecimentos, como amplia o Art.36. Frente a esse impasse, propôs-se alterar o parecer e a resolução acima citados, no sentido assegurar o tratamento de componente disciplinar obrigatório à sociologia (Resolução CNE/CEB 2005) (MORAES, 2007; 2011).

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ocem)*, de 2006, particularmente em seu volume 3, *Ciências humanas e suas tecnologias, capítulo conhecimentos de sociologia*, trazem diretrizes metodológicas específicas para o ensino de sociologia, com base na articulação da tríade "temas, teorias e conceitos", na pesquisa, em recursos didático-pedagógicos diversos (cinema, charge, fotografia etc.), bem como na imprescindível necessidade de provocar nos alunos o estranhamento e a desnaturalização da realidade social na qual estão inseridos.

Entretanto, foi somente em 2008, que a Lei 11.684, de 02 de junho, alterou o Art. 36 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando sociologia e filosofia disciplinas obrigatórias no currículo das três séries do ensino médio e possibilitando a inserção profissional de licenciados em ciências sociais na docência, no ensino de sociologia para alunos do ensino médio, muitos deles por meio de concurso público.

Nesse sentido, este artigo traz a sistematização do desenvolvimento da pesquisa "O ensino de sociologia nas escolas públicas estaduais de ensino médio de um município do interior de São Paulo", a partir do mapeamento do perfil sociocultural (DAYRELL, 2007), educacional e profissional de professores (as) de sociologia, de forma a dar destaque aos seguintes aspectos: sexo, orientação sexual, idade, classificação de cor/raça, estado civil, escolaridade de nível superior de formação

os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe; Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 1998, p.49).

inicial (graduação) e de formação continuada (pós-graduação, *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, e outros cursos), bem como informações profissionais diversas (tempo na docência, horas-aula ministradas, número de escolas em que leciona, se públicas e/ou privadas), situação funcional (efetivo e não efetivo) e rendimentos.

Das quatorze (14) escolas estaduais de ensino médio, dez participaram da pesquisa a partir do contato inicial com seus diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as), para apresentação da proposta e aproximação dos docentes da disciplina sociologia. Dessas escolas obtivemos o total de dezessete (17) docentes que lecionam essa disciplina. Um questionário foi aplicado junto a cada professor (a) de sociologia, com referência nos aspectos destacados acima, e realizadas entrevistas baseadas num roteiro previamente elaborado.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação, os dados foram coletados a partir dos sujeitos com ela envolvidos, com o objetivo de apreender, deles (as), professores (as) de sociologia, seu perfil sociocultural, educacional e profissional, por meio de questionário previamente elaborado, e suas representações acerca das práticas de ensino de sociologia, em suas metodologias e recursos didático-pedagógicos, potencialidades e limites. Observações realizadas no âmbito dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino em Ciências Sociais e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) também forneceram dados acerca de algumas dessas práticas de ensino. E a pesquisa bibliográfica possibilitou tanto a contextualização do ensino de sociologia no Brasil e no estado de São Paulo como fundamentou teórica e conceitualmente a análise dos dados coletados.

2. Perfil sociocultural, educacional e profissional de professores (as) de sociologia

Dos (as) dezessete (17) docentes contatados nas escolas estaduais de ensino médio de um município do interior de São Paulo, 10 são mulheres e 07 homens. Esses números indicam certa equidade de gênero, no que diz respeito à inserção de homens e mulheres na área das ciências sociais, e, a partir dela, na disciplina de sociologia.

Nas últimas décadas, intensificaram-se as lutas pelo reconhecimento das diferenças (de gênero, raça/etnia, orientação sexual...), sem desconsiderar a igualdade postulada enquanto direito de todos. A partir delas, alguns direitos foram

conquistados. Por esse motivo, inserimos no questionário o item orientação sexual (heterossexual e homossexual). Dezesesseis (16) docentes responderam ter como orientação sexual a heteronormatividade e um (01) a homossexualidade. Ao aplicar o questionário, um (a) respondente destacou a necessidade de haver outras alternativas, pois são muitas as identidades de gênero, tais como bissexual, transsexual, dentre outras, o que demonstrou a complexidade de tal abordagem, mas a necessidade de refletir sobre ela num contexto em que as novas gerações buscam visibilizá-la e valorizá-la.

Em relação à classificação de cor/raça, tomando como referência as cinco categorias do IBGE (preto, pardo, branco, indígena e amarelo), 12 docentes são brancos, 13 pardos e 02 pretos.

Os (as) professores (as) de sociologia, em sua maioria, se encontram na faixa etária de 30 a 39 anos, 06 deles (as), e na faixa dos 39 a 49 anos, 05. Os demais estão distribuídos nas demais faixas: até 24 anos, 01; de 25 a 29 anos, 03; de 50 a 54 anos, 01; de 55 anos ou mais, 01. No que diz respeito ao estado civil, 08 são casados, 03 separados e 06 solteiros.

A formação do (a) professor (a) na área em que atua é de suma importância no caso da disciplina de sociologia, haja vista que, antes de 2008, quando a disciplina se tornou obrigatória no currículo do ensino médio, muitos (as) deles (as) não eram graduados em ciências sociais, que tem a sociologia, a antropologia e a ciência política como campos específicos.

No entanto, com a obrigatoriedade e a realização de concursos públicos para essa "cadeira", os cientistas sociais passaram a ter prioridade na ocupação desse cargo. Isso se mostra evidente no fato de que 16 dos docentes contatados têm curso superior completo em ciências sociais e somente 01 em história.

Em 2008, de acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, havia 128 professores efetivos de sociologia para 5.600 escolas públicas do estado de São Paulo. Com a obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio, a partir desse mesmo ano, nos anos de 2009 e 2010, ela foi ministrada por professores temporários ou eventuais, haja vista que o primeiro concurso para sociologia ocorreu em 2010 e a efetividade no cargo, em 2011, quando os docentes

aprovados iniciaram as aulas (LEITE, 2016 apud LENNERT, 2011). No entanto, a realização de concursos públicos para professor (a) de sociologia parece não garantir que apenas graduados licenciados em ciências sociais assumam esse cargo, pois, de acordo com o Censo Escolar 2017, elaborado pelo Inep, dos professores responsáveis pela disciplina, somente 27,1% têm formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 53,2% tem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; 2,4% tem formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 6,7% não tem formação superior; e 10,6% tem formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Os (as) que se formaram 2 anos antes ou menos (01 docente) e de 3 a 7 anos (04 docentes) são representativos daqueles (as) que ingressaram após a Lei 11.684/2008, que, somados com os do período de 8 a 14 anos (04 docentes), totalizando 09 docentes, estão no início de sua carreira no magistério. E os que têm de 15 a 20 anos (07 docentes) e de 20 anos ou mais (01 docente) se encontram num período intermediário da docência. Cabe mencionar que todos são graduados em instituições públicas de ensino superior, sendo 16 em pública estadual e 01 em pública federal, de forma presencial.

Para além da graduação, dos 17 docentes: 05 tem pós-graduação *lato sensu* (especialização); 03 *stricto sensu* - Mestrado; 02 *stricto sensu* - Doutorado; 02 pós-graduação incompleta; e 05 não a possuem.

A maioria dos (as) docentes de sociologia contatados leciona apenas em sua escola sede, e os demais complementam suas aulas em outras escolas, totalizando de duas (02) a quatro (04) escolas, com carga horária de 20 a 40 horas/aula semanais, e pertence à categoria de efetivos, com ascensão ao cargo público por meio de concurso público estadual. Os demais pertencem à categoria O.

O docente contratado nos termos da Lei Complementar no. 1.093/2009, denominada Categoria "O", tem seu contrato por tempo determinado previsto no inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual de 1989, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a qual será formalizada mediante contrato. Para atender à urgência e inadiabilidade de situação que possa comprometer ou ocasionar prejuízo ao educando em sua formação educacional, após aprovação em processo seletivo simplificado, o candidato será contratado para a continuidade da prestação de

serviços... A contratação será efetuada pelo tempo necessário para atender às necessidades de continuidade de prestação do serviço público, pelo prazo máximo de até 12 (doze) meses, ressalvada, quanto à vigência, a contratação para função docente que poderá ser prorrogada até o término do ano letivo subsequente ao da contratação. (SÃO PAULO, 2014, p.129-130)

O rendimento mensal desses (as) 17 docentes gira em torno de dois a três salários mínimos e meio². 50% deles lecionam no magistério do ensino fundamental II (PEBII) e os demais no ensino médio, nas disciplinas de sociologia (05), filosofia (01), sociologia e filosofia (06), história e sociologia (02), sociologia, história e filosofia (01), sociologia, geografia e filosofia (02), de 03 a 10 anos ou de 10 a 20 anos.

Cabe esclarecer que o graduado em ciências sociais está apto a lecionar história, geografia e filosofia, desde que tenha uma carga horária de 180 horas, na grade curricular do referido curso, em disciplinas dessas áreas, como é o caso dos graduados pela Unesp. Isso se não houver profissionais dessas áreas disponíveis para assumir essas disciplinas.

Considerando o período de tempo no magistério, nas disciplinas acima citadas, constatou-se que boa parte dos (as) professores participou de formações continuadas, pelo menos nos quatro últimos anos, sobre temas diversos, tais como: inclusão alfabetização, letramento, ensino de sociologia (apenas 04 entre 17 docentes participaram dessa formação), dentre outros, buscando, de um modo geral, utilizar os conhecimentos adquiridos nesse tipo de formação em sua prática docente.

A formação continuada ou em serviço é, ou deveria ser, um direito do professor (a), dada a importância para que ele (a) acesse novos conhecimentos, metodologias e recursos didático-pedagógicos, bem como tenha a oportunidade de compartilhar experiências, na tentativa de redimensionar sua prática docente. No entanto, o que vemos hoje é a grande dificuldade de o (a) professor realizar essa formação em momentos específicos do ano letivo, estando em serviço, pois não há sua liberação, pelas diretorias de ensino, por determinação da Secretaria Estadual de Educação, nos dias letivos. Com isso, cabe ao professor (a) realizar sua formação continuada nos seus horários "livres" (à noite, quando não leciona, ou aos finais de semana), de forma

²Tomou-se como referência o valor do salário mínimo de R\$ 880,00.

presencial ou a distância.

3. Representações sobre práticas de ensino de sociologia

As representações dos (as) professores (as) de sociologia das escolas de ensino médio da rede estadual acerca de suas práticas de ensino, metodologias e recursos didático-pedagógicos foram apreendidas por meio de conversas individuais nos intervalos de suas aulas ou nas "brechas" das ATPC's (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivas), ou através das observações e reflexões feitas nas disciplinas metodologia e prática de ensino em ciências sociais e, com elas, os estágios supervisionados de prática de ensino em ciências sociais IV e V, lecionadas para a licenciatura em ciências sociais. Por meio dos referidos estágios, também se têm contatado práticas em história, geografia e/ou filosofia, no ensino médio e/ou no fundamental, tanto nas escolas da rede estadual quanto na privada.

Considerar as representações dos (as) professores (as) de sociologia como interpretações da realidade que envolvem o ensino de sociologia, parte da perspectiva de Jovchelovitch (1995) de que

as representações são construídas nas relações de alteridade, estabelecidas na dialética entre o "eu" e o "outro", ou seja, entre sujeitos sociais que lutam para interpretar, entender e construir o mundo. Na tentativa de construir o mundo, esses sujeitos constroem um novo mundo de significados, uma nova realidade, a partir da realidade já existente. (JOVCHELOVITH, 1995, p.14)

SPINK (1993) também vai ao encontro dessa perspectiva, ao entender as representações como interpretações da realidade vivida e observada pelos sujeitos, ou, ainda, como

uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. (SPINK, 1993, p. 304)

Embora o conceito de representação seja transdisciplinar, pois é interesse de todas as ciências humanas (psicologia social, sociologia, antropologia, história etc.), foi a psicologia social de Moscovici que rompeu com a dicotomia entre indivíduo e sociedade, entre psicologismo e sociologismo (tal como defendido por Durkheim),

visualizando o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado segmento social. A individualidade, nesta perspectiva, emerge

como uma estrutura estruturada que tem potencial estruturante. Retornando, então, às representações sociais, isto equivale a dizer que estas formas de pensamento prático são, concomitantemente, campos socialmente estruturados que só podem ser compreendidos quando referidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação desta realidade. (SPINK, 1993, p.304)

Sendo assim, de acordo com representações coletadas sobre as práticas de ensino de sociologia, seja nas conversas com os (as) professores (as), seja nas observações, conversas, debates e reflexões realizados nas disciplinas e no campo de estágio, há consenso acerca da importância da sociologia na formação dos jovens do ensino médio, pois ela, representativa das ciências sociais, já que, didaticamente, traz no primeiro ano a sociologia, no segundo ano a antropologia e no terceiro ano a ciência política. Assim, introduz esse aluno na reflexão sociológica, oferecendo subsídios conceituais e práticos, para que possa compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem na sociedade, bem como pensar caminhos para as possíveis mudanças, e, com isso, desnaturalizar o olhar e desenvolver o pensamento crítico.

Para viabilizar a formação desses jovens, a partir da sociologia/ciências sociais, a maioria dos (as) professores (as) toma como referência os *Cadernos de Sociologia do Estado de São Paulo*, e alguns deles também se utilizam do livro didático, como é o caso de *Sociologia para o Ensino Médio*³, de Nelson Dácio Tomazi, e/ou de material pesquisado e preparado pelo (a) próprio (a) docente.

Esse material pedagógico (*Cadernos de Sociologia*) é parte do Programa São Paulo Faz Escola, idealizado após os resultados não satisfatórios das escolas do estado de São Paulo, no ano de 2007, em avaliações como o antigo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, atual Provinha Brasil) e o Enem, que resultaram num mau desempenho do estado no Ideb (LEITE, 2014).

Com o objetivo de unificar o ensino oferecido e melhorar sua qualidade, esse material foi elaborado por especialistas da educação e distribuído aos educadores da

³Embora ele seja o livro mais utilizado nos últimos anos, atualmente outros livros estão sendo adotados para o ensino de Sociologia, no nível médio, segundo o Guia de Livros Didáticos Ensino Médio, do PNLD 2018, com exceção do livro do Tomazi.

rede estadual de ensino, no formato de Cadernos do Professor⁴, como é o caso do ensino médio, para "auxiliá-los nas atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia, sociologia, inglês, geografia e educação física... O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo"⁵. Nele constam, portanto, conteúdos, competências e estratégias metodológicas, sistematicamente prescritos, tendo como referência as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ocnem), de 2006.

No que diz respeito aos conteúdos, segundo o texto do Programa São Paulo Faz Escola, "este Caderno não é um livro didático; por isso, ele não traz exposição de conteúdos" (SEE/SP, 2009 *apud* ROCHA; ALVARELI, 2010, p.13). De fato, os temas propostos trazem uma abordagem reduzida e reducionista de teóricos, teorias e conceitos específicos às ciências sociais, portanto, compreendemos que seus "conteúdos" não são tratados de forma tão aprofundada como ocorre no livro didático propriamente dito.

Em consonância com as Ocnem, a proposta para o ensino de sociologia, especificamente, visa a promover no aluno do ensino médio o estranhamento e a desnaturalização do olhar frente à realidade vivida e observada. O afastamento e a crítica diante de tudo que parece ser natural, na forma como o cientista social analisa a sociedade, de modo a construir o conhecimento científico, de levar os alunos do ensino médio ao entendimento e às explicações acerca dos fenômenos sociais, enquanto sócio-historicamente construídos, e não como algo dado. Nesse processo, a pesquisa desempenha um papel primordial, pois deve possibilitar o desenvolvimento de uma "postura investigativa" ou uma "atitude de curiosidade", "que leve o aluno a refletir sobre a realidade social que o cerca" (SÃO PAULO, 2008, p.4).

Para isso, ela também sugere atividades diversificadas, tais como: leitura e interpretação de textos (sociológicos, antropológicos, políticos, históricos, jurídicos etc.), de tabelas e gráficos contendo dados sociais, econômicos e demográficos, realização de entrevistas, preenchimento e tabulação de questionários, análise de

⁴Há também os Cadernos de Alunos.

⁵<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>

imagens, reportagens de jornal, letras de músicas, filmes, elaboração de textos dissertativos, constantes debates em sala de aula (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011; SÃO PAULO, 2008).

Nesse sentido, os Cadernos, em particular os de sociologia, foram elaborados, segundo a equipe que os organizou, para ser apoio, dar suporte ao trabalho docente no ensino da disciplina, e não "receita de bolo" a ser seguida rigorosamente, *ipsis litteris*, pelos (as) professores (as). Essa compreensão vem da leitura das justificativas da equipe de que era preciso

propiciar as ferramentas para que educadores e professores pudessem criar as condições de desenvolvimento dessa sensibilidade em sala de aula, com os alunos da rede pública. O problema inicial, portanto, era transformar o texto da proposta, bem como os conteúdos ali elencados e descritos, em sugestões de atividades práticas, adequadas ao formato exigido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 409)

Há uma contradição entre a proposta do Programa São Paulo Faz Escola em unificar conteúdos, metodologias, recursos didáticos e atividades nas práticas de ensino das diversas disciplinas, particularmente a sociologia, por meio dos Cadernos, levando a pressupor que eles devem ser aplicados tal como concebidos, e a da equipe que os elaborou. Para essa última, esse material deveria ser apenas sugestão, podendo, por isso, sofrer adequações, a partir da criação das condições de desenvolvimento da sensibilidade em sala de aula, com os alunos da rede pública (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011).

Embora com referência nas Ocnem, a proposta do estado de São Paulo se mostra em dissonância com as *Orientações Nacionais*, em particular aquelas referentes ao ensino de sociologia, constantes de seu volume 3, Ciências Humanas e suas Tecnologias. No capítulo "Conhecimentos de Sociologia", particularmente, não encontramos temas e conteúdos, tampouco atividades, previamente elaborados, mas uma diretriz metodológica para o ensino de sociologia. Essa diretriz articula a tríade "temas, teorias e conceitos", que pode ser desenvolvida com o uso da pesquisa e de recursos didático-pedagógicos variados (cinema, charges, fotografias etc.). A partir dela, torna-se imprescindível provocar nos alunos o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Segundo seus consultores e leitores críticos,

visa-se, com esta proposta, a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter *oficial* que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. (BRASIL, 2006, p.131)

No contexto dos estágios realizados pelos graduandos em ciências sociais, há relatos de professores (as) de sociologia acerca do controle na aplicabilidade dos Cadernos de Sociologia pela coordenação e supervisão escolar (essa ligada à Diretoria Regional de Ensino), no sentido de garantir que os alunos atinjam as competências previamente colocadas como metas para esse nível de ensino, tal como pré-definido nesse material.

Frente a essa contradição, a maioria dos docentes de sociologia reproduz os conteúdos, as metodologias, as atividades propostas e as avaliações prescritas pelos Cadernos. Cabe mencionar que a análise desse material nos levou a constatar que a abordagem dos temas⁶ propostos é demasiadamente reduzida teórico-conceitualmente, havendo a necessidade de complementação com livro didático ou outro material pesquisado e preparado pelo docente. Isso, se o (a) professor (a) quiser aprofundar o conhecimento a ser construído com os alunos. Muitas das atividades desenvolvidas com os estudantes, como os exercícios, se mostram distantes da realidade vivida por eles, na escola e no local onde estão inseridos (alunos e escolas).

Há, ainda, docentes que se restringem, num primeiro momento, à simples leitura, com seus alunos, dos textos indicados para debate e realização de exercícios, para, em seguida, atribuírem-lhes o preenchimento de respostas às perguntas feitas em cada texto. Elas são, geralmente, respondidas na própria sala de aula ou em casa.

⁶Os conteúdos a serem trabalhados giram em torno de três grandes eixos temáticos, complementares, correspondentes às três séries do ensino médio e subdivididos em quatro bimestres, tal como sistematizados nos Cadernos de Sociologia (12 para professor e 12 para o aluno). Para cada bimestre de uma série, existe um tema que estabelece um contato gradual entre o aluno e a sociologia. Entre os temas da 1ª série estão: a sociologia e o trabalho do sociólogo; o processo de desnaturalização e estranhamento da realidade; o homem como ser social; relações e interações sociais; socialização; igualdade, diferença, desigualdade; gênero, raça, etnia etc. Na 2ª série, tem-se: população brasileira, diversidade nacional, regional; migração, emigração e imigração; cultura e comunicação de massa; trabalho, relações de trabalho, transformações no mundo do trabalho; violência simbólica, física e psicológica. Por fim, na 3ª série, encontramos os seguintes temas: cidadania, não cidadania; organização e participação política (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011; SÃO PAULO, 2008).

Não podemos deixar de considerar aqui a preocupação de que a mera aplicação do material didático pode instrumentalizar a prática docente, tornando-a mecânica e não dinâmica, podendo, até mesmo, levar o processo ensino-aprendizagem a um estado de desencantamento, para professores e alunos, o que vai ao encontro a uma abordagem tradicionalista do processo ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2014).

Embora as formas de dar aula resultem de uma mescla das diferentes abordagens de ensino-aprendizagem elencadas por Mizukami (2014), é recorrente a abordagem tradicional, baseada unicamente na aula expositiva, a partir da qual a transmissão do conhecimento é centrada no (a) professor (a) e a avaliação da aprendizagem é tratada como produto, no sentido de verificar o mínimo de conteúdos apreendidos pelos estudantes. Traços de uma abordagem humanista aparecem, por vezes, na prática docente dos professores que tornam os conteúdos mais próximos e compreensíveis, às relações que os alunos estabelecem com a realidade social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos, a partir das chamadas aulas expositivas e dialogadas.

Por outro lado, atentos a esse possível reducionismo e distanciamento, há docentes de sociologia que, embora tomem os Cadernos como referência para suas aulas, complementam-nos com o uso do livro didático, livros e artigos acadêmico-científicos de autores diversos, obviamente condizentes com os temas a serem abordados em cada série e bimestre e de fácil entendimento para os alunos, de forma a aprofundar o debate e a construção do conhecimento. Além disso, buscam recursos didático-pedagógicos variados, como músicas, poesias, documentários, filmes, charges, histórias em quadrinhos, textos de jornais e de revistas, que melhor dialoguem com os conteúdos, com os saberes e com a realidade vivida e observada pelos alunos.

Essa opção de prática docente, certamente, exige um maior tempo de preparação das aulas de sociologia pelo (a) professor (a), requer que ele (a) conheça cada situação de aprendizagem proposta pelo Caderno de Sociologia, seus temas, conteúdos, sobretudo de forma a aprofundá-los teórica e conceitualmente, sem, é claro, desconectá-los da prática social, política e cultural observada e vivida. Com isso,

[espera-se que] tenha condições de avaliar se o que está sendo indicado para ser aplicado nas variadas turmas de alunos se mostra adequado ou não.

4. Considerações Finais

No tocante à prática docente, suas metodologias e recursos didático-pedagógicos, constatou-se que o principal suporte são os Cadernos de Sociologia, do estado de São Paulo, e livros didáticos.

Sendo assim, no uso desse material, as aulas expositivas predominam, ora os reproduzem, a partir dos temas propostos para cada ano, ora os tomam apenas como diretriz e apoio, num trabalho que transcende a mera transmissão de conteúdos.

No entanto, há práticas de ensino que buscam articular temas, teorias e conceitos, partindo das representações que já trazem os alunos acerca da sociedade e do cotidiano que os envolve, e, com isso, estabelecem um efetivo diálogo com eles, ao estilo da chamada educação dialógica defendida por Paulo Freire. Além disso, utilizam outros recursos como, por exemplo, músicas, filmes ou documentários e um repertório imagético diverso.

No entanto, tais práticas e métodos não se fazem uma regra, mas exceções. Entre os argumentos que justificariam a regra, segundo as observações dos licenciandos em ciências sociais no contato docentes das escolas estagiadas estão: a reduzida carga horária semanal de sociologia, impeditiva de realizar uma prática inovadora; a ausência de equipamentos (*datashow*, retroprojetor, televisão, computador etc.) ou o reduzido número deles à disposição de todos os professores, impossibilitando o desenvolvimento de atividades por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's); o desconhecimento, por muitos, acerca do como fazer uso das TIC's; e, ainda, o desinteresse dos alunos pela disciplina de sociologia.

Essas questões também passam pelas dificuldades de os alunos não distinguirem os conhecimentos advindos da história e da geografia daqueles decorrentes da sociologia/ciências sociais. Para muitos deles, trata-se dos mesmos conhecimentos, desconsiderando-se a especificidade de cada disciplina. Essa confusão, dentre outros aspectos, também se dá em função da desarticulação desses

conhecimentos ao longo dos anos letivos, sinalizando para a inexistência de uma relação interdisciplinar entre eles, dada à segmentação e dispersão dos saberes. Alguns professores (as) de sociologia apontam ainda a defasagem que têm os alunos nos conhecimentos de história, geografia e filosofia, necessários como suporte ao ensino de sociologia.

Em relação aos Cadernos de Sociologia, cabe problematizar que, se inicialmente, foram elaborados visando apenas a apresentar aos professores sugestões metodológicas de abordagem dos temas previamente selecionados (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011), eles engessaram a prática de muitos deles, uma vez que, ao serem reproduzidos *ipsis litteris*, inviabilizaram aprofundar conteúdos e testar metodologias que mais se aproximassem da realidade de seus alunos.

Quanto às TIC's, o não uso pode se dar em virtude de os professores não terem suficiente formação inicial e continuada para esse fim, embora as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, desde 2009, insistam na sua importância como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como, mais recentemente, a Deliberação 126/2014, complementar a 111/2012, sancionada pelo Conselho Estadual de Educação, de São Paulo.

O desinteresse dos alunos pela disciplina de sociologia, por outro lado, parece ser, sim, resultado do desconhecimento acerca dela, mas também do contato com as chamadas práticas docentes tradicionais, presas às aulas expositivas, aos Cadernos e/ou livros didáticos, e, por isso, distantes do proposto no Art.5º, inciso VII da Deliberação acima citada, quanto à necessidade de experiências curriculares diversificadas, pautadas em linguagens culturais, artísticas, corporais e científicas.

Além do mais, esse desinteresse pode ainda decorrer da conflituosa relação que, muitas vezes, se estabelece entre juventude (s) e escola, na medida em que a instituição escolar enfrenta dificuldades para acompanhar a dinamicidade da sociedade, em constante transformação social, cultural, política e econômica, que interfere diretamente nos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007). Com isso, é necessário que a escola e seus profissionais assumam uma postura efetivamente dialógica com seus alunos, levando em consideração a diversidade de ser jovem e de se expressar, as demandas e necessidades que lhes são próprias. Há,

portanto, urgência de serem ouvidos e reconhecidos, a partir dos saberes que já trazem dos espaços que extrapolam o muro da escola ou que são, até mesmo, construídos nela, ao tomarem contato, por exemplo, com os temas, as teorias e os conceitos trabalhados no âmbito da disciplina sociologia/ciências sociais.

Em meio a tudo isso, passados oito anos da conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia (Lei 11.684/2008), nos três anos do ensino médio, foi sancionada, em 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória 746, que, posteriormente, em 16 de fevereiro de 2017, foi convertida na Lei 13.415, da chamada "Reforma do Ensino Médio".

Entre os artigos da LDB 9.394 de 1996, o que mais sofreu alterações foi o 36, pois, para além de outras providências, organiza o ensino médio numa base comum, na qual língua portuguesa e matemática estarão presentes nos três anos desse nível de ensino como disciplinas obrigatórias, e em cinco itinerários formativos específicos (línguas; matemática; ciências humanas; ciências da natureza; formação técnica e profissional), um deles a ser escolhido pelo (a) aluno (a).

Entre as alterações feitas nesse artigo, sociologia e filosofia deixam de ser disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio, tal como determinou a Lei 11.684 de 2008, e passam à condição de componentes curriculares da área ou itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas juntamente com história e geografia. A partir de dezembro de 2018, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), essas disciplinas deverão iniciar um "diálogo interdisciplinar", em torno de categorias como tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho para a formação dos jovens do ensino médio.

Logo, ao partir de todas essas mudanças, pressupomos que, se por um lado a obrigatoriedade da sociologia no currículo do ensino médio aumentou a possibilidade de inserção profissional na docência dos licenciados em ciências sociais, por outro, sua desobrigatoriedade, decorrente da chamada "Reforma do Ensino Médio", poderá levar a um movimento de inflexão nesse processo, o que exigirá acompanhamento e pesquisas ao longo dos próximos anos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2018. Seção 1, p. 120.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Censo Escolar 2017*. Notas Estatísticas. Brasília/DF: Inep, jan. 2018.

_____. Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória n. 746/2016). In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

_____. Medida Provisória n.746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de setembro de 2016, Seção 1.

_____. Lei n.11684, de 02 de junho de 2008. Altera o art.36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de março de 2008, p.1.

_____. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Orientações curriculares para o ensino médio volume 3.

_____. Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de agosto de 1998, Seção I, p.21.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção I, p. 27833-27841.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

LENNERT, A. Condições de trabalho do professor de sociologia. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 383-403, set-dez 2011.

LEITE, M. "*Faz sentido?*" - Práticas docentes no ensino médio na disciplina sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 2014.

MEUCCI, S. *A institucionalização da sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2000.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 359-382, set-dez 2011.

_____. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as Ocem-Sociologia. In:

MORAES, Amaury César (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). p.45-62.

MORAES, A. Parecer sobre o ensino de filosofia e de sociologia. *Mediações*, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan-jun 2007.

MIZUKAMI, M. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 2014.

RÊSES, E. *E com a palavra: os alunos*. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.

ROCHA, E; ALVARELI, L. A proposta curricular do estado de São Paulo (Iem) sob a visão de dois alunos o ensino médio. *Janus*, n.11, p. 9-27, jan-jun 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. *Vida Funcional*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014. Vol. 1

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de sociologia*. 2008. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PP_C_Soc_versao_preliminar_5_nov.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

SCHRIJNEMAEKERS, S.; PIMENTA, M. Sociologia no ensino médio: escrevendo Cadernos para o Projeto São Paulo Faz Escola. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 405-423, set-dez 2011.

SILVA, I. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). p.15-44.

SPINK, M. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Caderno Saúde Pública*, v.9, n.3, p.300-308, jul-set 1993.