



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO

JORGE JOSÉ LINS DE QUEIROZ

O ENSINO DE SOCIOLOGIA HOJE:
PRÁTICAS DOCENTES E O LIVRO DIDÁTICO

RECIFE - 2016

JORGE JOSÉ LINS DE QUEIROZ

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA HOJE:
PRÁTICAS DOCENTES E O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais para o Ensino Médio na área de Sociologia da Educação, com requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^o Dr. Maurício Antunes Tavares

Recife - PE
2016

A minha família, especialmente aos meus pais, José Lins de Queiroz (in memoriam) e Lindalva Maria de Queiroz: o primeiro, por ter sido um pai sempre presente em minha vida, amoroso, incentivador dos meus estudos e das minhas aventuras, e a segunda por ter me ensinado valores importantes para a minha formação. A minha esposa: Taciana de Barros Queiroz e meus filhos: Igor Barros Lins de Queiroz e Lavínia Barros Lins de Queiroz, por me proporcionarem momentos agradáveis de carinho e afeto, nos momentos que me sentia mais cansado. Ao meu irmão Vladimir (in memoriam), que sempre torceu por mim em todos os momentos da minha vida e do qual herdei um capital cultural que meus pais não tinham para me passar. Ao meu orientador Dr. Maurício Antunes Tavares, que além de orientador foi um amigo, nas horas que não podia contar com mais ninguém.

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a Deus por ter chegado até aqui, pois nos momentos difíceis pelos quais passei, senti sua mão me erguendo cada vez que me sentia sem forças para levantar.

A minha esposa e a meus filhos, que sempre tiveram ao meu lado durante meus momentos de fraqueza.

A minha família pelo apoio e incentivo, em especial as minhas sobrinhas Suely Ferreira Gomes e Simone Ferreira Gomes, que me apoiaram desde os tempos do vestibular.

Ao meu orientador Dr. Maurício Antunes que, mais que um mestre, foi amigo, compreendendo minhas angústias e acreditando em mim nos momentos que eu mesmo já não acreditava. Muito Obrigado pela liberdade durante todo o processo, pelo apoio e principalmente, obrigado por não ter desistido de mim;

Aos meus colegas de curso: André, Anicélia, Aracelly, Jorge Barbosa, Liliam, Marcelo, Paulo, Rômulo, Tatiane, Thayene, Vitor, Wallace; e aos que ficaram pelo caminho: Isaque, Janiara e Raquel; pelos momentos agradáveis e de troca de experiências que tivemos juntos;

A todos os professores do Programa, por construírem conosco momentos impagáveis de aprendizagens e experiências.

A Fundação Joaquim Nabuco, por abrir suas portas para que pudéssemos usufruir de todo conhecimento acumulado em anos de pesquisas;

A minha ex-chefe, Andréa Iris, por todo apoio dado desde a entrada no Programa, e a todos os colegas da GPEM que torceram por mim, em especial a minha amiga Rita Patrícia que me deu muita força nesses últimos anos e a Cristiane Gonçalves por aceitar o convite para fazer meu abstract.

Aos amigos, que mesmo longe estiveram sempre torcendo e pedindo a Deus pela minha vida e pelo meu sucesso.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

Michel Foucault

RESUMO

Nos últimos anos temos percebido um aumento, ainda tímido, de produções acadêmicas na área de ensino na Sociologia, no entanto, como são muitos os temas abordados e poucos os interessados neste campo específico das ciências sociais, algumas temáticas não têm recebido maior atenção na hora de se optar por um objeto a pesquisar. Entre os temas pesquisados, notamos que a prática docente em Sociologia ainda tem sido pouco explorada, e é justamente este o foco deste trabalho. O diferencial nesta pesquisa é a análise da prática de ensino a partir da utilização do livro didático, dando um enfoque neste, que hoje é tido como um importante auxiliar no trabalho docente. Os manuais usados como referenciais são: Sociologia para o Ensino Médio de Nelson Dacio Tomazzi e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros; por terem sido os primeiros livros aprovados no PNLN de 2012 e adotados na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Procuramos analisar as orientações trazidas no manual do professor para o trabalho em sala de aula, como o livro tem sido utilizado na prática pedagógica, nas aulas de sociologia, e se realmente ele usufrui de certo prestígio por parte dos professores que lecionam a disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, livro didático, prática docente.

ABSTRACT

In the last years, we can realize an increase , even in a shy way, of academic productions in teaching Sociology, however, there are many issues , but few are interested in this specific field of social sciences , some of them have not received greater attention at the time to choose an object to search. Among the researched themes , we notice that the teaching practice in Sociology has been little explored , and it is exactly the focus of this study. The differential in this research is the analysis of teaching practice from the use of the textbook, giving a focus on it, as it is an important resource for teaching. The manuals used as reference are: Sociologia para o Ensino Médio from Nelson Dacio Tomazzi and Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, from Helena Maria Bomeny Garchet and Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros; because they were the first books approved in PNLD in 2012 and adopted by secondary education in the State of Pernambuco. We have analyzed the guidelines from the teacher's manual to work in the classroom, how the textbook has been used in a pedagogical practice in sociology classes, and if it really has admiration among teachers who teach the subject.

Key Words: Sociology Teaching; Textbook; Teaching Practice

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Programas institucionais do livro didático a partir de 1930.....	29
Tabela 2 - Sugestão de divisão dos conteúdos por ano de ensino	41
Tabela 3 - Proposta para sequência de conteúdo: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia ...	47
Tabela 4 – Divisão do conteúdo para os três anos do Ensino Médio	47
Tabela 5 - Proposta de trabalho interdisciplinar	50
Tabela 6 - Gerências regionais de educação	54
Tabela 7 - Perfil dos entrevistados segundo gênero, tempo de magistério, idade e região administrativa.....	61
Tabela 8 - Perfil dos entrevistados segundo a formação e a disciplina que leciona	61
Tabela 9 - Quantidade de escola, turmas, turnos e vínculos.....	62
Tabela 10 - Quantidade de alunos e aulas semanais	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Fundação de Apoio Estudantil

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GRE – Gerencia Regional de Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

INLD – Instituto Nacional do Livro Didático

LDB/ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCN's – Orientações Curriculares Nacionais

OTM'S – Orientações Teórico-Methodológicas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SEE-PE – Secretaria de Educação de Pernambuco

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE SOCIOLOGIA: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA E A INTERMITÊNCIA....	17
1.1. A sociologia em meio às reformas educacionais.....	18
1.2. A obrigatoriedade e os novos desafios	22
1.3. Em busca de uma identidade	24
CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO E ANÁLISE DOS MANUAIS APROVADOS NO PNLD 2012.....	27
2.1 Políticas educacionais para o livro didático	31
2.2 Análise dos manuais do professor de sociologia aprovados no PNLD 2012, aprovados novamente no PNLD 2015.....	36
2.1.1 Livro: sociologia para o ensino médio	36
2.1.2 Orientações para o trabalho em sala	42
2.2 Tempos modernos, tempos de sociologia.....	45
2.2.1 Apresentação do livro.....	45
2.2.2 Orientações para a utilização do livro	49
2.3 A recontextualização do livro didático.....	53
CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DOCENTE E O LIVRO DIDÁTICO	54
3.1. Perfil das escolas	54
3.2 A realidade do trabalho docente na educação básica	57
3.3 O professor e o livro didático	59
3.3.1 Perfil dos professores entrevistados	60
3.3.2 Percurso acadêmico/profissional	63
3.3.3. Grau de satisfação.....	68
3.3.4. Percepção da disciplina	73
3.3.5 Planejamento	76
3.3.6 Utilização do livro didático	78
3.3.7 Metodologia.....	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE	95

INTRODUÇÃO

Segundo TAKAGI (2007, p.16):

Os raros estudos sobre a disciplina Sociologia não discutem diretamente o ensino, pois tratam principalmente do histórico de institucionalização da disciplina no Brasil. Esses estudos contribuíram para a compreensão dos contextos político e educacional do período, no entanto, para que a discussão sobre o ensino avance se faz necessário ampliar em número e diversidade as pesquisas em torno da Sociologia, entrando no debate sobre conteúdos, recursos didáticos, metodologias e formação de professores; incluindo aí pesquisas sobre as práticas de ensino.

A afirmação de Takagi é bem coerente, uma vez que chama à responsabilidade todos que estão enveredando por esta área de pesquisa. A produção acadêmica não pode ficar restrita apenas a contar e recontar a história da Sociologia. É hora de se aventurar em temáticas carentes de pesquisa, necessárias a consolidação do ensino em Sociologia. É nesta perspectiva que também nos aventuramos nesse estudo.

No campo das Ciências Sociais, talvez uma das áreas que menos tenha despertado o interesse pela investigação acadêmica tenha sido o ensino de Sociologia. Após a reinserção desta disciplina como obrigatória no currículo do Ensino Médio brasileiro, em 2008, o interesse no desenvolvimento de pesquisas voltadas para esta temática específica tem crescido consideravelmente, no entanto ainda há um vasto campo a ser explorado, seja em relação ao currículo, à aprendizagem ou às práticas docentes dos professores. Dentro desse âmbito, muitos temas ainda precisam ser aprofundados, outros revistos e muitos complementados para o fortalecimento da própria Sociologia como um saber imprescindível ao Ensino Médio. Neste sentido, este trabalho tem como foco principal a compreensão de como se dá a prática docente do professor de Sociologia, a partir da utilização do livro didático.

A relevância do trabalho se dá por duas questões fundamentais: primeiro porque mesmo havendo se passado sete anos da sua volta à escola, como obrigatória, a Sociologia ainda enfrenta alguns problemas para se legitimar na grade curricular, seja pelo pouco conhecimento que se tem da utilidade do seu conhecimento para a vida do aluno, seja pela falta de conhecimento do próprio professor do objeto da disciplina que ministra, pois uma grande parcela não possui formação na área; em segundo lugar, esta pesquisa se torna interessante por investigar a prática do professor a partir da utilização dos manuais de Sociologia, que ganharam uma maior importância com a entrada da Sociologia no PNLN de 2012, gerando um significativo investimento por parte do Ministério da Educação para subsidiar o trabalho do professor e auxiliar na

aprendizagem do aluno. Portanto, se torna, no mínimo, interessante perceber de que forma a relação entre livro e professor tem se manifestado em sua prática.

Desta forma, o público-alvo dessa investigação são professores de Sociologia que lecionam em escolas estaduais da Região Metropolitana do Recife. Serão analisadas suas estratégias didáticas a partir da utilização dos livros: Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazzi e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros. A pesquisa tem como objetos de investigação: o livro didático e a prática de ensino em Ciências Sociais. O acompanhamento do planejamento de aulas e as entrevistas com os professores têm fundamental importância para a compreensão da prática do docente.

Enfim, o que se pretende identificar é: de que forma a utilização dos manuais influencia na prática docente através das orientações presentes no livro do professor? Como são recontextualizados os saberes para a sala de aula e se este instrumento é utilizado pelo docente, como único auxiliar na preparação e ministração das aulas.

A questão colocada anteriormente leva a uma reflexão sobre a utilização do livro didático, pois se sabe que ele não é capaz de preencher uma lacuna existente devido à formação inicial do professor, ou seja, qualquer professor consciente do seu ofício deve ter a compreensão de que o livro é mais um recurso, dentre tantos outros, auxiliares no trabalho docente. Entretanto, temos que considerar alguns aspectos que se apresentam no dia a dia da profissão docente e que passa despercebido ou, na maioria das vezes, são ignorados, pelas secretarias de educação. Um dos aspectos principais é o fato de que além da Sociologia, os professores da rede pública de Pernambuco, dividem sua carga horária entre outras disciplinas, dentre as quais, geralmente está a sua disciplina de formação, que pode ser História, Geografia, Pedagogia ou outra qualquer.

O fato é que além de muitos professores não terem formação na área específica da Sociologia, o tempo de que dispõem para a preparação das suas aulas geralmente é ocupado com a sua disciplina de formação; primeiro, porque o número de aulas a serem ministradas na sua área específica é bem maior do que as aulas de Sociologia, a qual se restringe a uma aula semanal em cada ano do Ensino Médio; segundo, porque o domínio na sua área de formação lhe proporciona uma maior segurança para a construção do seu plano de aula. Essas afirmações foram feitas a partir da observação do cotidiano escolar, na convivência com outros colegas docentes, professores que lamentam não dar uma contribuição melhor à Sociologia, porque esbarram em

limitações que muitas vezes estão além do seu alcance, como a falta de domínio “do arcabouço teórico da Sociologia, para a preparação de suas aulas”, como constata Lima (2012, p.53).

A partir desta constatação, procuramos compreender como então esses professores suprem essa ausência da formação específica na hora de fazer o seu planejamento e de que forma recontextualizam para a sua prática em sala de aula os conteúdos expressos nos manuais de Sociologia. Para tanto, as entrevistas com alguns professores que ministram aulas de Sociologia nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Recife tem fundamental relevância nas conclusões atingidas no final da pesquisa. Esse contato mais próximo com o professor é fundamental no sentido de perceber como o profissional faz a transposição dos conteúdos do livro de Sociologia para a sala de aula, levando em consideração a orientação do manual do professor para o trabalho com determinados conteúdos.

A escolha dos livros Sociologia para o Ensino Médio de Nelson Dacio Tomazzi e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros deve-se ao fato de que esses foram os únicos livros aprovados no PNLD de 2012, e novamente passaram nos requisitos básicos do Programa Nacional do Livro Didático para 2015. Apesar de outras obras, na área das Ciências Sociais, também terem passado nesta avaliação, sendo aprovadas e recomendadas para os próximos dois anos, o motivo que leva a restringir a análise da prática docente a partir desses dois manuais de Sociologia é o fato de que os professores do Estado de Pernambuco já vêm trabalhando há pelo menos dois anos com os livros em questão, o que levou a entender que já existe uma familiaridade e certa intimidade com o material de trabalho.

Em sua monografia, Batista faz referência a Sarandy quando diz:

A definição de didático faz referência à Escola, ao Ensino, de modo que, o livro didático significa um livro escolar que executa um resumo do que é essencial e atual em uma determinada área, e é fundamental para a formação em uma dada disciplina (SARANDY, 2004 apud BATISTA, 2014, p.14).

Não estamos, contudo, afirmando que o livro não seja importante, mas colocá-lo como fundamental traz duas questões antagônicas: a primeira positiva, porque ao falar do livro como algo fundamental, você está corroborando que ele é indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, portanto é imprescindível que ele faça parte do material do aluno e como recurso para o professor, obrigando, assim, o poder público a

investir na aquisição do mesmo. Por outro lado, é dado ao livro um status que, em outras palavras, induz a se pensar que seria impossível o aprendizado de determinada disciplina sem ele. Talvez seja um exagero pensar que sem o livro o trabalho do professor seria ineficaz, é preciso que se enxergue o livro como mais um auxiliar no trabalho docente e não como o ator principal neste processo. Daí, justamente, surge uma preocupação: que papel o livro tem desempenhado no trabalho docente? Seu uso tem acomodado o professor na busca por outras fontes de conhecimento? Como tem sido esse trabalho a partir da utilização do livro? Só se utiliza o livro? De que forma?

Uma das questões que podemos colocar como importante para esse estudo é o fato de que a maioria dos professores hoje trabalha com o livro didático, que na rede pública de Pernambuco é totalmente disponibilizado para todos os docentes, mediante a escolha no PLND. Um estudo como este traz uma reflexão muito rica para o professor de Sociologia, sobre a sua própria prática. Ele estará se vendo no depoimento de outros colegas e fará uma autoanálise sobre como organiza seu planejamento e utiliza o seu manual de Sociologia na sala de aula.

A presente pesquisa o levará a se deparar com uma questão que é fundamental no contexto atual escolar: como este livro que está tendo um investimento altíssimo, por parte do Ministério da Educação, é utilizado pelos professores? Acomoda ou incomoda o professor? O acomodar pode ser relacionado ao fato de o professor seguir a risca o roteiro trazido pelo manual, sem cortar ou acrescentar nenhuma informação, sem ao mínimo fazer uma reflexão sobre o que é ou não interessante entrar no planejamento de aula, quando existe um planejamento; e o incomodar, mencionado anteriormente, seria uma reação oposta à primeira, não no sentido de se aborrecer, e sim, no sentido de preocupar-se em fazer alguma coisa que vá além do que está sendo colocado pelo livro, neste caso, seria o professor se sentir motivado a procurar outras fontes que complementem as informações expressas nos manuais.

De um jeito ou de outro, acomodando ou incomodando, o que se percebe é que antes mesmo de, o professor ir para a sala ministrar o conteúdo, o livro, de algum modo, já exerceu certa influência na sua prática.

Sabe-se que o livro didático não é o único instrumento que auxilia professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas é um recurso que, cada vez mais, assume um papel de protagonista no contexto escolar. Sarandy (2004, p.23) coloca “o livro como o principal instrumento de escolarização e letramento da sociedade

brasileira, bem como, uma referência para um significativo número de educadores”. Se essa afirmação vale para os livros didáticos de maneira geral, o que dizer dos manuais de Sociologia, que só passaram a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático recentemente, a partir do ano 2012?

O Programa Nacional do Livro Didático cumpre o seu papel ao adotar um rigoroso critério, para a aprovação de obras destinadas as nossas escolas, mas adverte:

Sabemos que o livro não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas pode ser uma referência capaz de estimular a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos sociológicos. Isso significa que é tarefa do professor/professora fazer do livro didático um aliado de sua prática pedagógica, adequando-o ao projeto político-pedagógico de sua escola, as suas necessidades, e a de seus alunos. (PNLD 2012: SOCIOLOGIA, p. 07).

Bem, o que se percebe ao longo desse curto período é que realmente a introdução em massa dos livros de Sociologia na rede pública de Pernambuco, propiciou uma mudança de paradigma na práxis dos professores e no processo de ensino-aprendizagem de forma geral. Não que antes os manuais de Sociologia estivessem ausentes da vida do professor, até porque muitos já se valiam da consulta a alguns exemplares para auxiliar em suas aulas. A questão é que com a distribuição em massa dos livros nas escolas, sendo os alunos também favorecidos nesta aquisição deste material de apoio, o professor passou a fazer um trabalho mais sintonizado com o aluno, porque no momento em que todos têm igualdade de acesso a mesma fonte de conhecimento, hipoteticamente, haverá melhor rendimento e o professor terá uma maior facilidade no planejamento com os alunos das atividades recomendadas pelo livro. Vale apenas fazer uma ressalva que nem sempre igualdade de acesso ao conhecimento é condição para que todos alcancem os resultados esperados¹.

Outro aspecto positivo em relação à aquisição do livro didático por todos os alunos, tem a ver com a própria autonomia do indivíduo, estimulando a pesquisa e a produção do conhecimento. Estudos recentes têm se debruçado sobre este campo específico, identificando quais manuais de Sociologia estimulam a pesquisa sociológica, mas esse não é o nosso objeto.

O presente trabalho busca, como já foi mencionado, entender como o professor desenvolve a sua prática através da utilização do livro didático. Nosso objetivo é

¹ Dubet in Cadernos de Pesquisa 2004.

compreender como as orientações presentes no manual do professor interferem na prática docente e como o professor faz a transposição do conteúdo do livro para o seu cotidiano em sala de aula. Sabe-se que o livro didático já traz de forma resumida o saber que é produzido por outras instâncias do conhecimento. Nossa preocupação, desse modo, é perceber na mediação pedagógica que o professor faz entre o que o livro traz como orientação e o que se espera do conhecimento sociológico no Ensino Médio, o que se ganha e o que se perde.

Nosso primeiro capítulo faz essa revisão bibliográfica acerca da permanência da Sociologia nos currículos escolares, para refletir um pouco sobre essas questões que ainda permanecem muito presentes no campo das Ciências Sociais. Entretanto, no segundo capítulo, entramos numa reflexão sobre o livro didático que será dividido entre: as políticas públicas voltadas para o livro didático e a análise de conteúdo do manual do professor, nos dois títulos que foram aprovados no PNLD de 2012.

No terceiro capítulo, analisamos as entrevistas realizadas com os professores da Rede Estadual de Ensino, procurando perceber a importância do livro na sua prática pedagógica e como metodologia de ensino.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre as impressões desse estudo, o qual tem uma pequena contribuição a dar para o ensino de Sociologia.

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE SOCIOLOGIA: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA E A INTERMITÊNCIA

O ano de 2014 termina com os olhares voltados para possíveis mudanças no cenário da educação brasileira, especificamente na fase final da educação básica, após declaração da ainda candidata a reeleição, presidenta Dilma Rousseff, no Bom dia Brasil do dia 22/09/2014 a presidenta afirmou:

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos. (ROUSSEFF. "Bom Dia, Brasil" - Rede Globo, 2014).

A história da Sociologia nas escolas secundárias aponta para uma verdadeira instabilidade desta disciplina no currículo escolar e uma declaração como esta, advinda da presidenta, coloca em xeque o espaço reconquistado pela Sociologia no Ensino Médio, como disciplina obrigatória, após um longo período de ausência nos currículos escolares. Por que quando se fala em reforma curricular, logo aparece a sociologia como uma das primeiras disciplinas a serem excluídas da grade?

Esta fragilidade pode ser compreendida por, no mínimo, dois motivos: o primeiro pode ser expresso na afirmação de Goodson:

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007, p.244).

Não é e nunca foi interessante para as classes dominantes terem nas classes mais baixas pessoas que reflitam de forma crítica sobre os problemas sociais, a exploração do homem sobre o homem, a igualdade de direitos, a justiça social, e outros temas que podem levar a questionamentos que vão contra o interesse dos detentores do capital econômico e cultural, “cuja posição”, como coloca Goodson, (2007, p.245) “depende da exclusão social”. Nisto, vemos aumentar cada vez mais a importância de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, postas como essenciais para o desenvolvimento do educando, em detrimento de outros campos do saber.

Outro fator está relacionado à própria construção curricular da Sociologia como uma área do conhecimento que tem uma contribuição a dar que vá além do que é posto com frequência, como uma disciplina com a responsabilidade de formar o jovem para o exercício da cidadania. É imprescindível uma maior fundamentação sobre seus propósitos e suas contribuições dentro do currículo escolar, que possam assegurar uma base mais consistente a sua permanência. No intuito de ampliar essa discussão sobre as dificuldades para a permanência da Sociologia no Ensino Médio, trabalhos recentes como o de Moraes² e Sarandy³ trazem contribuições para o entendimento de como esse descaso com o ensino da Sociologia no nível médio reflete tanto uma indefinição histórica do papel desta disciplina na formação do jovem, como a falta de interesse, na atualidade, na produção científica nesta área das Ciências Sociais.

Neste capítulo, temos como objetivo refletir, a partir das bibliografias recentes relacionadas ao ensino desta disciplina, sobre algumas questões que levaram a Sociologia a não se consolidar no Ensino Médio como um campo do saber importante ao desenvolvimento dos sujeitos.

Na primeira parte, fizemos uma análise de alguns trechos do trabalho de Moraes (2011) sobre a campanha pela obrigatoriedade da Sociologia, no sentido de entender como as reformas na educação secundária ao longo da história brasileira foram decisivas para a ausência ou permanência da Sociologia no currículo escolar. Na segunda parte, buscamos no trabalho de Sarandy, argumentos para a explicação desta intermitência. Concluiremos apontando os desafios ainda postos a efetivação da Sociologia no Ensino Médio.

1.1. A sociologia em meio às reformas educacionais

A história da Sociologia é marcada por altos e baixos na educação brasileira. Desde pareceres de Rui Barbosa favoráveis à introdução da disciplina nos currículos das escolas secundárias, até a volta como obrigatória ao Ensino Médio em 2008, passaram-se décadas de inclusões e retiradas, que ao expectador comum pareceria totalmente sem sentido este tempo todo de indecisão, se é pertinente ou não a presença desta disciplina na grade curricular do Ensino Médio.

² Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade, 2011.

³ A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o Ensino Médio no Brasil, 2004.

O interessante é que a Sociologia entra primeiro, independente da sua obrigatoriedade, nos cursos de formação de professores primários, na perspectiva de “conhecer a realidade” e intervir sobre ela. Ora, se um campo do conhecimento traz como perspectiva para os alunos uma intervenção na sociedade através do seu conhecimento científico, por que não serviria para compor o quadro de disciplinas vigentes?

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, concede a obrigatoriedade à Sociologia, mas sua efetivação fica limitada pela autonomia dos estados. No entanto, não é este fato que mais chama a atenção neste período, o que surpreende, em primeiro lugar, é o fato de a obrigatoriedade ser aprovada no governo mais autoritário da República Velha, contrariando algo que se tornou comum no decorrer da história de que a Sociologia esteve presente nos currículos nos períodos de governos mais democráticos. Em segundo lugar, outro fator que merece atenção é o de que já naquele tempo se percebia uma ausência dos cursos de formação de professores nesta área, o que levou profissionais em outras áreas a assumirem esta demanda. Vemos por aí que o problema de profissionais habilitados na área é algo que acompanha a própria história da campanha pela obrigatoriedade e continua bem atual.

A Reforma Capanema vem em 1942 para reorganizar a educação brasileira e desorganizar a Sociologia, pois acaba com a obrigatoriedade desta disciplina que vinha desde 1925 fazendo parte do ensino secundário. Sem uma justificativa plausível para sua retirada, uns especulavam motivos de cunho ideológico, outros como Fernando de Azevedo levantam um aspecto que se encontra ainda presente nas discussões recentes, quando fala em relação à dificuldade da Sociologia em sistematizar seus conhecimentos para um ensino que atendessem às demandas vigentes, isto é, até aquele momento esta ciência não havia conseguido ocupar seu espaço na educação secundária. Como neste momento a nova configuração educacional exigia que o colegial preparasse os alunos para os cursos superiores e a Sociologia não conseguiu se estabelecer como uma ciência que atendessem a esses critérios, logo foi preterida em detrimento de outras disciplinas com perfis mais técnicos ou humanistas que respondessem às necessidades de uma burocracia educacional.

Moraes (2011) faz uma reflexão interessante ao mostrar através de dados históricos que não há indícios documentais que comprovem que a exclusão da Sociologia do currículo ao longo do tempo esteja relacionada com questões meramente

de cunho ideológico. Ao mesmo tempo, existe uma lacuna na produção científica que apresente fatos que levem à comprovação de que realmente existiu, em algum momento da história política brasileira, uma preocupação com a doutrinação ideológica, a partir do ensino da Sociologia. Cabe aos defensores desta tese, fundamentarem-se através da pesquisa científica que aponte indícios para uma interpretação diferente dos fatos, o que enriqueceria muito mais este debate.

Sendo verdadeiras ou não as hipóteses colocadas anteriormente, coincidentemente a Sociologia só volta a conquistar um lugar nos espaços escolares, independente da sua obrigatoriedade, nos anos 80, em plena redemocratização do país. Fato que reforça a tese dos que acreditam numa exclusão a partir de critérios ideológicos, que a Sociologia foi banida por ser “subversiva”, no sentido de levar os jovens ao desenvolvimento de uma “consciência crítica”, como afirmam alguns, despertando-os a se posicionarem contra as desigualdades sociais.

A iniciativa de São Paulo em incluir, neste período, a Sociologia em suas escolas, dá um impulso importante ao retorno desta disciplina aos currículos, já que aquele estado representava um parâmetro aos demais entes federados, por ser um grande centro econômico e de referência também no campo educacional. Duas medidas adotadas naquele momento ainda tornariam mais significativas essa inclusão: a primeira está relacionada à contratação de professores especificamente para ministrarem esta disciplina, o que contribui, de certa forma, para sua legitimação; e outra medida diz respeito à proposta curricular que é construída a partir das demandas dos movimentos sociais, o que ampliaria a dimensão e daria maior estatura política na conquista de seu espaço.

Infelizmente, alguns anos depois, já na década de 90, a Sociologia é novamente penalizada. Por conta de mudança de governo e contenção de recursos na rede pública, com redução da carga horária nas escolas, a Sociologia perde mais uma vez espaço para outras matérias que gozam de maior prestígio dentro das escolas, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática, não tanto na desproporção absurda que assistimos hoje, mas com algum “status” de carro-chefe da educação escolar.

Em 1996, a sociologia entra na LDBEN 9.394, porém com uma redação que não explicitava sua obrigatoriedade e deixava muito vago o seu papel na formação escolar. No entanto, no ano seguinte, como explica Moraes (2011), um projeto de lei do Padre Roque Zimmermann do PT do Paraná entra em cena, solicitando a alteração do artigo 36

da LDBEN/96, para incluir a Sociologia e a Filosofia como obrigatórias no Ensino Médio, é aprovado na Câmara dos deputados e posteriormente no Senado sem maiores dificuldades. Tal fato anima os militantes pela volta da Sociologia como obrigatória ao currículo escolar. Porém, apesar das vitórias na Câmara e no Senado, o projeto sofreria sua maior derrota das mãos de um sociólogo.

O então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, entretanto, veta o projeto sob a alegação de que a inclusão destas disciplinas como obrigatórias geraria ônus para os estados e Distrito Federal, pois precisariam contratar novos professores, e ainda completa dizendo que não haveria profissionais suficientes habilitados para atenderem a esta demanda. Daí surge uma questão: será que este era um argumento plausível para impedir a inclusão das referidas disciplinas no currículo? Essa justificativa dada por um presidente da república, que também é sociólogo, não foi suficiente para convencer aos que militavam pela volta da Sociologia as escolas. Será que podemos acreditar em outras justificativas dadas ao longo da história para a exclusão da Sociologia?

Outra questão que chama atenção no trabalho de Moraes (2011) é a postura adotada pelo Conselho Nacional de Educação, logo após o veto do presidente, ao regulamentar as LDB referentes ao Ensino Médio, com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dando um enfoque nas disciplinas de Sociologia e Filosofia como componentes a serem diluídos em outras matérias como conteúdos interdisciplinares, ignorando-as totalmente como áreas do conhecimento com objetos específicos de estudo. Iniciava-se ali um ensaio para o que se desenha hoje, uma junção de disciplinas por área de conhecimento que aponta para uma extinção de um currículo disciplinarizado, como deu a transparecer, recentemente, na fala da presidenta Dilma Rousseff. Ainda que isto não venha a acontecer, o que se percebe é uma vulnerabilidade da Sociologia em permanecer no currículo, como vem acontecendo ao longo da história da educação brasileira, por conta da sua extensa história de intermitência no Ensino Médio.

Durante os anos de campanha para a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, Moraes (2011) ressalta a importância de ter participado junto a outros professores da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que basicamente se tornou um divisor de águas no sentido de fortalecer a luta pela obrigatoriedade, pois os argumentos para a inclusão da Sociologia se tornavam mais

consistentes e a proximidade com o Ministério da Educação facilitou a interlocução, porque não bastava ter o quer dizer, era necessário que a outra parte estivesse disposta a ouvir, e foi participando da construção das Orientações que um caminho se abriu, pois agora existia um documento que orientava o trabalho com a Sociologia, foi uma conquista importante para a legitimação da disciplina. Moraes deixa claro este fato, ao dizer:

A publicação das OCEM – Sociologia, em que pese algumas críticas, representou uma mudança na própria campanha, ao menos no que diz respeito ao engajamento da SBS e de muitos professores universitários. Ficava claro que nosso interesse filiava-se àquele proposto por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo. Dominado pela tradição e por equívocos de concepção, o currículo da escola média brasileira tem produzido resultados os mais sofríveis, colocando o Brasil em termos de aproveitamento escolar nos piores lugares em rankings internacionais (MORAES, 2004, p.375).

A partir daí, foi dado um grande passo que culminou com a aprovação no Congresso Nacional do projeto que tornou novamente obrigatória a sociologia nas três séries do Ensino Médio.

1.2. A obrigatoriedade e os novos desafios

No ano de 2008, a Sociologia passou a ser disciplina obrigatória na matriz disciplinar do Ensino Médio por meio da lei nº 11683 de 2 de junho de 2008. A inserção da disciplina nessa grade curricular abriu muitas discussões sobre sua condição de permanência como disciplina.

Diante disso, justificar a presença dessa disciplina no Ensino Médio passou a significar muito nesse cenário, principalmente por parte da comunidade de cientistas sociais que desempenha um papel importante nessa discussão, pois na medida em que são realizadas as investigações metodológicas para seu ensino são elaboradas tais justificativas, destacando-se sua relevância e essencialidade no âmbito educacional.

O que tem se colocado em destaque é que, dentre outros fatores nessa discussão, essa metodologia e esses estudos de uma forma geral devem ser construídos, não de maneira unilateral, mas a partir do diálogo entre os professores de Sociologia e os pesquisadores das ciências sociais.

É necessário, para justificar a inclusão da disciplina no Ensino Médio - que já por muito tempo sofreu resistência - que não apenas os seus aspectos de desenvolver o pensamento crítico e construção da cidadania sejam exaltados, mas também que haja estudos mais aprofundados sobre o que exatamente a torna indispensável e no que se diferencia das demais disciplinas.

Em estudo sobre o ensino da Sociologia na escola média brasileira, Sarandy (2011) destaca algumas questões que têm sido debatidas já há alguns anos e que estão relacionadas diretamente à questão do ensino da Sociologia:

Qual a natureza do conhecimento sociológico? O ensino da sociologia na escola média deve ser o ensino de uma ciência como um conjunto de conhecimentos acumulados sobre determinados fenômenos sociais? Ou o ensino da sociologia se define por promover a emancipação dos sujeitos? Quais os melhores caminhos para operacionalizar o ensino da disciplina? Tais perguntas dizem respeito diretamente às questões de ensino e suas respostas são capazes de indicar distintos direcionamentos para este. (SARANDY, 2011, p.03).

É a partir dessas reflexões que questões relacionadas ao ensino são postas em evidência e abre-se a perspectiva de apresentar fundamentação ao ensino de Sociologia que oferecerá não só orientações metodológicas como novas possibilidades às práticas docentes.

Quando se começa a discutir questões como as que foram colocadas por Sarandy (2011), ainda que sejam estabelecidos muitos embates, atribui-se à sociologia novos significados no contexto educacional.

A história da Sociologia como disciplina curricular na educação básica é bastante distinta das demais, havendo nesse contexto, tanto os que a colocam como essencial à construção da consciência crítica e como sendo bastante estratégica para a emancipação das classes dominadas, mas também como disciplina que permite a manipulação das massas pela classe dominante a partir da reprodução de ideologias e das relações sociais vigentes na sociedade.

Mas o debate em torno da educação sociológica não é algo apenas da atualidade, já nas décadas de 20 a 50 do século anterior, muitos intelectuais dentre os quais nomes como: Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Anísio Teixeira, além de outros, por meio inclusive de manifestos como o intitulado “Manifesto dos Pioneiros”, buscaram colocar a educação dentro de um projeto de sociedade brasileira, destacando o ensino da sociologia.

De acordo com Sarandy (2011), a disciplina de Sociologia teria sido proposta ainda durante o império por Rui Barbosa em 1882. Quando deputado apresentou uma proposta de reestruturação da educação e, em 1891, Benjamim Constant lança nova proposta, mas acaba sendo esquecida após sua morte sendo retirada do currículo antes até de ser efetivada. Na reforma de Francisco Campos, em 1931, a sociologia é novamente inserida, mas em 1942 a reforma Capanema retira sua obrigatoriedade da escola secundária e aos poucos vai sendo retirada do ensino secundário.

Justificar, assim, o papel da Sociologia no sistema educacional se fez, hoje, extremamente necessário na conjuntura atual em que a mesma se encontra, pois é esse discurso que dará embasamento suficiente para manter o seu lugar no atual sistema de ensino, garantido nas matrizes curriculares, para que os alunos que dela tiveram contato possam sair do Ensino Médio instrumentalizados com elementos suficientes para “decodificar a complexidade da realidade social”, pensar em uma sociedade mais justa e adotar um posicionamento crítico e uma consciência cidadã.

1.3. Em busca de uma identidade

No ensino de Sociologia muitas questões têm sido colocadas tanto por professores da disciplina como por alguns profissionais das ciências sociais. No entanto, as questões relacionadas ao ensino da Sociologia são muitas e diversas, mas os estudos voltados para tais questões são incipientes diante da necessidade de um debate amplo que seja capaz de levar a Sociologia a uma posição de destaque no Ensino Médio.

A Sociologia, depois de algumas décadas de segregação, foi novamente reintegrada ao currículo do Ensino Médio brasileiro, mas existe uma latente necessidade de discussão e interação entre os professores e sociólogos, pois se verifica que nas Ciências Sociais pouca ênfase tem sido dada ao ensino da disciplina como algo necessário e capaz de criar possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, na análise da reinstitucionalização da Sociologia como disciplina, suas condições de ensino precisam ser colocadas em discussão por parte de seus acadêmicos. A produção acadêmica é de grande utilidade principalmente se conseguir ultrapassar os limites da academia e chegar até as escolas com produção de temas educacionais. A escola, por sua vez, pode contribuir na ampliação da discussão, ainda

que não seja o local para produção de conhecimentos acadêmicos, ela pode auxiliar nessa reinstitucionalização.

As abordagens de temas educacionais continuam tendo pouco espaço no âmbito acadêmico, da mesma forma que a Sociologia tem tido um papel ainda secundário na formação do educando, e, da mesma forma, o seu espaço continua sendo reduzido na constituição do currículo.

Essa ideia da Sociologia como enriquecimento pedagógico fica clara, inclusive, nos documentos oficiais do ensino. Na LDB as questões relativas à construção da cidadania não especifica exatamente as disciplinas responsáveis por esta formação. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE\CEB 15\1998) colocam o ensino dos temas tratados pela Sociologia como interdisciplinar, podendo ser oferecidos, inclusive, por outras disciplinas.

Diante dessa realidade, destaca-se o papel fundamental do professor no estabelecimento de um currículo que satisfaça a necessidade do educando, pois é o professor que tem o poder da seleção curricular. É ele que percebe, por exemplo, quais as teorias que norteiam determinada seleção curricular, quais as intenções por trás da escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros, percebendo, inclusive, as relações de poder a eles subjacentes.

É função intrínseca ao docente pensar sobre o currículo, selecionar os conhecimentos que irão formar a identidade do aluno. Um currículo que esteja carregado de ideologias e que reproduza as relações sociais vigentes não serve para formar o tipo de cidadão desejável e a escola, por meio do professor, precisa saber se posicionar para que seja pesado nessas escolhas aquilo que é relevante na vida do aluno.

Assim, pensar hoje nas condições do ensino de Sociologia é pensar na construção curricular, mas também na prática pedagógica, em como o professor trabalhará com este currículo em mãos, pois não haverá avanços significativos na prática docente se a proposta curricular se limitar a uma seleção de conteúdos, sem pensar em como essa proposta se materializará na prática. O que está em jogo não é apenas como esse currículo se diferenciará do conteúdo de outras disciplinas, mas igualmente, como esses saberes serão mobilizados pelos professores no sentido de atingir os interesses da Sociologia em seus objetivos e necessidades ao exercício da cidadania.

Para que isso se estabeleça de fato, a justificativa em torno da permanência dessa disciplina deve destacar que seus conteúdos não estão totalmente contemplados por outras disciplinas, e que não só a mobilização de professores, como também mobilizações de diversos setores e os debates entre professores e cientistas sociais em torno das questões educacionais e logo a ampliação dos estudos em torno do tema, farão com que as discussões curriculares progridam nesse aspecto e os estudos permitam a interação entre seus atores, chegando a ser incorporados às práticas de ensino.

Assim, a produção nessa área não pode ficar a cargo de outros profissionais, pois muitas questões importantes poderão deixar de ser abordadas em suas particularidades; sem estudos não há discussão e sem discussão não se constrói um currículo que permita o crescimento intelectual. No entanto, como foi dito anteriormente, este currículo precisa dialogar permanentemente com questões relacionadas à ação pedagógica, no intuito de propiciar uma relação interativa entre teoria e prática, contribuindo de forma integrada para a formação da cidadania.

Portanto, os desafios ainda são muitos para a consolidação da Sociologia no Ensino Médio, como um campo do saber que se legitime a partir das suas especificidades. A superação de suas fragilidades só acontecerá mediante a formulação de um currículo bem estruturado, de profissionais que tenham uma formação condizente com as expectativas esperadas, um tratamento do seu objeto de estudo que possa fugir do senso comum e trazer reflexões a partir de suas teorias, que estejam contextualizadas com as questões sociais da contemporaneidade.

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO E ANÁLISE DOS MANUAIS APROVADOS NO PNLD 2012

A utilização do livro didático como uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor não é algo novo. Basta olharmos os documentos históricos, para percebermos que os livros sempre acompanharam os mestres como fiéis companheiros de ofício. Antes, porém, não com este formato, muito menos com todos os propósitos que são subjacentes a sua utilização, mas, certamente, com a mesma finalidade imediata: dar suporte a quem ensina.

O seu formato gráfico, hoje pouco atraente para as novas gerações, ainda é predominante nos meios escolares, pois se revestiu de simbolismos na nossa cultura e ganhou certo status dentro da própria escola. Mesmo sofrendo por muitas vezes desvalorização, tanto dentro do ambiente escolar e principalmente fora do contexto educacional, ainda lhe é atribuída à função de mediar o conhecimento, já que, pelo menos nas classes menos favorecidas, na maioria das vezes, ele será o único instrumento de contato da criança ou jovem com uma linguagem “científica”, recontextualizada⁴, que para muitos representa um acesso indispensável para a construção do conhecimento.

As inovações tecnológicas trazidas pela modernidade não conseguiram minimizar o seu papel dentro dos espaços escolares, porém a forma utilizada para trabalhar com esse recurso também parece não ter sofrido significativas modificações, o que chama a atenção para uma reflexão mais apurada, sobre o peso que lhe é atribuído nas práticas de ensino contemporâneas.

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o acesso é expandido para o montante de alunos oriundos das escolas públicas em todo o país, no entanto, a massificação dessa literatura, por si só, não é garantia de que sejam atingidos os objetivos propostos em termos de garantia do ensino-aprendizagem, pois é a partir da prática de ensino do professor que este instrumento poderá ou não se materializar em um importante aliado na construção do conhecimento.

De qualquer forma, analisaremos aqui, como o livro ganhou importância e envergadura nas últimas décadas, popularizando-se nas redes de ensino, até se tornar um item obrigatório no material escolar.

⁴ Bernstein (2006).

As políticas educacionais voltadas para o livro didático no Brasil ganharam envergadura na década de 90, mas a história do livro, enquanto artefato cultural utilizado para fins pedagógicos, remonta ao século XV, antes mesmo da invenção da imprensa, segundo relata Hallewel (2005) em seu livro: “O livro no Brasil: sua história”. No entanto, não queremos ir tão longe para compreendermos como as obras utilizadas para fins escolares, ocuparam o espaço hoje presente no mercado brasileiro. O que nos interessa é saber quando, como e por que, o livro didático se transforma em uma política pública prioritária para os nossos governantes.

Sabe-se que até o início do século XX a maioria das publicações utilizadas era produzida fora do país, geralmente na Europa. Só a partir da década de 30, presenciamos iniciativas governamentais para modificar esse quadro, com a criação do Instituto Nacional do Livro.

Em 1938, com o Decreto Lei 1006, o livro didático de forma geral, passa a ter uma legislação que oficializa sua entrada como material didático nas redes de ensino. A partir da criação deste decreto é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que em primeiro momento foi composta por uma equipe de sete pessoas, passando posteriormente para um quantitativo de doze. Sua função era analisar e julgar os manuais que estariam de acordo com as normas estabelecidas, e isso implicava também que as publicações estivessem dentro dos parâmetros ideais para um governo ditatorial que não via com bons olhos qualquer coisa que afrontasse os preceitos ideológicos vigentes naquele momento.

Os professores passam a escolher os livros a partir de uma lista pré-determinada pelo governo, algo que de certo modo assemelha-se muito com o que acontece hoje em dia. A diferença é que a partir dos anos 90, se instaura uma discussão mais qualificada em torno do livro didático, o que acabou estabelecendo posteriormente algumas diretrizes e critérios para a escolha dos manuais que poderiam ser incluídos no Programa Nacional do Livro Didático, criado pelo Decreto nº 9154/85.

Antes de seguir descrevendo sobre a evolução do processo de consolidação do livro didático, entendido por alguns governos que se sucederam como uma ferramenta de extrema importância para o trabalho docente; utilizaremos a tabela sobre a

normalização do livro didático no Brasil, confeccionada por Pina⁵ (2009) para sua Dissertação de Mestrado⁶.

Tabela 1 - Programas institucionais do livro didático a partir de 1930

ANO	PROGRAMAS / INSTITUIÇÕES	DIRETRIZES / OBJETIVOS
1937	INL (Instituto Nacional do Livro)	- Coordenação do livro didático
1938	CNLD (Comissão Nacional do Livro didático)	- Caberia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. - Caberia zelar pelo conteúdo dos materiais utilizados pelos alunos.
1966	COLTED (Comissão Nacional do Livro didático)	- Coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático, para assegurar os recursos governamentais, contou-se com financiamento proveniente do acordo MEC-USAID (United States Agency for International Developmente).
1968 1976	FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) – criada em 1968 sofreu modificações por decreto presidencial em 1976.	- Definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional. - Formular programa editorial. - Executar os programas do livro didático. - Cooperar com instituições educacionais, científicas e privadas, na execução de objetivos comuns.
1971	INLD (Instituto Nacional do Livro didático)	- Administração e gerenciamento dos recursos financeiros destinados à política educacional.
Década de 1980	PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental)	- Colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros.
1985	PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)	Introduziu as seguintes modificações: - Controle de decisão pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), em âmbito nacional, a quem cabia realizar o planejamento, compra e distribuição do livro didático com recursos federais. - Não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada. - Escolha dos livros pelos professores. - Reutilização dos livros por alunos de anos subsequentes. - Especificações técnicas rigorosas, visando o aumento da durabilidade do livro. - Início da organização de bancos de livros didáticos.

⁵ Paula Priscila Gomes do Nascimento Pina – Mestre em Geografia UFPB

⁶ A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia

		<ul style="list-style-type: none"> - Oferta restrita aos alunos de 1º e 2º séries das escolas públicas e comunitárias. - Avaliações de livros didáticos.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	- Enfatizava a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros a serem por ele utilizados e a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil.
1996	PNLD 1997	- É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	- Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2004	PNLEM	Pela Resolução nº 38 do FNDE, o programa prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhões de alunos da 1ª série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam até o início do ano de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática.
2007	O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)	Criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Fonte: Pina (2009)⁷

Como visto no quadro cronológico, os avanços foram se dando aos poucos em relação ao livro didático, no entanto, no que diz respeito aos livros de Sociologia, havia ainda muito que se fazer, porque enquanto outras áreas de conhecimento estavam

⁷Tabela organizada a partir dos textos de: Freitag, Bárbara, Motta, Valéria Rodrigues, Costa, Wanderly Ferreira. O histórico do livro didático no Brasil. In. *O Estado da Arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP, 1987. p. 5 – 35 e BEZERRA, Holien Gonçalves e LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade PNLD História- 1996-2004. In. SPOSITO, Maria Encarnação B. (org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: cultura acadêmica, 2006. p. 27 – 53 e das informações contidas no site do Ministério da Educação (MEC) - www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html

aprofundando as reflexões sobre os livros de seus campos específicos, a sociologia ainda se defrontava com as discussões acerca da sua própria legitimidade enquanto componente curricular no Ensino Médio.

Como esse debate em torno da volta e permanência da sociologia na educação básica era algo que ainda provocava certo desgaste, principalmente por não despertar o interesse e apoio da academia, no que diz respeito aos manuais de sociologia, a preocupação era menor ainda. Observa-se na história recente certa indiferença para com todas as questões relacionadas a este campo do conhecimento, e aí está incluída a preocupação com o livro, o qual vem sendo alvo de interesse apenas recentemente por conta de algumas pesquisas acadêmicas direcionadas a este objeto⁸.

2.1 Políticas educacionais para o livro didático

Ao falarmos de políticas educacionais, estamos nos referindo diretamente a algo mais amplo e que não é exclusividade da área de educação: as políticas voltadas para educação fazem parte de um conjunto de ações, conhecido como políticas públicas, que são voltadas para a sociedade como um todo, mas com algumas especificidades quando estão relacionadas às minorias sociais, que, grosso modo, é a grande parcela da população. Antes de tratar sobre as questões relacionadas à educação propriamente dita, tentaremos definir o que são as tais políticas públicas.

A política pública vai aparecer como uma ferramenta das decisões governamentais. Não existe uma só definição para o que seja política pública, mas alguns teóricos que pensaram sobre o tema nos levam a refletir sobre sua essência. Para Peters (1986, apud Souza 2006, p.24), “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. A formulação de políticas públicas constitui programas e ações, metas e objetivos e estratégias de ação que devem produzir resultados ou mudanças no mundo real.

A formulação e execução das políticas em questão, não são prerrogativas apenas do setor público, qualquer instituição privada também pode elaborar estratégias para execução dessas políticas, contanto que o objeto a ser atingido seja o bem público. Neste sentido, entendemos que as políticas públicas vão além das ações de governos,

⁸ Sarandy (2004).
Meucci (2000).

mesmo sendo estes os que detêm a maior responsabilidade com a promoção de ações que visem a resolver um “problema público” ou assegurar algum direito de cidadania.

Quando vemos políticas públicas governamentais em ação, percebemos o “Estado” agindo em prol da população, através de projetos e programas voltados para seguimentos específicos da sociedade. A formulação dessas políticas pode ser criada dentro dos próprios governos ou através das suas casas legislativas, como acontece com inúmeros projetos que são aprovados no Congresso Nacional e que surgem a partir de um problema diagnosticado no seio da sociedade, que pode estar atingindo toda a população, um seguimento ou uma parcela que se encontra em um nível de vulnerabilidade social.

O governo muitas vezes formula uma política pública e tenta executá-la no intuito de resolver um problema ou provocar uma transformação, mas nem sempre o resultado é o esperado, porque existe um conjunto de fatores que influenciam no sucesso ou não, da implementação dessas políticas, como nos alerta Rodrigues:

Para que as políticas públicas transformem uma sociedade é preciso: atores políticos com capacidade para diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que vivem, além de negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo. “Tudo isso envolve habilidades para gerenciar complexidades (em cenários de incertezas e turbulência, por exemplo) e conseguir colaboração de todos os que estão envolvidos na implementação de determinadas ações de governo” (RODRIGUES, 2011, p. 25).

Neste caso, percebe-se que não basta ter uma proposta e boa vontade, é necessário que haja o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo. Isto exige uma capacidade de articulação e negociação da gestão pública, no sentido de fazer com que todos enxerguem naquela ação, um bem comum.

Direitos como a educação e a saúde são considerados universais e estão prescritos na nossa constituição, mas outros vão se afirmando através da mobilização de setores da sociedade, ou da aceitação por parte da própria sociedade de direitos que não fazem parte do texto constitucional e nem se constituem em lei específica, mas que gozam de uma legitimidade outorgada pela população. Assim, setores ou seguimentos sociais, surgem como propositores de novas políticas públicas para problemas que passam despercebidos ao poder público.

A participação popular na formulação de políticas públicas, em alguns casos, é até assegurada por lei. É o caso, por exemplo, dos conselhos de educação, que existem a

nível municipal, estadual e nacional e que, além de formular, têm o dever de acompanhar e avaliar a execução. Uma fórmula que está dando certo, no que tange a ampliação da participação popular nas decisões de políticas públicas voltadas para a população⁹.

Há alguns anos que o investimento em políticas públicas vem ganhando cada vez mais destaque no mundo. No Brasil, em particular, começa a ganhar força a partir da década de 90, impulsionado pelo movimento iniciado na Europa e Estados Unidos, a partir de uma política restritiva de gastos, na qual não nos deteremos aqui, por não ser o foco da pesquisa.

Este movimento em torno das políticas públicas, no país, traz um aspecto que parece ser contraditório, pois ao mesmo tempo em que se amplia o atendimento a população, focaliza-se essas políticas a um público ou seguimentos específicos. Assim, substituem-se as políticas de caráter universal, as quais atingiriam, em termos, toda população, para formular ações compensatórias que atingirão apenas alguns grupos com demandas mais particulares. Aqui não se pretende tecer uma crítica a essa focalização, apenas fazer um relato das mudanças que foram acontecendo em virtude de “novas” demandas que foram surgindo, a partir da mobilização dos movimentos sociais.

Outro aspecto sobre a questão das políticas públicas no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação, é a interferência, a partir da década de 90, de órgãos internacionais, os quais estabeleceram algumas diretrizes que deveriam ser seguidas a risca pelo governo brasileiro, que a partir de então perderia o papel de executor neste novo cenário, passando a ser apenas coordenador das ações.

Neste contexto, a influência dos organismos internacionais culmina em um Programa elaborado pelo Brasil, chamado: Plano Decenal de Educação para Todos, no qual o governo elabora estratégias para que entre os anos de 1993 a 2003 possa garantir a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos na escola, assegurando um conteúdo mínimo para sua aprendizagem.

O Plano Decenal se estrutura em torno de quatro eixos:

1. Situação e perspectivas da educação fundamental;
2. Obstáculos a enfrentar;
3. Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo;

⁹ Artigo - Revista Exitus V4 n1 p203-225

4. Medidas e instrumentos de implementação.

O que nos interessa para esse estudo está inserido no primeiro eixo, que vai incluir entre outros aspectos, o livro didático como um dos itens que deveria merecer mais atenção na formulação de estratégias de desenvolvimento da educação. Isto porque o Ministério da Educação começa a entender que a escolha feita pelo professor, de forma aleatória, por um manual para trabalhar com seus alunos, não refletiria em bons resultados de aprendizagem. Então era preciso criar um programa que atendesse a uma escolha mais qualificada do livro, criando-se em nível de Ministério, uma estrutura criteriosa para avaliação dos livros, antes que este chegasse às mãos do professor. A ideia era utilizar especialistas das áreas do conhecimento, que estão representadas na escola, para analisar os exemplares inscritos pelas editoras no Programa, para somente depois seguir a relação, já aprovada, às escolas para a escolha do professor.

O Programa Nacional do Livro Didático criado para universalizar o acesso ao livro didático pelos alunos das redes públicas de ensino, criando uma estrutura para julgar se o livro atende ou não às perspectivas dos sistemas de ensino, mas não inclui na fase inicial do processo, o maior interessado, aquele que irá utilizar o livro na sua prática diária com seus alunos, nem se quer são consultados em relação ao processo de escolha. A decisão sobre os livros que serão aprovados é tomada sem que haja qualquer interferência da comunidade escolar local¹⁰ e quando as opções chegam às mãos dos professores, outros tantos livros já ficaram pelo caminho. Nesta perspectiva, o professor é condicionado a escolher o que já foi previamente escolhido, ou seja, é tido como um profissional que não tem competência para analisar e fazer a opção pelo seu próprio instrumento de trabalho, pois a obra tem que antes ser aprovada pelo MEC. Os questionamentos são constantes em relação a essa prática, o que acaba se refletindo na postura de alguns professores, os quais se posicionam de forma mais crítica, chegando mesmo a não utilizar em sua prática os manuais aprovados pelo MEC.

No entanto, não há aqui uma intenção de querer dizer que se a escolha fosse feita pelos professores da educação básica, seria melhor do que a dos especialistas selecionados pelo Ministério da Educação para analisar o livro, o que se questiona é a verticalização das decisões, as quais acabam se refletindo na insatisfação daqueles que estão na ponta, no chão da escola, se sentindo ultrajado no seu direito de escolha. Como exemplo, destacamos a escolha do livro no PNLD de 2012, em que só foram aprovados

¹⁰ Aqui, referimo-nos aos professores da educação básica que se encontram em salas de aulas nas diversas escolas espalhadas pelo país.

dois manuais de Sociologia que atenderam aos critérios estipulados pelo programa, ficando os demais inscritos de fora. Pois bem, o que acabou acontecendo foi uma resistência de vários professores em utilizar os livros aprovados, alegando que os referidos exemplares não atendiam às suas expectativas. Alguns adotaram livros que foram inscritos e reprovados e outros professores chegaram a utilizar manuais que nem participaram da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. No PNLD 2015 houve uma oferta maior de livros de sociologia para o professor, já que todos os que passaram pela avaliação foram aprovados. Ainda assim, é necessário ressaltar-se que o problema retratado aqui não está nos livros escolhidos, mas no processo democrático de escolha.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído em 1985, pelo Decreto nº 91.542, substituindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Este novo formato do Plano traz mudanças significativas ao programa, pois estabelece os seguintes pontos:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundo de Assistência ao Estudante) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Essas mudanças trazem uma nova concepção de educação, estabelecendo um novo paradigma para o programa de livros didático no país, sem descartar o que havia de positivo nos programas anteriores¹¹.

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser

¹¹ FNDE – histórico.

assegurada a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (MEC, 1993, p. 25).

A mudança de concepção referida anteriormente, é que transformará o acesso ao livro didático em uma política pública de grande importância para o novo contexto educacional brasileiro. O texto do Plano Decenal de Educação 1993-2003 deixa claras as metas a serem alcançadas em termos de aprendizagem na educação fundamental, e ao livro é cobrada certa qualidade, para atender às mudanças em face do avanço do conhecimento tão exaltado pelos “especialistas em educação” do governo vigente.

2.2 Análise dos manuais do professor de sociologia aprovados no PNLD 2012, aprovados novamente no PNLD 2015.

Apesar da aprovação de um número maior de livros didáticos de sociologia no PNLD de 2015, esta análise se restringirá aos únicos livros que haviam sido aprovados no PNLD de 2012 e que novamente estão presentes no Guia de 2015, repetindo a sua boa avaliação por parte da comissão julgadora do Ministério da Educação. Neste caso, trataremos, especificamente, dos manuais do professor dos livros: Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi (São Paulo: Editora Saraiva 3ª edição, 2013, 463 páginas) e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Bomey e Bianca Freire-Medeiros (São Paulo: Editora do Brasil, 2ª edição, 2013, 280 páginas).

2.1.1 Livro: sociologia para o ensino médio

No início da apresentação da parte destinada ao professor, o autor faz logo a seguinte advertência:

Este é um livro escrito para o aluno do ensino médio ler e entender com facilidade, mas a orientação do professor e a dinâmica das aulas, sem dúvida são indispensáveis para tornar a leitura e o aprendizado mais proveitosos (TOMAZI, 2013, p.373).

As palavras de Tomazi nos levam a compreender que sua intenção foi produzir um livro que atendesse inicialmente a um leitor específico, neste caso, o aluno do

Ensino Médio. Em seguida, ele faz uma ressalva advertindo que tanto a orientação do professor quanto a dinâmica pela qual a aula se desenvolverá são imprescindíveis para que o aluno possa compreender melhor os textos. Por aí, a leitura que se faz do seu recado é que ele tentou tornar o conteúdo do livro mais acessível para o público escolar, mas que por si só o livro não poderá cumprir o papel que cabe ao professor, que seria o de mediar, contextualizar ou recontextualizar esses saberes para a sala de aula, objetivando um aprofundamento das questões por trás dos temas e teorias, os quais não seriam, hipoteticamente, facilmente perceptíveis pelos alunos.

Em seguida, ele expõe de que forma pensou o alinhamento do conteúdo sociológico com a vivência cotidiana dos estudantes, procurando associar as teorias e questões trazidas pelos textos a sua realidade, enfatizando sempre os problemas sociais brasileiros e levando-os a perceberem a utilização das teorias sociológica para interpretar os fenômenos sociais. A sua orientação é para que os alunos possam se apropriar das várias teorias e perceberem que há muitos pontos de vista para se explicar um mesmo problema social, compreendendo que não existe uma única teoria sociológica que dê conta de tudo, mas que o conjunto dessas ferramentas pode nos levar a interpretar com mais facilidade a sociedade na qual vivemos.

Ainda alerta para a necessidade de incentivar os jovens a cultivarem uma imaginação sociológica, e não apenas deixá-los limitar-se a questões simplistas que apenas tendem a uma necessidade imediata, como querer aprender somente o que pode cair no vestibular ou na prova do ENEM.

Em relação às questões teórico-metodológicas, explica que são totalmente fundamentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio das Ciências Humanas e suas tecnologias (OCNs) focadas na área de sociologia. Destaca que partiu das perspectivas de estranhamento e desnaturalização, termos bem utilizados hoje, nos documentos oficiais, para falar sobre o ensino de Sociologia. No que diz respeito aos pressupostos metodológicos que utilizou para orientar o professor no desenvolvimento das aulas, faz referência ao uso dos três pilares: teorias, conceitos e temas, que na verdade são os mais usados hoje no ensino dessa ciência e que não chega a ser nenhuma novidade para quem já vem trabalhando há algum tempo com esta disciplina. Ainda destaca a importância da pesquisa, sugerindo que não sejam só teóricas, e ainda levanta a possibilidade do trabalho interdisciplinar, interagindo, assim, com outras áreas do conhecimento.

No tópico seguinte, ele aborda mais minuciosamente os termos: “estranhamento e desnaturalização”; conceitos já abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de sociologia como fundamentais para a reflexão sociológica. Traz esses conceitos como fundamentais para os estudantes pensarem sociologicamente, haja vista que esses elementos já aparecem com certo destaque no PCN de sociologia.

Tomazi parece querer deixar os professores mais íntimos desses elementos, por, talvez, considerar que nos Parâmetros possam passar despercebidos aos leitores menos atentos a sua importância para diferenciar o objeto da Sociologia de outras áreas do conhecimento, como também por apresentar a preocupação de alcançar aqueles que nem um contato tiveram ou fizeram questão de ter com os Parâmetros Curriculares. De uma forma ou de outra, o autor explora de uma maneira mais detalhada os elementos em questão, possibilitando ao professor, principalmente àqueles que não têm formação específica, uma reflexão mais apurada em relação ao objeto de estudo das ciências sociais.

No que se refere aos objetos de estudo das ciências sociais, observamos que os fenômenos sociais, dos quais participamos, queiramos ou não, parecem-nos comuns e normais, dispensando explicações, pois estamos acostumados com eles e muitas vezes nem os percebemos. Para ir, além disso, a fim de conhecê-los de fato, é necessário assumir a perspectiva do estranhamento (TOMAZI, 2013, p. 374).

A forma como ele trabalha esses elementos, mesmo antes de entrar nos conteúdos propriamente ditos, é interessante para que o professor não perca de vista o objeto da sociologia, pois há uma tendência forte por aqueles que não são formados na área, de confundir o objeto do seu campo de conhecimento com o da sociologia, como identificamos nas entrevistas para essa pesquisa. Entendemos que os exemplos citados pelo autor, despertam os que vão ministrar as aulas de Sociologia a não caírem na armadilha de analisarem as questões sociológicas pelo viés do senso comum. Neste sentido, Tomazi alerta qual deve ser a contribuição dessa disciplina para os jovens estudantes do Ensino Médio:

Uma das contribuições da sociologia é propiciar aos jovens o exame das situações cotidianas, imbuídos de postura crítica e atitude investigativa. É tarefa dessa ciência dessacralizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade além da aparência imediata, “informada” pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber que o mundo a sua volta é

resultado da atividade humana – e, por isso, pode ser modificado – deve ser a tarefa de todo professor (TOMAZI, 2013, p. 375).

A partir daí ele trabalha de forma mais específica a questão da desnaturalização dos fenômenos sociais, chamando a atenção dos professores para que o jovem desmistifique algumas ideias que foram inculcadas em suas mentes durante o próprio processo de socialização. O tempo todo o autor se ampara nos Parâmetros Curriculares Nacionais para trazer a tona esses elementos, mas o faz de uma forma mais acessível, trabalhando o tempo todo com exemplos práticos, no intuito de contribuir para uma melhor percepção do professor sobre a importância desses aspectos no ensino deste componente curricular, servindo principalmente como um parâmetro para aqueles iniciantes nesta área do conhecimento.

Ao falar sobre TEORIAS, CONCEITOS E TEMAS, chama a atenção para o que preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de não trabalhar esses recortes de forma separada, pois vistos de forma isolada pode levar o aluno a uma visão deformada da Sociologia, por isso deve haver uma articulação entre teorias, conceitos e temas. Esse aspecto é de extrema importância para orientar o trabalho do professor, já que percebemos que alguns priorizam um ou outro aspecto dessa tríade, sem fazer as articulações necessárias com os outros recortes.

O autor ainda faz recomendações para o trabalho com cada elemento individualmente. No caso do trabalho com teoria, alerta para o cuidado que se deve ter ao falar sobre cada teórico da Sociologia, contextualizando sempre o sociólogo e sua teoria ao momento histórico em que viveram e as influências que tiveram. Quando as teorias são retiradas do seu contexto histórico, há forte tendência a uma interpretação equivocada e pode se tornar até mesmo incompreensível aos que estão em um processo de aprendizagem.

Em relação aos conceitos, recomenda que sejam estudados sempre relacionados às teorias a que estão conectados, chamando a atenção para algo comum no ensino da sociologia: o fato de que alguns conceitos variam de significado de acordo com as teorias que os abrigam. Este é um fato importante para que o professor possa esclarecer aos alunos as diferentes abordagens dentro das ciências sociais, sobre um mesmo conceito.

A orientação para o desenvolvimento com os temas é abordada de forma menos pretensiosa pelo autor, diria até simplória. As sugestões de temas a serem trabalhados é

algo que pode variar de acordo com a realidade de cada escola, no entanto, os temas propostos, geralmente, já são contemplados no currículo. Talvez nesse caso a melhor contribuição neste caso foi dar exemplos de como o professor pode vir a desenvolver determinado tema. Mesmo assim, neste item o aporte metodológico ficou muito aquém do esperado.

No que tange à questão da pesquisa e ensino, sua contribuição também não acrescenta muito ao trabalho do professor, no entanto, ele disponibiliza ao final do manual do professor um anexo que trata especificamente sobre a pesquisa como forma de ensino, no qual ele expõe de forma mais detalhada como orientar os alunos a fazerem pesquisa.

A pesquisa em Sociologia no Ensino Médio tem sido tema de alguns trabalhos recentes¹² que tem refletido sobre a importância da pesquisa neste componente curricular, para que os estudantes neste nível de ensino sejam estimulados a exercitar a imaginação sociológica¹³. Ressalta-se ainda, a pesquisa como um instrumento importante para colocar em prática os elementos de estranhamento e naturalização, fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais.

Uma seção é dedicada à relação da Sociologia com as outras disciplinas, a fim de deixar clara as contribuições e os limites existentes entre esta área do conhecimento e outros campos que tem outros enfoques, mas que podem dialogar muitas vezes sobre temas comuns. Além de trazer essa reflexão sobre as possibilidades de interação entre esses campos do conhecimento, trás uma dica pertinente em relação à paternidade da Sociologia, a qual está “umbilicalmente” ligada à Filosofia, da qual bebeu diretamente na sua fonte epistemológica e sem a qual seria quase impensável sua existência. Além disso, é pertinente que o professor traga para o conhecimento dos alunos as possibilidades de uma ciência que apesar de ter seu próprio objeto, não se isola no seu campo do conhecimento, abrindo a possibilidade de constantemente interagir de forma interdisciplinar com as demais ciências. Neste ponto, o autor traz uma importante reflexão para o trabalho docente.

Em relação aos recursos didáticos, o que o autor expõe e a forma como sugere a utilização dos recursos é colocado de forma sucinta, aborda esse item quase que de maneira previsível, não demonstrando uma maior preocupação em se ater a este ponto.

¹² Trabalho apresentado no 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia em outubro de 2010, na UFRJ. _ Revista Eletrônica Perspectiva Sociológica, ano 1, nº 1, abr./out., 2008

¹³ Wright Mills (1982)

A respeito das formas ou critérios de avaliação, sugere uma metodologia contínua de avaliação, pela qual o aluno pode ser avaliado em diversas atividades, no entanto não se aprofunda de forma mais profunda no conceito de avaliação, se além a alguns exemplos de como podem ser utilizados critérios de avaliação mediante a participação e execução de trabalhos, projetos e desempenho nos debates.

Para Jussara Hoffmann,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação [...] (HOFFMANN, 2005, p.17).

Em seguida, Tomazi explica como foi pensada a seleção e organização do conteúdo, a fim de que o professor entenda a sua metodologia para esta organização. Deixa claro que da forma como organizou, colocando uma introdução sobre o estudo da Sociologia e não iniciando pela a história da Sociologia, não acarretará um problema para os que preferirem iniciar o programa pelo viés histórico, sugerindo até que esses dois aspectos podem ser trabalhados paralelamente.

Como se trata de um único manual para os três anos do Ensino Médio, Tomazi traz no manual do professor a sugestão de divisão dos conteúdos por ano de ensino, o que não se percebe em outros manuais, e ainda coloca duas opções para iniciação da disciplina, como demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 2 - Sugestão de divisão dos conteúdos por ano de ensino

OPÇÃO A	OPÇÃO B
<p style="text-align: center;">1º ANO</p> <p style="text-align: center;">Introdução à Sociologia: objeto de estudo e breve histórico</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1 – A sociedade dos indivíduos Capítulo 1 – O indivíduo, sua história e a sociedade. Capítulo 2 – O processo de socialização Capítulo 3 – As relações entre indivíduos e sociedade.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 2 – Trabalho e sociedade Capítulo 4 – O trabalho nas diferentes sociedades. Capítulo 5 – O trabalho na sociedade moderna capitalista.</p>	<p style="text-align: center;">1º ANO</p> <p style="text-align: center;">História da Sociologia</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1 – A sociedade dos indivíduos Capítulo 1 – O indivíduo, sua história e a sociedade. Capítulo 2 – O processo de socialização Capítulo 3 – As relações entre indivíduos e sociedade.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 2 – Trabalho e sociedade Capítulo 4 – O trabalho nas diferentes sociedades. Capítulo 5 – O trabalho na sociedade moderna capitalista. Capítulo 6 – A questão do trabalho no Brasil.</p>

Capítulo 6 – A questão do trabalho no Brasil.	
<p style="text-align: center;">2º ANO</p> <p style="text-align: center;">Unidade 3 – A estrutura social e as desigualdades.</p> <p>Capítulo 7 – Estrutura social e estratificação Capítulo 8 – A sociedade capitalista e as classes sociais Capítulo 9 – As desigualdades sociais no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 4 – Poder, política e Estado.</p> <p>Capítulo 10 – O Estado moderno Capítulo 11 – O poder e o Estado Capítulo 12 – Poder, política e Estado no Brasil Capítulo 13 – A democracia no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 5 – Direitos, cidadania e movimentos sociais.</p> <p>Capítulo 14 – Direitos e cidadania. Capítulo 15 – Os movimentos sociais Capítulo 16 – Direitos e cidadania no Brasil Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil</p>	<p style="text-align: center;">2º ANO</p> <p style="text-align: center;">Unidade 3 – A estrutura social e as desigualdades.</p> <p>Capítulo 7 – Estrutura social e estratificação Capítulo 8 – A sociedade capitalista e as classes sociais Capítulo 9 – As desigualdades sociais no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 4 – Poder, política e Estado.</p> <p>Capítulo 10 – O Estado moderno Capítulo 11 – O poder e o Estado Capítulo 12 – Poder, política e Estado no Brasil Capítulo 13 – A democracia no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 5 – Direitos, cidadania e movimentos sociais.</p> <p>Capítulo 14 – Direitos e cidadania. Capítulo 15 – Os movimentos sociais Capítulo 16 – Direitos e cidadania no Brasil Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil</p>
<p style="text-align: center;">3º ANO</p> <p style="text-align: center;">Unidade 6 – Cultura e ideologia</p> <p>Capítulo 18 – dois conceitos e suas definições Capítulo 19 – Mesclando cultura e ideologia Capítulo 20 – Cultura e Indústria cultural no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 7 – Mudança social</p> <p>Capítulo 21 – Mudança social e sociologia Capítulo 22 – Mudança e revolução Capítulo 23 – A mudança social no Brasil</p>	<p style="text-align: center;">3º ANO</p> <p style="text-align: center;">Unidade 6 – Cultura e ideologia</p> <p>Capítulo 18 – dois conceitos e suas definições Capítulo 19 – Mesclando cultura e ideologia Capítulo 20 – Cultura e Indústria cultural no Brasil</p> <p style="text-align: center;">Unidade 7 – Mudança social</p> <p>Capítulo 21 – Mudança social e sociologia Capítulo 22 – Mudança e revolução Capítulo 23 – A mudança social no Brasil</p>

Fonte: Tomazi (2013)

De acordo com este quadro, percebemos que a única mudança entre uma opção e outra está relacionada com como o professor resolverá iniciar o conteúdo, se pela história da Sociologia ou trabalhando questões mais concernentes ao seu objeto de estudo. O que dá para perceber é um conteúdo muito reduzido no primeiro e terceiro ano e muito extenso no segundo, fator que não está justificado na proposta.

2.1.2 Orientações para o trabalho em sala

Neste tópico, o autor finalmente entra de forma mais determinante na orientação ao trabalho do professor, a partir da utilização do livro na parte reservada à prática

docente. Ele chega a se referir a essa seção como reservada às sugestões e orientações para um trabalho de “iniciação com a Sociologia”. Deixa claro que o professor pode utilizar as sugestões que melhor se adequarem à dinâmica da sua sala ou até mesmo fazer adaptações das atividades que lhes são sugeridas.

Na introdução deste tópico, ele chama também a atenção para a seção que trata sobre projetos na página 447, informando ao leitor a possibilidade de desenvolver projetos a partir das sugestões ali presentes ou elaborar outros projetos espelhando-se nos exemplos sugeridos. Volta a falar sobre a importância da pesquisa para os alunos interagirem mais de perto com os problemas estudados, lembrando-se do anexo no final do livro que poderá auxiliar o professor a guiar os alunos neste campo exploratório da pesquisa social.

Ao sair dessas recomendações iniciais ele passa a abordar diretamente o conteúdo, partindo do primeiro tópico: Introdução – Conhecendo a sociedade. A sugestão para esse capítulo introdutório é para que o professor aborde justamente sobre o papel, a finalidade da Sociologia enquanto ciência, para que serve? Este esclarecimento é visto pelo autor como fundamental para o primeiro contato dos alunos com uma disciplina que até então não haviam tido acesso. Neste caso, é interessante sua sugestão de não trabalhar inicialmente com a história da Sociologia, que por muitas vezes acaba se tornando um pouco cansativa para este público. A iniciativa de primeiro expor de maneira clara a sua finalidade e o seu objeto, para em seguida poder contextualizá-la historicamente, parece ser uma estratégia mais acertada.

Os textos de apoio sugeridos para leitura e debate: “o que é a sociologia?” e “para que serve a sociologia” de Franco Ferraroti, “ A sociologia e a miséria humana” de Pierre Bourdieu, e Tarefa da sociologia de Zygmunt Bauman, servem como subsídios para o desenvolvimento de uma reflexão em classe, na qual o grande desafio é despir a Sociologia dos mitos e preconceitos, mostrando de forma “simples”, transparente e eficaz, toda a sua essência e utilidade para uma juventude iniciante nos dilemas sociológicos. É com esta proposta, que o autor do livro pretende contribuir para a iniciação do aluno do Ensino Médio no campo da Sociologia.

Esta parte introdutória ainda traz a opção de atividade para retomar os conceitos trabalhados no texto, assim como sugestão de livros para subsidiar as discussões em sala de aula.

Nesta primeira unidade, que tem como objetivo principal despertar o aluno para uma visão mais próxima entre indivíduo e sociedade, é sugerido o texto de Charles Wright Mills, “Imaginação sociológica” como apoio teórico, a exemplo do que é feito ao longo de todos os capítulos. Assim, sempre são disponibilizados textos de apoio no manual do professor para subsidiar o debate em torno do tema tratado.

Nas sugestões para o desenvolvimento do conteúdo a estrutura é sempre a mesma em todas as unidades, o que vai mudar são as orientações de acordo com o conteúdo abordado, seguindo sempre as seções colocadas a seguir:

- **Apoio teórico** – o apoio teórico é geralmente um texto de um sociólogo conhecido, sugerido como base para auxiliar o professor na promoção de uma discussão em sala de aula.
- **Sugestões para desenvolvimento do conteúdo**
 - **Orientações gerais** – nas orientações gerais o autor mostra como o professor pode contextualizar o tema ou conceito trabalhado na aula, com o cotidiano dos alunos, são orientações mais básicas antes de entrar em pontos mais específicos do desenvolvimento da aula.
 - **Sugestões alternativas e temas para pesquisa** – este tópico traz sugestões para enriquecer o conteúdo, através da proposição de pesquisa ou situações que venham a enriquecer a compreensão dos alunos sobre o conteúdo tratado.
 - **Exploração das seções por capítulo** - neste item são dadas algumas possibilidades de como se trabalhar com os textos disponibilizados no final de cada capítulo.
- **Sugestões para as atividades de fechamento da unidade**
 - **Para refletir** – nesta seção colocasse mais um texto e propõe-se uma reflexão orientada por um roteiro pré-determinado pelo autor, no sentido de estimular os alunos a uma autorreflexão sobre o próprio comportamento.
 - **Para organizar o conhecimento** – aqui, a intenção é propor uma abordagem que relacione o cotidiano dos alunos com as teorias estudadas no capítulo. Neste caso, a intenção é contextualizar a teoria sociológica.
 - **Para pesquisar** – são sugeridas pesquisas que possibilitem ao aluno se aprofundar na temática proposta.

- **Conexão de saberes** – está relacionada com a parte final de cada capítulo que vem sempre com um quadro de algo que esteja mais próximo da experiência dos alunos, procurando perceber como os conceitos, teorias do conteúdo se apresenta em situações que parecem tão comuns para o indivíduo.
- **Sugestões de material visual extra para o professor** – aqui é apresentado um material ao professor, que não consta no livro dos alunos, com um breve resumo que esclarece do que se trata, servindo como subsídio para uma melhor reflexão e apropriação do conteúdo.
- **Sugestão de livros para o professor** – e completando a gama de opções que poderá incrementar o aporte teórico do professor, esta seção ainda o mune com a indicação de livros, com um breve resumo, para um maior aprofundamento das questões a serem trabalhadas.

Na teoria, seguindo esses passos o professor estaria amparado metodologicamente para ministrar todas as aulas de forma eficiente, sem comprometer muito o seu tempo pensando em formas diferentes para levar o seu conteúdo até a sala de aula. No entanto, sabemos que a prática docente é dinâmica e que cada profissional tem um método, uma maneira bem específica de trabalhar. Neste caso, nem sempre o livro atenderá as suas necessidades ou servirá de parâmetro para a preparação das suas aulas.

2.2 Tempos modernos, tempos de sociologia

2.2.1 Apresentação do livro

No início da parte destinada ao professor deste livro, os autores apresentam as razões que os levaram a adotar uma proposta diferente para o livro de Sociologia no Ensino Médio. Na visão dos idealizadores deste projeto, era uma tarefa difícil pensar em um formato para um livro didático de Sociologia, que fugisse do caminho comum feito e refeito tantas vezes por outros autores. Baseando-se, segundo elas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, procuraram chegar à elaboração de um manual de Sociologia que pudesse estabelecer uma “mediação entre o objeto de conhecimento a ser

transmitido...e a vivência dos estudantes de diversos seguimentos sociais...” (BOMENY, et al.2013, p.5).

A opção pelo filme “Tempos modernos”, de Charles Chaplin para servir, segundo eles, como um “operador metodológico” e estabelecendo uma ponte entre o conhecimento e os estudantes, já é algo que foge aos padrões convencionais. A justificativa é que os jovens são expostos o tempo todo a estímulos visuais, então o cinema seria um recurso interessante para despertar no jovem o interesse pela disciplina, apesar de não ser a intenção do livro sugerir a exibição de filmes a este pretexto, e sim, mostrar as possibilidades trazidas pelo imaginário cinematográfico para a sala de aula. Neste caso, o filme estará presente em todos os capítulos da segunda parte do livro, como um operador metodológico, que servirá como um eixo estruturador pelo qual passarão as questões sociológicas. Esta apresentação é posta ao professor para familiarizá-lo com a proposta e caminhos possíveis dentro das perspectivas pensadas pelas autoras.

Alguns professores não conseguiram se adaptar à proposta do livro, outros acharam distante da realidade, alguns chegaram a comentar que quem faz a análise dos livros no PNLD, está totalmente afastado do universo escolar e que os critérios técnicos adotados para a escolha dos livros, não refletem a vontade e a necessidade dos professores que estão em sala de aula.

O manual do professor segue um roteiro que primeiro procura esclarecer como o livro foi pensado e os objetivos que pretende atingir em cada parte proposta, antes de sugerir a metodologia a ser utilizada com o livro. A articulação entre conceitos, teorias e temas, no desenvolvimento das três partes em que o livro está organizado, é ressaltada como um dos cuidados a fim de não fragmentar o ensino da Sociologia. No sentido de proporcionar aos docentes alternativas para trabalhar com o livro, as autoras colocam como sugestão três maneiras pelas quais o manual pode ser utilizado pelo professor.

Na primeira proposta apresentada, seria seguida a sequência natural das partes e capítulos, praticamente sem sair da zona de conforto, que até bem pouco tempo atrás era um lugar comum na prática docente. As outras duas sugestões saem um pouco da mesmice, tentando dar uma dinâmica diferente ao plano de curso de Sociologia. A segunda sugestão seria, após o estudo da primeira parte do livro, intercalar o trabalho com a segunda e a terceira parte, de modo que se faça uma relação entre a parte que fala sobre os teóricos com a outra parte que aborda os estudos temáticos sobre o Brasil, a

fim de que sejam estabelecidas as relações entre tema, conceitos e teorias, como demonstrado no quadro abaixo.

Tabela 3 - Proposta para sequência de conteúdo: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia

Parte II: A sociologia vai ao cinema Capítulos teóricos	Parte III: A Sociologia vem ao Brasil Capítulos temáticos sobre o Brasil
	Capítulo 14: Brasil, mostra a tua cara!
Capítulo 5: O apito da fábrica	Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil?
Capítulo 6: Tempo é dinheiro!	Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico?
Capítulo 7: A metrópole acelerada	Capítulo 17: Qual é sua tribo?
Capítulo 8: Trabalhadores, uni-vos!	Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens
Capítulo 9: Liberdade ou segurança?	Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia.
Capítulo 10: As muitas faces do poder	Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil.
Capítulo 11: Sonhos de civilização	Capítulo 22: Interpretando o Brasil
Capítulo 12: Sonhos de consumo	Capítulo 21: O que consomem os brasileiros?
Capítulo 13: Caminhos abertos pela Sociologia	

Fonte: Bomeny, et al. (2013)

A outra possibilidade seria a divisão do conteúdo pelos três anos do Ensino Médio, utilizando-se um eixo estruturador para nortear cada ano de ensino.

Tabela 4 – Divisão do conteúdo para os três anos do Ensino Médio

Série	1º ano	2º ano	3º ano
Conceitos	Trabalho	Cultura	Cidadania

estruturadores			
Temas	Economia e sociedade	Cultura e sociedade	Política e sociedade
Contextualização histórica	Capítulo 1	Capítulo 1	Capítulo 1
Sequência programática	Capítulo2 Capítulo5 Capítulo6 Capítulo8 Capítulo14 Capítulo15 Capítulo18	Capítulo3 Capítulo7 Capítulo11 Capítulo12 Capítulo16 Capítulo17 Capítulo21	Capítulo4 Capítulo9 Capítulo10 Capítulo19 Capítulo20 Capítulo22 Capítulo13

Fonte: Bomeny, et al. (2013)

Esses caminhos indicados no manual do professor não são colocados como únicas alternativas para o desenvolvimento do conteúdo, ficando a critério de cada profissional adaptá-lo de acordo com a sua realidade. Outro fato que é colocado pelas autoras e chamam a atenção, diz respeito à própria proposta do livro, a qual traz uma ideia de trabalhar a Sociologia através de um recorte lúdico, como é o caso do cinema. Ao mesmo tempo há uma justificativa por parte das mesmas em demonstrar que não estavam alheias ao problema da falta de infraestrutura existentes em várias escolas espalhadas pelo país, fator que dificultaria a utilização de vídeos e outros aparatos tecnológicos, por isso introduziram a narração das cenas do filme no corpo do livro, sob a alegação de que isso seria suficiente para que o aluno não precisasse ver as imagens. Ora, talvez seja muita pretensão achar que a narrativa substituirá um recurso que leva o imagético ao universo do estudante, aguçando o seu campo de percepção visual e ampliando sua imaginação para além dos limites da escrita, do contrário, a própria proposta metodológica defendida pelo livro incorre no erro de cair no descrédito por parte do corpo docente, o qual pode concluir que há uma incoerência entre a teoria e o que se propõe para a prática.

Alguns pontos são reforçados para orientar o professor na utilização do livro. Na composição dos capítulos são destacadas as partes que compõem cada capítulo, no sentido de mostrar passo a passo como cada subseção pode auxiliá-lo no trabalho em sala de aula. Para tanto, são introduzidos textos sobre os autores de cada capítulo com uma pequena biografia sobre os mesmos, outros textos para leitura complementar sobre o tema em questão, uma seção com os pontos fundamentais do capítulo para facilitar a

fixação e como o filme pode ser utilizado pelo aluno para despertar seu senso crítico, assim como para estimular os debates em sala de aula.

2.2.2 Orientações para a utilização do livro

A parte introdutória do manual do professor, direcionada à apresentação do livro, é o primeiro passo para ambientar o leitor com a proposta metodológica. Após a fase de conhecimento da estrutura e dos objetivos que foram pensados para o trabalho com o livro, são delineadas as estratégias para auxiliar a didática de quem vai mediar o processo de ensino-aprendizagem, assim como também facilitar a construção e internalização do conhecimento por parte de quem aprende. Apesar da delimitação do papel de cada um, essa relação é dialética, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender¹⁴” (FREIRE, 1996, p.12).

Antes de abordar alguns aspectos mais específicos de como trabalhar os conteúdos em cada capítulo, duas subseções tratam de temas interessantes na perspectiva da prática de ensino. O primeiro aspecto a ser destacado é o item que aborda a questão da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade no ensino. Ora, nada mais relevante do que, falando-se de prática de ensino, incluir um tema de tal importância, o qual se encontra em total efervescência nos debates travados no campo educacional. Apesar da importância dada hoje à prática interdisciplinar no trabalho pedagógico, o conceito de interdisciplinaridade ainda é carregado de estigmas, até mesmo por se tratar de um termo que leva a uma pluralidade de significados do ponto de vista teórico, que tem sido alvo de controvérsias no campo acadêmico sem que haja um consenso sobre sua compreensão. No entanto, por não ser o objeto dessa pesquisa, não entraremos em uma discussão mais aprofundada deste conceito, basta aqui destacar que a interdisciplinaridade, em uma compreensão conceitual mais tradicional, seria uma possibilidade de integração das disciplinas ou componentes curriculares em torno de um conhecimento comum. A multidisciplinaridade, para as autoras, seria caracterizada por “uma ação simultânea de várias disciplinas em torno de uma temática comum, sem que haja exploração mais densa da relação entre os conhecimentos disciplinares” (BOMENY, et al. 2013, p.13). De uma forma ou de outra, a intenção é introduzir esses elementos na prática de ensino do professor, haja vista que as discussões em torno da

¹⁴ Freire (1996).

interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade no trabalho docente vêm ganhando cada vez mais espaço nos documentos oficiais que orientam ou estabelecem diretrizes para o trabalho do professor.

O manual do professor traz algumas indicações de como o professor pode trabalhar nas perspectivas interdisciplinar e multidisciplinar com os conteúdos de sociologia, o quadro a seguir é exposto na seção que fala sobre essas práticas para facilitar a compreensão das possibilidades que se tem para trabalhar desta forma, possibilitando não só o diálogo com os componentes curriculares mais próximos, por fazerem parte da mesma área do conhecimento, como a História, Geografia e Filosofia, mas também com aqueles componentes que estão mais distantes, como por exemplo, os relacionados às Ciências da Natureza.

Tabela 5 - Proposta de trabalho interdisciplinar

Áreas	Disciplinas	Objetos de conhecimento, competências e habilidades.	Exemplos
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Aprendizagem da metodologia de pesquisa quantitativa (nº absoluto e relativo; estatística; produção de gráficos etc.).	Capítulo 14
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia, Física e Química.	Método científico; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; Gênero e sexualidade; Saúde dos trabalhadores; Raça e etnia; Desenvolvimento tecnológico e seu impacto social etc.	Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 6 Capítulo 7 Capítulo 18 Capítulo 21
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Física, Informática.	Produção textual; Cultura e arte; Literatura como conhecimento do mundo social.	Seção Exercitando a Imaginação sociológica em todos os capítulos; Capítulo 12
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia e Filosofia.	Contextualização (tempo e espaço); Pensadores sociais (filósofos) e teoria social; Leitura de mapas, gráficos e dados	Capítulo 1 Capítulo 2

		estatísticos e demográficos; Memória e patrimônio cultural.	Capítulo 14
--	--	--	-------------

Fonte: Bomeny et al (2013)

As atividades propostas em alguns capítulos favorecem o trabalho com a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, trazendo dicas de como os temas transversais pode ser utilizados na integração com outras disciplinas. A seção que aborda essa perspectiva, também estimula o professor a desenvolver projetos de pesquisa com os alunos, inter-relacionando a Sociologia com os outros componentes curriculares, sem necessariamente esperar pelos professores das outras áreas para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar ou multidisciplinar. Neste caso, o professor é instigado a orientar os alunos na pesquisa, familiarizando-os com os métodos de pesquisa das ciências sociais, além de estar proporcionando o contato com o estudo de temas que lhes possibilitarão uma maior compreensão dos fenômenos sociais, e mais do que isso lhes darão uma noção dos limites entre o senso comum e a abordagem científica, a explicação da realidade social através dos fundamentos das teorias sociológicas.

As sugestões presentes no manual do professor tenta dar conta de vários aspectos do trabalho docente, indo desde dicas para a orientação do projeto de pesquisa para desenvolver com os alunos, até as sugestões para a avaliação do processo de aprendizagem. Isso nos leva a uma reflexão em relação à formação do docente: se o professor é formado para lidar com todas essas etapas do processo de ensino-aprendizagem, por que no livro precisa constar tanta sugestão de como se deve trabalhar? O livro didático parece ter assumido o protagonismo na escola. No entanto, não é bem isso que acontece na prática, como veremos, há uma multiplicidade de pontos de vista dos professores no que diz respeito à utilização do livro na prática ensino.

O livro Tempos modernos, a exemplo do livro de Tomazi, traz a mesma estrutura no manual do professor para todos os capítulos, seguindo um roteiro de orientação que segue a seguinte estrutura:

- Orientações gerais (objetivos) – são elencados os objetivos que se pretende atingir ao longo das aulas a partir do tema sugerido. Esta indicação pode

auxiliar o professor a construir de forma mais objetiva os caminhos que o levarão aos resultados esperados.

- Recursos e questões motivadoras – procura contextualizar o conteúdo trabalhado e propõe situações que agucem a reflexão dos alunos.
- Recursos complementares para o professor – são sugeridas outras leituras de textos ou livro que possam ajudar o professor a se aprofundar na temática, assim como a indicação de sites, filmes, e vídeos, que ampliem as possibilidades de estudo e aprofundamento no tema.
- Práticas inter e multidisciplinares no ensino – sugestões de desenvolvimento de projetos ou atividades que possam interagir e dialogar com outros campos do conhecimento, dentro da mesma temática.
- Leitura complementar – elucida o texto utilizado ao final de cada conteúdo visto.
- Sessão de cinema – esclarece como os filmes sugeridos podem deixar mais claros os conceitos trabalhados, contextualizando em diversas situações trazidas pela sétima arte.
- Monitorando a aprendizagem – traz respostas para as questões propostas nos conteúdos, com uma fundamentação mais consistente, no sentido de comparar com a resposta dos alunos e perceber o quanto eles se apropriaram dos conceitos e conteúdo vistos.
- De olho no Enem – questões recorrentes em provas do Enem, para o aluno identificar nas questões os conceitos internalizados durante as aulas.
- Assimilando conceitos – geralmente são colocadas charges ou imagens nesta seção, para que os alunos possam fazer identificação dos conceitos aprendidos, a partir da imagética. Na seção destinada ao professor, há uma elucidação da atividade proposta.
- Olhares sobre a sociedade – mais atividades que confrontam os conceitos aprendidos com textos, poemas, músicas que trazem implícitas ou explícitas a temática tratada.
- Exercitando a imaginação sociológica - sinaliza para o professor como o texto utilizado nas aulas pode despertar a imaginação sociológica no aluno.

2.3 A recontextualização do livro didático

Uma das teorias que tenta explicar como se dá a recontextualização do conhecimento científico, desde o seu campo de produção até a sua chegada ao consumidor final, que é o aluno, é a teoria do dispositivo pedagógico¹⁵. A ideia aqui não é se aprofundar nesta teoria, mas apenas colocar de forma resumida sua contribuição, no sentido de compreender como o conhecimento sociológico sofre modificações até chegar à sala de aula.

Teoria desenvolvida por Basil Bernstein, a partir da compreensão de que o dispositivo pedagógico é formado por três campos de atuação: o campo da produção, o campo da recontextualização e o campo da reprodução. Na sua perspectiva, esses campos seriam hierarquicamente relacionados, cada qual com uma função específica. O campo da produção seria o lugar no qual é produzido o conhecimento científico na sua forma mais pura, nesse estágio o acesso é limitado a um grupo restrito, que de posse desse conhecimento vai redistribuir para outras instâncias. É neste processo de redistribuição para o campo da recontextualização que acontece a transformação dos saberes científicos para uma forma mais acessível do conhecimento. É nesse momento que nasce o conteúdo que fará parte do livro didático, já de forma recontextualizada. O terceiro campo é o da reprodução, no qual todo o conhecimento científico vai estar à disposição de alguns seguimentos, como no caso da educação, para ser reproduzido aos alunos numa outra linguagem. É o que basicamente acontece no tratamento dado ao livro, por isso se o professor não estiver preparado para fazer uma crítica a este material pedagógico, contentar-se-á em apenas reproduzir uma ideologia que muitas vezes não condiz com sua percepção da educação.

¹⁵ Bernstein (1996).

CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DOCENTE E O LIVRO DIDÁTICO

3.1. Perfil das escolas

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco é composta por dezessete Gerências Regionais, as quais são responsáveis pela organização e gerenciamento das escolas pertencentes ao município ou aos municípios circunscritos na sua região administrativa.

No sentido de compreender como as Regionais estão distribuídas no Estado, elaboramos o seguinte quadro:

Tabela 6 - Gerências regionais de educação

Gerencia Regional de Educação (GRE)	Sede	Municípios
Recife Norte	Recife	Recife – zona norte
Recife Sul	Recife	Recife – zona sul
Metropolitana Norte	Recife	Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista.
Metropolitana Sul	Recife	Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata.
Mata Norte	Nazaré da Mata	Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Carpina, Condado, Ferreiros, Goiana, Itaquitinga, Itambé, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré da mata, Paudalho, São Vicente Ferrer, Timbaúba, Tracunhaém e Vicência.
Mata Centro	Vitória de Santo Antão	Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Chã de alegria, Chã grande, Escada, Glória de Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte, Vitória de Santo Antão.
Mata Sul	Palmares	Água Preta, Amaraji, Belém de Maria, Catende, Cortês, Jaqueira, Joaquim Nabuco, Lagoa dos Gatos, Maraial, Palmares, Quipapá, Ribeirão, São Benedito do Sul, Xexéu.
Litoral Sul	Barreiros	Barreiros, Gameleira, Rio Formoso, São José da Coroa Grande, Sirinhaém, Tamandaré.
Vale do Capibaribe	Limoeiro	Bom Jardim, Casinhas, Cumaru, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Lagoa de Itaenga, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Surubim, Salgadinho, Santa

		Maria do Cambucá, Vertentes, Vertente do Lério.
Agreste Centro Norte	Caruaru	Altinho, Agrestina, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Ibirajuba, Jataúba, Panelas, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte, Toritama.
Agreste Meridional	Garanhuns	Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Crejão, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lajedo, Lagoa do Ouro, Palmeirina, Paranatama, Saloá, São Bento do Una, São João, Terezinha.
Sertão do Moxotó - Ipanema	Arcoverde	Alagoinha, Arcoverde, Betânia, Buíque, Custódia, Inajá, Ibimirim, Manari, Pedra, Pesqueira, Poção, Sanharó, Sertânia, Tupanatinga, Venturosa.
Sertão do Alto Pajeú	Afogados da Ingazeira	Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba, Flores, Iguaraci, Ingazeira, Itapetim, Quixaba, Santa Cruz da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo, Tuparetama.
Sertão do Submédio São Francisco	Floresta	Belém do São Francisco, Carnaubeira da Penha, Floresta,
Sertão de Médio São Francisco	Petrolina	Afranio, Cabrobó, Dormentes, Lagoa Grande, Orocó, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista.
Sertão Central	Salgueiro	Cedro, Mirandiba, Moreilândia, Parnamirim, Salgueiro, São José de Belmonte, Serrita, Terra Nova, Verdejante.
Sertão do Araripe	Araripina	Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Ouricuri, Santa Cruz, Santa Filomena, Trindade.

Fonte: SEE/PE. Elaboração própria

Dentre as dezessete Regionais, quatro cortam a Região Metropolitana do Recife, as GRE's Recife Norte, Recife Sul, Metro-Norte e Metro-Sul. A escolha dos professores entrevistados se deu a partir de alguns critérios: o primeiro era que o professor estivesse lecionando Sociologia no ano em curso, já que há uma rotatividade muito grande de pessoas das mais variadas e inusitadas áreas de formação que assumem essa disciplina na Rede Pública. Outra pré-condição era que o profissional fosse do quadro efetivo – optou-se por não trabalhar com contratados temporariamente, por conta da sua instabilidade no serviço público e até sua instabilidade na própria área de educação – por compreender que haveria uma trajetória no campo educacional já consolidada ou com uma maior possibilidade de continuidade. Ainda levou-se em conta a localização geográfica da escola na qual o professor estaria em exercício, porque o limite geográfico

que se estipulou para essa pesquisa abrangeria apenas as escolas jurisdicionadas pelas Gerências de Ensino pertencentes a região metropolitana.

As escolas estaduais de Pernambuco passaram nos últimos anos por mudanças significativas na sua estrutura organizacional e no seu modelo de ensino. A aceleração da transformação das unidades escolares para um modelo de educação de tempo integral, para as turmas de Ensino Médio, proporcionou uma verdadeira reconfiguração na educação do Estado. Paulatinamente as turmas do ensino fundamental foram sendo transferidas para as escolas municipais, entretanto, os municípios não conseguiram absorver todo público oriundo da rede estadual, com isso a Secretaria Estadual de Educação mantém hoje duas modalidades de ensino que se diferenciam por algumas peculiaridades. A chamada rede regular de ensino é a que conhecemos tradicionalmente, ou seja, aquela que sempre existiu e ainda permanece existindo na maioria das redes de escolas espalhadas pelo país, nas quais os alunos passam apenas quatro horas diárias na escola e os componentes curriculares permanecem praticamente os mesmos há anos. As escolas de tempo integral fazem parte de uma política pública de Ensino Médio integral, o qual tem como proposta a ampliação do tempo dos alunos dentro da escola.

Entre os anos de 2007 e 2010, o governo de Pernambuco iniciou um processo de modernização da gestão pública e uma das metas deste plano seria a criação do programa de educação integral¹⁶, como uma tentativa de reestruturar o Ensino Médio, com pretensões de dar um salto de qualidade à educação. Com um formato diferente das escolas regulares, as escolas de tempo integral diferenciam-se por alguns aspectos específicos para esse modelo de educação, no entanto, o que nos interessa nesta pesquisa é apenas identificar, na parte que orienta o trabalho com o conteúdo, qual a autonomia do professor para construir e alterar o seu plano de curso. Este dado é importante para podermos compreender as respostas dos professores entrevistados em relação a algumas questões colocadas, pois existem algumas diferenças significativas, em termos de normas, orientações e procedimentos, entre os docentes localizados em escolas regulares e os que são lotados em escolas de tempo integral.

Nas escolas de tempo integral e semi-integrais, também chamadas de escolas de referência, os professores já recebem uma proposta curricular que determina o conteúdo, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares. Daí percebe-se uma limitação no que diz respeito à autonomia em relação

¹⁶ Dutra (2013).

ao currículo, o que de certa forma diferenciaria o planejamento entre os professores das escolas de tempo integrais e os professores das escolas regulares.

Partindo da premissa de que existem dois modelos de ensino na Rede Pública Estadual de Pernambuco, no que diz respeito ao Ensino Médio, os professores selecionados para a entrevista foram escolhidos por lecionarem sociologia em escola de tempo regular ou em escola de tempo integral, a fim de que se pudesse perceber se também há mudanças em relação à utilização do livro na prática de ensino em modelos de escola distintas. Outra preocupação foi em ter todas as Gerencias Regionais metropolitanas representadas, já que a pesquisa tem como recorte essas regiões geoadministrativas; ainda foi levado em consideração que houvesse uma participação, nas entrevistas, dos gêneros masculino e feminino, na intenção de que a representação fosse a mais ampla possível, levando-se em conta as limitações da pesquisa.

3.2 A realidade do trabalho docente na educação básica

Apesar de o objetivo da pesquisa ser analisar a prática de ensino a partir da utilização do livro de sociologia, a fala dos professores nos revela as entrelinhas que permeiam o universo escolar e acabam nos mostrando que temos um potencial latente de profissionais dentro das nossas escolas e que o problema da educação nesse país passa mais pela falta de políticas públicas adequadas voltadas para a educação, do que pela falta de qualificação docente. As redes públicas todos os dias perdem excelentes quadros, no meio docente, para outras áreas profissionais, porque nem todos encaram o magistério como uma missão¹⁷ – que alguns tentam lhe atribuir – mas como uma profissão muito digna de respeito e valorização, que tem sido há décadas subestimada e desvalorizada sucessivamente por governantes descompromissados com a educação. Em um mundo cada vez mais imbuído no capitalismo, onde o professor não se vê mais tomado por uma vocação sacerdotal, mas sim como um profissional que desempenha múltiplos papéis e que tem o direito de ser ressarcido a altura das suas atribuições, por isso é cada vez menor o interesse de jovens pela carreira docente¹⁸.

Neste contexto é que muitos têm deixado às salas de aula em busca de reconhecimento e melhores condições de trabalho em outras profissões. O número excessivo de aulas, aliado às más condições de trabalho, os baixos salários e a

¹⁷ Revista Nova Escola (2010).

¹⁸ Fundação Carlos Chagas (2009).

desvalorização, tem sido a causa de diversos problemas de saúde que também contribuem para desestimular esta profissão. O que se vê hoje nos espaços escolares são, na sua maioria, professores que gostam daquilo que fazem, mas o descaso com este ofício tem deixado muitos, cada vez menos esperançosos com o futuro da carreira. Isto não é nenhuma novidade, diversas pesquisas¹⁹ na área de educação já constataram esse mesmo fato, no entanto, é interessante que em qualquer pesquisa que se faça sobre o trabalho docente essas questões sempre estejam presentes, como mais uma forma de continuar denunciando os males que atingem a esfera educacional como um todo e o professor de forma mais específica.

O fato de esses problemas na educação virem se arrastando há décadas nesse país e já terem sido exaustivamente debatidos, não é justificativa para não voltarem ao centro das discussões, pois se percebe que eles continuam presentes no cotidiano das escolas e interferem diretamente no trabalho docente. Ainda que alguns demonstrem toda sua dedicação, paixão e profissionalismo à profissão que abraçaram, é perceptível o desgaste físico e emocional devido às condições de trabalho e aos baixos salários, além de uma maratona de aulas extremamente exaustiva, distribuída em dois ou três turnos diários no exercício da profissão.

Ao falar da prática de ensino, é extremamente necessário que se remeta às questões colocadas anteriormente, porque os resultados alcançados a partir do fazer pedagógico são consequência de um conjunto de elementos que permeiam o universo docente. Não é só o professor de sociologia o prejudicado na sua prática pedagógica, mas todos que lecionam e se submetem a essas condições impostas pela gestão pública, alguns em menor grau e outros em um nível que acaba interferindo não só em seu trabalho, mas também na vida pessoal. Não é de se estranhar que um dos grupos mais afetados pela síndrome de Burnout²⁰ seja o de professores.

O Burnout é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes. Enquanto o estresse pode apresentar aspectos positivos ou negativos, o Burnout tem sempre um caráter negativo (distresse). Por outro lado, o Burnout está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo (BENEVIDES-PEREIRA et al, 2003, p. 45).

¹⁹ Revista Educação UOL, Maio/2014.

²⁰ Benevides (2009).

A compreensão desses fatores nos ajuda a entender um pouco o porquê do trabalho docente muitas vezes não atender às expectativas esperadas. A crítica feita a esses profissionais provém de pessoas - na maioria das vezes de gestores públicos ou de seus comandados - que (em sua maioria) não conhecem muito ou quase nada de educação, nunca estiveram em uma sala de aula e cobram resultados movidos por uma lógica empresarial adaptada ao sistema educacional. De certo, os professores de todas as áreas sentem o impacto desta “intervenção” dentro da escola, mas, talvez, os de Sociologia sejam os mais afetados, por estar o tempo todo lidando com questões relacionadas às mudanças sociais, e esta percepção os mantém mais atento a tudo que atenta contra a ordem estabelecida. A compreensão da dinâmica social é como sair da caverna²¹, o primeiro a ver a luz do sol, após um período de escuridão, também é o primeiro a sentir os seus efeitos sobre a visão. Neste caso, as consequências se materializarão nas salas de aula, na práxis diária, no fazer pedagógico.

3.3 O professor e o livro didático

Os professores de Sociologia começaram a contar com um auxiliar no seu trabalho diário, que até 2012 estava restrito a outras disciplinas do Ensino Médio. Através da ampliação das políticas públicas para o livro didático, campos do conhecimento – antes vistos como de menor importância - como Sociologia e Filosofia, também foram contemplados com a aquisição dos livros escolhidos no PNLD. Este fato, a primeira vista, pode ser que não pareça tão significativo, mas é, e não só pelo caráter simbólico, como também pelo espaço que passa a ocupar quando começa a ser incluído no filão do mercado de livros. Por si só, este fenômeno já traz alguns benefícios imediatos para esta ciência, pois fazer parte desta dinâmica mercadológica já a eleva para um patamar de consumo dentro do mercado, e a existência de um produto consumível dentro dessa lógica capitalista adquire certo status e passa a despertar o interesse das editoras. Não se pretende aqui fazer uma defesa desse sistema nefasto, apenas salientar que para uma disciplina que tem uma história de intermitência dentro do Ensino Médio, ganhar “estatura” e “envergadura”, dentro do mercado de livros, já é um ótimo sinal para obter reconhecimento, trilhando assim um caminho que aliado a outros fatores contribuem para fortalecer sua legitimação na educação básica.

²¹ Ver o Mito da caverna, Platão.

O livro é colocado tanto pelo Ministério da Educação quanto para muitos profissionais da área de educação, como um valioso instrumento pedagógico não mão do professor e como fonte de conhecimento para o aluno. Na fala de uma professora entrevistada na pesquisa, o livro cumpre um papel de legitimador do conteúdo dado nas aulas, como se estivesse atestando tudo que o professor fala. A questão é saber se para a maioria dos professores, os manuais de Sociologia são tidos com tamanha importância na sua prática pedagógica.

Em meio a essa questão, existe um conjunto de fatores que merece ser analisado no trabalho docente, a fim de se ter uma visão mais ampla do universo que permeia a sua prática pedagógica. Informações que vão desde sua formação até o uso do livro, permitem-nos traçar um perfil mais fidedigno do professor que hoje se encontra atuando no Ensino Médio com a disciplina de Sociologia.

3.3.1 Perfil dos professores entrevistados

Os professores que participaram das entrevistas pertencem às escolas estaduais que ficam localizadas na Região metropolitana do Recife. Apesar deste fato em comum, os entrevistados demonstraram significativas diferenças dentre os aspectos analisados, isso faz-nos perceber que mesmo sendo enquadrados na mesma categoria profissional, com atuação na área urbana e rotinas parecidas, a formação inicial e o capital cultural deram alguns tons distintos aos discursos.

Na tentativa de compreender um pouco do universo de cada professor entrevistado, coletaram-se algumas informações básicas para compor um perfil do sujeito que hoje está na sala de aula lecionando Sociologia. No total foram 10 (dez) profissionais entrevistados, dos quais, as formações variaram entre as disciplinas de Sociologia ou Ciências Sociais, História e Geografia. Dentre os dez, 7 (sete) eram do sexo masculino e 3 (três) do gênero feminino. A escolha pela maioria do gênero masculino não foi intencional, o fato se deveu a uma questão de indisponibilidade de tempo para a entrevista, inclusive é interessante ressaltar que não só as mulheres, mas todos que ocupam este ofício se defrontam diariamente com a indisponibilidade de tempo²², algo que afeta, também, de modo determinante a qualidade do ensino neste país.

²² UOL educação

Para identificar os professores que participaram da pesquisa, serão utilizadas as letras “P” para professor e a ordem numérica de 1(um) a 10 (dez), então o primeiro professor a ser descrito aqui será o P1.

Tabela 7 - Perfil dos entrevistados segundo gênero, tempo de magistério, idade e região administrativa

Professor	Gênero	Tempo de Magistério	Idade	GRE
P1	M	11 Anos	52	Metro Sul
P2	F	14 Anos	33	Recife Norte
P3	M	20 Anos	51	Metro Sul
P4	F	06 Anos	31	Metro Norte
P5	M	07 Anos	33	Recife Sul
P6	M	21 Anos	58	Metro Sul
P7	F	18 Anos	34	Recife Sul
P8	M	15 Anos	37	Recife Norte
P9	M	24 Anos	56	Recife Norte
P10	M	10 Anos	42	Metro Norte

Fonte: Elaboração própria

Tabela 8 - Perfil dos entrevistados segundo a formação e a disciplina que leciona

PROFESOR	ONDE CURSOU A EDUCAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO SUPERIOR		DISCIPLINAS QUE LECIONA
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRAD.	
P1	Pública	Geografia	Especialização em Geografia e suas Tecnologias	Geografia, Sociologia, História e Artes.
P2	Privada	Geografia (UFPE) e História (UPE)	Mestrado em Geografia Aplicada (UFPE)	História, Geografia e Sociologia.
P3	Privada	Sociologia e Matemática	Mestrado em Sociologia e Saúde Pública	Sociologia, Filosofia, História e Geografia.
P4	Pública	Sociologia	Especialização em	Geografia,

			Psicologia e Direitos Humanos	Filosofia e Sociologia.
P5	Até a 4ª série na escola pública, o restante em escola privada.	Ciências sociais	Mestrado em Sociologia (cursando)	Sociologia, Direitos Humanos e Filosofia.
P6	Pública	História UFPE		Sociologia, História, Geografia e Filosofia.
P7	Privada	Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFPE) Bacharelado em Direito (UNIVERSO)	Especialização em Educação ambiental Mestrado em Geografia (UFSE)	Sociologia, Geografia, Filosofia e Empreendedorismo.
P8	Mista	História (UFPE)	Especialização em Ensino de História (UFRPE)	Sociologia
P9	Pública	Ciências Sociais (FAFIRE, na época vinculada à UFPE) e teologia pelo Seminário Batista.	Especialização em geografia (UFPE)	Sociologia e Empreendedorismo (no entanto, diz que suas disciplinas na escola são filosofia e Direitos Humanos).
P10	Pública	História (UPE)	Especialização em Ensino de História. (UFRPE)	História e Sociologia

Fonte: Elaboração própria

Tabela 9 - Quantidade de escola, turmas, turnos e vínculos

PROFESSOR	Nº ESCOLAS	Nº TURMAS	QUANT. DE TURNOS EM QUE TRABALHA	VÍNCULOS
P1	01	05	01	02 vínculos. O segundo não é na educação.
P2	02	09	03	02 vínculos. O outro é no município como coordenadora.
P3	01	10	01	02 vínculos. O segundo não é na educação.
P4	01	18	02	01
P5	01	08	02	01
P6	02	13	03	Estado e município.

P7	01	30	03	02 vínculos no estado.
P8	01		01	Um no Estado e o outro no município, mas atualmente não está em sala de aula no município.
P9	02	20	03	02
P10	02	10	02	Um no Estado e o outro no município.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 10 - Quantidade de alunos e aulas semanais

PROFESSOR	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA	TOTAL DE ALUNOS	AULAS SEMANAIS
1	25 a 30	Entre 125 e 150	25 aulas.
2	40	360	Não respondeu.
3	30	240	25
4	45 a 50	700 a 800	20
5	35 a 40	280	16
6	45	630	65 A 70 aulas, geral, no Estado 25.
7	40	1300	Mais de 50.
8	35	335	11
9	35		36
10	40	400	Não respondeu.

Fonte: Elaboração Própria

3.3.2 Percorso acadêmico/profissional

O professor 1 relatou que no tempo em que ele cursou o Ensino Médio já era praticamente uma imposição do sistema ter um curso superior. Diz que por não se ver na área das ciências exatas, resolveu fazer um curso na área de humanas, que na fala dele diz que teria que ser História ou Geografia. Ao ser perguntado sobre o motivo de ter optado por uma licenciatura, o mesmo respondeu que “era o que sobrava pra gente né? Pra quem trabalha, é o curso noturno”. Este professor que já passa dos 50 anos, nos traz um retrato de muito dos profissionais que estão em sala de aula nos dias de hoje, pessoas que não tiveram oportunidade de fazer outro curso e enveredaram pelo caminho do magistério por falta de opção, jovens oriundos das classes mais baixas, os quais

precisavam trabalhar durante o dia e estudar à noite, submetendo-se a pegar o que “sobrava” para esse público, emergente das classes oprimidas. Hoje não pensa mais mudar de profissão por causa da idade, mas se mostra totalmente indignado com a desvalorização da profissão.

A professora 2 começou como estagiária. Passou no concurso para prefeitura e depois no concurso para a Rede Estadual de Ensino. Ingressou cedo na Universidade e ficou assustada ao entrar no curso de História,

eu não me desencantei com história, mas por causa da turma, sei lá, eu achei estranho porque as pessoas eram muito socialistas e eu não..., assim... Eu fiquei impactada porque eu entrei na Universidade com 16 anos, aí eu fiquei impactada. Eu disse meu Deus do céu o que eu tô fazendo aqui né?... Essas pessoas todas querendo mudar o mundo e eu não tô vendo tanto jeito pra isso, do jeito que eles tão querendo, e eu fiquei meio complicada com isso... e a questão dos professores..., mas depois eu fui me habituando e fui gostando, mas apaixonada eu sou por Geografia. Aí no ano seguinte eu tentei Geografia na Federal e consegui aí eu fiquei lá e cá.

O concurso no estado foi para Geografia, mas teve que assumir aulas em outras disciplinas, como é comum a todos que entram na Rede estadual. Em relação a ter escolhido essa profissão, a professora afirma que “a gente não escolhe, a gente nasce professor”. Diz que se fosse por influência dos pais ela nunca seria professora, pois a mãe queria que ela fosse advogada e pelo pai faria engenheira civil. Mas foi pela própria vontade dela, nas brincadeiras de crianças ela sempre preferiu brincar de escola, e naturalmente no meio do caminho encontrou professores que a foram encantando com suas práticas.

O jeito como eles passavam o conteúdo, e o jeito que eu gostava da aula, me interessava pelo assunto, eu disse: poxa, eu acho que eu poderia ser isso, aí foi uma coisa natural. Eu só decidir mesmo quando saiu o resultado do vestibular.

Na época, a mãe deu o dinheiro para ela pagar, achando que ela faria Direito, ficou surpresa e chateada quando descobriu que ela não havia optado por aquele curso. A escolha por Geografia foi porque sempre gostou, depois de formada em História e Geografia, fez Agronomia e terminou, mas não com o objetivo de deixar de ser professora, diz que gosta de ser professora, ao mesmo tempo fala que quer ser agrônoma, em seguida diz que quer ser professora na Agronomia, ou conciliar o trabalho como agrônoma com a sala de aula, reafirma que não pretende deixar de ser professora. De qualquer forma, sempre que há espaço na escola, tenta introduzir os

conhecimentos da agronomia no ambiente escolar, como no caso recente em que ela tenta montar uma horta na escola, que faz parte de uma oficina do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) com hortas.

Para o professor 3, lecionar sempre foi muito prazeroso, principalmente lecionar Sociologia que é sua área de formação e de escolha. Sempre pensou em ser professor de escola pública, até por conta da luta histórica que todos da área tiveram para ver a disciplina voltar ao currículo. Passou muito tempo como contrato temporário antes de passar no concurso para a Rede Estadual e já neste período dava mais aulas de Geografia e História. Em relação à opção pela área de sociologia, ele diz:

Sociologia sempre foi minha primeira opção. A capacidade de entender, inferir e modificar a realidade, que a formação sinalizava sempre me foi muito atraente. Um detalhe, no meu caso, é que não apenas ensino sociologia. Tenho pós-graduação em Saúde Pública e sou Sociólogo-Sanitarista do município do Jaboatão dos Guararapes, também concursado. Gosto dessa possibilidade de “usar” minha formação em outras áreas e saber como ela é dinâmica e diversa.

Neste caso, o professor mostra total convicção de ter escolhido a área de sociologia em virtude da sua própria vocação, demonstrou ter uma identidade tanto com a profissão quanto em relação à área de atuação.

A professora 4 fez o primeiro o Bacharelado e depois a Licenciatura. O interesse em fazer Sociologia surgiu a partir de uma experiência que teve como monitora de um projeto social em comunidades carentes. Sua intenção ao fazer o curso era justamente trabalhar como professora no Ensino Médio, porém admite que uma das dificuldades da disciplina é a quantidade de turmas – se o professor estiver realmente só com esta disciplina – que o professor de Sociologia tem, pelo fato de o número de aulas, por turma, serem bastante reduzidas.

O professor 5 admite que nunca teve a intenção de ser professor, sua resposta a princípio tem uma certa semelhança com a do professor 1, pois fala da questão de ter optado pelo curso por ser à noite, havia também neste caso uma necessidade de trabalhar, mas as coincidências param por aqui, os propósitos acabam se diferenciando de um para o outro professor no decorrer da entrevista.

Eu fiz a licenciatura porque era à noite, mas eu não queria ser professor, eu queria fazer o mestrado e doutorado em antropologia, eu queria ser antropólogo. Aí fui fazer a licenciatura porque era à noite e eu queria trabalhar durante o dia, aí acabou que durante o curso eu me abusei e não queria nem mais fazer mestrado, aí terminei a graduação e apareceu umas

aulas para eu dar e eu estava precisando trabalhar, aí eu comecei a dar aula por obrigação (necessidade).

No caso deste professor, nota-se que o mesmo tinha certa aversão à ideia de fazer licenciatura e vir a trabalhar na área de ensino. O mesmo ainda enfatiza que virou professor por “acidente”, mas que depois de ter começado a dar aula foi, aos poucos, gostando. O que dá pra perceber pelo discurso é que hoje ele se identifica com a profissão e parece ter uma boa desenvoltura em sala de aula.

O professor 6 é formado em História e já está em final de carreira. Sua história se diferencia um pouco dos outros, pois o mesmo relata que trabalhava como publicitário e veio a se interessar em fazer uma licenciatura a partir do contato com uns rapazes que trabalhavam com ele, na época, faziam engenharia e pagavam disciplinas como História e Sociologia. Daí começou a se interessar em saber mais sobre essas áreas do conhecimento e resolveu fazer vestibular para história, vindo posteriormente a se tornar professor. Iniciou na rede privada, mas foi atraído para a rede pública por causa da estabilidade, ele diz que “devido à estabilidade, eu pendi para onde a pessoa fique mais tranquilo”. As palavras do professor levam a uma reflexão sobre este fato, pois parece que ainda hoje a única coisa que tem atraído professores para a rede pública é a “estabilidade” no emprego, pois o grau de insatisfação que esses profissionais demonstram pela falta de condições de trabalho e baixa remuneração, já seriam suficientes para uma fuga em massa rumo à rede privada ou até a uma mudança de profissão.

A professora 7 é formada em geografia, mas na época que prestou vestibular sua primeira opção foi Direito e acabou entrando na segunda opção que era Geografia (na época existia essa possibilidade). Sua ideia era cursar o básico do curso e no ano seguinte tentar novamente vestibular para Direito, mas acabou se apaixonando por Geografia e fez a licenciatura e o bacharelado seguido, entrou no mestrado e depois começou a ensinar e não parou mais. A opção pela rede pública foi pelo mesmo motivo do professor 6, a estabilidade. No entanto, ela – por ter também trabalhado na rede privada - expõe alguns elementos interessante ao comparar o trabalho do professor nas duas redes.

Na rede particular, os alunos e os pais dos alunos acham que você é um produto deles, que eles podem te usar da maneira que convier a eles e a estrutura da escola é sempre pra sugar mais do profissional, já na rede pública tem a responsabilidade também, mas não existe esse... a gente tem mais aula,

a gente tem um desgaste maior, ganha-se menos, mas é mais humano, o lidar com o profissional é mais humano do que na rede privada. Eu prefiro mil vezes trabalhar com o pessoal da rede pública.

A ser indagada se outro aspecto seria o fato de na rede pública se ter mais autonomia, a professora diz o seguinte:

É..., um pouco, nem tanto. Cada vez vem mais projeto pra pressionar o professor, essa questão da meritocracia também está entrando na rede pública, não é o ideal, mas, mesmo assim, ainda é bem melhor se trabalhar na rede pública. E tem a questão do emocional, o adolescente e a criança mais pobre mais humilde ele pode não ter um conhecimento específico elevado das matérias, mas ele tem o emocional muito bem trabalhado, ele sabe lidar muito melhor com as pessoas e tem capacidade de desenvolver o conhecimento específico bem maior do que o da rede particular.

Durante muito tempo, esperou-se uma reação da Rede pública em relação à baixa qualidade do ensino, mas segundo o relato dos professores o caminho escolhido tem cada vez mais penalizado quem está na ponta, através de vários instrumentos sutis de “coerção”, sempre numa perspectiva de se fazer mais com menos (menos investimentos, menos condições de trabalho, menos incentivos e mais trabalho, mais responsabilidades, mais metas, mais, mais, mais...), o que acaba acarretando um total desestímulo com esta profissão, o que se percebe refletido nos discursos dos professores e conseqüentemente na sua práxis profissional.

O professor 8 vem de uma experiência que se diferencia um pouco dos demais, já que o mesmo trabalha em um colégio militar, que mesmo estando dentro da mesma Rede, se destaca por algumas especificidades, como por exemplo, um regimento próprio. Formado em História, com especialização em ensino de História e mestrado em Ciências Sociais, cursou parte da educação básica na rede pública e parte na rede privada. Tem a possibilidade de trabalhar com apenas a disciplina de Sociologia na sua escola, o que não acontece com a maioria dos professores da rede estadual, inclusive com os que têm formação específica para esta área. Diz que optou por ser professor e escolheu História por se identificar mais com esta área do conhecimento. Perguntado como entrou no Colégio da Polícia para ensinar Sociologia, já que os concursos são específicos para cada área, respondeu que o edital permitia que os licenciados em História concorressem às vagas para Sociologia. O interessante é notar que em um Estado que têm no mínimo três faculdades que todos os anos formam turmas de licenciados em Sociologia, ainda se ter a necessidade de abrir para os formados em

outra disciplina concorrer a essas vagas. Isso mostra claramente que apesar de toda a história de lutas pela permanência no ensino médio, a Sociologia ainda não conseguiu se consolidar no meio escolar, como uma ciência de importância igual as demais, que tem seu próprio objeto e que dispõe de um material humano que são “vomitados” ano após ano no mercado de trabalho sem serem absorvidos pelo sistema. No entanto, esta observação não vem com o intuito de desmerecer os formados em outros campos que lecionam Sociologia, mas apenas denunciar o descaso que se perpetua em relação a esse campo do saber.

O professor 9 é formado em Ciências Sociais e Teologia. Disse que se descobriu professor quando começou a fazer estágio em Sociologia na rede pública estadual de ensino, pois até então fazia o bacharelado e não tinha perspectiva de ensinar, após ter o contato com a sala de aula e com os alunos percebeu uma identificação com esta profissão e resolveu mudar seu curso para licenciatura.

O professor 10 falou que sua formação é em História, mas desde que entrou na rede estadual acumula disciplinas como Sociologia e Filosofia. Entende a escolha pela área de ensino como uma vocação nata, diz que tem outras áreas que poderia atuar profissionalmente, mas prefere ficar no ensino por uma questão vocacional.

3.3.3. Grau de satisfação

Os professores entrevistados emitiram algumas opiniões sobre essa profissão que abraçaram, uns por opção outros por uma causalidade. O público foi bem diversificado, tendo pessoas que já estão perto da aposentadoria, outros estão, mais ou menos, iniciando na profissão e alguns que já trilharam uma parte do caminho e que se encontra em um nível intermediário entre o início e o fim de carreira. É interessante notar que ao se aproximar cada vez mais do final de carreira, parece haver certo conformismo com a profissão, mesmo que ainda se façam críticas contundentes a tudo de negativo que permeia este ofício. A satisfação pelo exercício do magistério só vai aparecer com mais veemência naqueles que se identificam com a função, independente dos ônus que a condição docente lhes traz, num misto de autoestima com consciência de vocação e de gostar do que faz. O professor 3 se enquadra neste perfil, apresenta um alto grau de satisfação com a escolha que fez, mesmo transitando entre a área de educação e saúde, se sente totalmente realizado como professor. Na mesma linha, percebe-se na professora 2 e nos professores 9 e 10 essa identidade com a docência, mas cada um do seu jeito. A

professora 2 mesmo se dividindo entre a paixão por dar aula e o amor pela Agronomia, não cogita a possibilidade de largar a docência em detrimento de outra profissão, tenta na medida do possível, utilizar uma a serviço da outra. Já o professor 9, não tem uma outra área de interesse, mostra-se satisfeito com o ofício que escolheu, no entanto, não hesitaria em mudar de área se isso lhe trouxesse melhor remuneração e respeito profissional, pois não sente que o professor dentro da rede pública, ou mesmo de forma geral, seja valorizado, de qualquer forma, se reconhece como professor e diz: “Como professor eu me identifico neste contato com meu aluno, nesta troca de ideias e nessa absorção da energia que eles têm e isso me deixa satisfeito”.

Dos quatro que demonstram essa satisfação, talvez seja o professor 10 o que expresse isso de uma forma mais conformista, ele apenas se refere a sua ocupação como uma questão de vocação. Na linha dos que dizem gostar, mas não estão satisfeitos, a professora 7 é a que faz uma crítica mais explícita e expõe seus motivos para uma mudança de profissão:

Infelizmente na educação a gente começa com um ideal, mas a prática nem sempre leva a gente a conquistar aquilo que a gente sonha e a gente acaba... eu acabei retomando um sonho anterior de fazer Direito e pretendo futuramente mudar de profissão.

O que acaba chamando a atenção aqui é que ela se antecipa à pergunta em relação à mudança de profissão, mostra não ter nenhuma dúvida em relação a isso, mas também revela um apego com a educação quando diz que se fosse possível ainda gostaria de continuar ensinando, pelo menos em um turno, conciliando com o trabalho na advocacia, porque, comenta que “quem ensina não perde essa veia”.

O professor 1 não demonstrou entusiasmo com a profissão e pelas suas palavras, na época em que fazia o Ensino Médio, as pessoas eram praticamente obrigadas a ter um curso superior. No seu caso, o que pesou para a escolha do curso foi o fato de ser à noite, pois o mesmo precisava trabalhar durante o dia. Logo se percebe que não houve uma escolha por opção ou por vocação, podemos até dizer que foi por falta de opção, devido às circunstâncias apresentadas anteriormente. Este relato se parece um pouco com o caso do professor 5, o qual diz que fez a licenciatura só porque era à noite, mas teria feito o bacharelado ou outro curso, contanto que fosse no horário noturno. Diz claramente que nunca desejou ser professor, no entanto, o que vai diferenciar este professor daquele, são as evidências expressas de que aprendeu a gostar do que faz,

diria até que se apaixonou pela docência, mesmo fazendo críticas ferrenhas ao modelo de educação presente hoje na Rede estadual. Não fala em mudar de profissão, mas de instituição. Já aquele não apresentou sinais de que se sente realizado em sala de aula, a impressão que passa é a de que está ali para cumprir mais um dia de trabalho, talvez as próprias condições de trabalho e a desvalorização profissional o tenham feito se desencantar com o trabalho docente, mas não cogita mais mudar de profissão por causa da idade.

Conclui-se, pelo depoimento dos entrevistados, que a identificação com a profissão não é fator determinante para que os professores continuem exercendo o magistério, outros fatores têm um peso significativo para uma maior ou menor satisfação neste ofício, no entanto, é também perceptível que o grau de satisfação interfere diretamente na prática docente, já que não só no magistério, mas em qualquer profissão, um trabalhador satisfeito tenderá a desempenhar melhor as suas atividades.

Dentre os motivos que podem interferir em relação ao grau de insatisfação do professor com a sua profissão, estão os diversos tipos de dificuldades que já se tornaram inerentes ao trabalho docente e que foram detectadas durante as entrevistas.

Uma das profissões que provavelmente apresenta um dos maiores índices de profissionais insatisfeitos com as condições de trabalho a eles imposta, é a de professor. É comum escutar-se rotineiramente o depoimento desses profissionais em relação aos baixos salários e à desvalorização profissional, mas existem outros elementos que vão além do discurso que muitos já estão acostumados a ouvir e que acaba caindo no senso comum, como o refrão de uma música popular que todos já conhecem de cor. Aqui, tentaremos mostrar, pelo próprio relato dos professores, um pouco das dificuldades apresentadas no início da carreira docente e que ainda permanecem muito presentes na rotina de alguns.

A professora 2 disse: “nossa profissão tem dificuldade o tempo todo”. Primeiro ela se remete às de caráter administrativo – que também não deixa de ser de caráter pedagógico – quando lembra que ao entrar na Rede Estadual, no preenchimento do diário de classe não se atribuía nota ao aluno, era conceito. Tomou um choque, pois vinha de outra realidade enquanto estudante da rede privada, na qual as atividades, as provas, os trabalhos eram somados e divididos para se chegar a uma nota e agora, como professora, ela tinha que “dizer se o aluno construiu, se não construiu, se desenvolveu,

se não desenvolveu”, se sentiu totalmente despreparada para fazê-lo, tanto é que faz o seguinte comentário:

E como eu vou dizer para uma pessoa que ela está em construção, em desenvolvimento, e eu não me sentia, de verdade, apta para dizer se uma pessoa está desenvolvendo, não está desenvolvendo, o que? É só o meu conteúdo? Porque ela pode não estar bem no meu conteúdo, mas ela pode ter outras habilidades que não aquelas, e eu vou avaliar com um conceito o seu desempenho enquanto estudante? E era feito isso. Isso eu achei difícil também.

Essa foi uma das dificuldades enfrentadas pela professora, que, por sinal, é bem peculiar a sua experiência pessoal, mas existem outras situações que são comuns a outros colegas de profissão. O problema da formação acadêmica foi apontado pela maioria como um entrave no início do exercício profissional. Segundo relato dos entrevistados, as faculdades de licenciatura não preparam o professor para a sala de aula, principalmente se for na rede pública de ensino. O excesso de teoria e uma formação prática - quando se tem - que deixa a desejar levam os recém-formados a um universo desconhecido, muito diferente do pintado por trás dos muros da academia, onde discursam os “doutores das teorias”. Os resultados são profissionais que chegam às escolas, totalmente inseguros para as salas de aulas e para lidar com um público juvenil bastante eclético. Nas palavras do professor 6 em relação a formação universitária: “somos soltos como bichos no mercado de trabalho”. Por mais que se produza conhecimento científico denunciando esse descaso com a formação docente, os centros acadêmicos de formação de professores parecem não quererem ouvir as vozes que ecoam das paredes universitárias, clamando por mudanças. Nesta perspectiva, o professor 8 salienta que não é culpa só da formação acadêmica, mas atribui principalmente à rede pública uma deficiência em relação à formação do professor quando inicia na rede de ensino e uma falta de orientação sobre os procedimentos burocráticos.

Superado este impacto, a professora 2 relata outra dificuldade quando chegou a escola. Os professores mais antigos a desestimulavam o tempo todo, uma hora por ela ser muito nova e não acreditarem que ela poderia ter domínio de turma, outra hora por trazer ideias novas para desenvolver com os alunos e não acreditarem que suas inovações poderiam dar certo. Por sua persistência mostrou que podia fazer diferente e diferença em um meio fadado aos vícios da profissão. Mas admite que não foi fácil superar as dificuldades iniciais que se apresentaram, foi aprendendo no dia a dia e com a

ajuda de colegas de profissão que chama de “anjos”, os quais não se negaram a auxiliá-la nos momentos mais difíceis.

Dentre outros problemas enfrentados, a questão das drogas, indisciplina e falta de infraestrutura figuram entre os mais citados. Todos os professores denunciam de alguma forma o problema da falta de estrutura para desempenhar seu trabalho de forma digna no espaço escolar e prestar um atendimento mais qualificado para os estudantes, mas são os professores 2, 3, 5, e 10 que levantam questões sobre um tema muito atual: o uso da tecnologia. Como o professor pode fazer um trabalho em sala de aula, voltado para o século 21, se faltam as ferramentas tecnológicas mais básicas dentro dos espaços escolares? Alertam para o fato de que os alunos hoje têm acesso a recursos e às informações mais rápido do que o professor, e na própria escola às vezes falta até um Datashow para exibição de slides, em outros casos os equipamentos estão e permanecem por longo tempo quebrado. Vivemos na era digital e nossos docentes além de não terem acesso a vários recursos tecnológicos. Contudo, quando há este acesso, alguns também não tem formação para utilizá-los. Esta é uma das insatisfações expostas pelos entrevistados, que veem uma educação sucateada, carente de políticas públicas sérias, para que se possam vislumbrar melhorias na qualidade da educação, que não se restrinjam a índices de avaliações questionáveis. Enquanto isso, nossos jovens navegam no mar das inovações tecnológicas, enquanto boa parte dos docentes só dispõe de um livro para recorrer e usar na sua praxe.

A questão da indisciplina ainda é algo recorrente nos meios escolares, no entanto, pelo relato de alguns dos entrevistados, isso vai depender muito de como o professor estabelece sua relação com os discentes, apontando que o caminho do diálogo permanente é mais eficaz do que o autoritarismo, deixando-se claro, no entanto, os limites desta relação mais democrática, na qual as regras também existem e devem ser respeitadas, assim como deve ser praticado o respeito ao outro em sua plenitude, num exercício constante de convivência pacífica com a diversidade.

A dificuldade em relação à leitura também é colocada nas entrevistas, porque se torna um entrave o desenvolvimento de um aluno em uma disciplina que tem uma carga pesada de textos, quando se tem um público com esta dificuldade ou que saiba ler, mas tem dificuldade de interpretação dos escritos mais simples, comumente chamado, nos meios escolares, de analfabeto funcional.

Os problemas enfrentados pelos professores no exercício do ofício são muitos e os mais variados possíveis, na ausência de um apoio mais efetivo da esfera governamental, esses profissionais têm que, literalmente, “ter jogo de cintura” para lidar com todas as dificuldades que se apresentam no seu dia a dia, situações que interferem cotidianamente em sua prática, enquanto docente, tornando este trabalho cada vez mais árduo e desgastante, o que se reflete diretamente no desempenho dos estudantes.

3.3.4. Percepção da disciplina

A relação com a sociologia no Ensino Médio é permeada por elementos diversificados, tornando-a para alguns uma ferramenta de reflexão capaz de mudar atitudes e comportamentos, despertando nos alunos uma criticidade em relação a diversos temas e situações presentes na vida em sociedade. Para outros, resume-se a mais uma disciplina com uma carga horária reduzida e que sua única finalidade dentro dos espaços escolares é complementar o número de aulas que professores de outras áreas precisam para fechar seus horários.

Nas entrevistas com professores formados na área e outros com formações nas áreas de geografia e história, percebe-se uma demonstração de valorização da sociologia, enquanto um campo de conhecimento que favorece a reflexão de temas da atualidade.

O professor 8 acha que se torna mais fácil dar aula de sociologia justamente por essa possibilidade de relacionar os conceitos e teorias a questões que se apresentam no dia a dia dos alunos e isso faz com que eles sejam motivados a se envolverem nas discussões. Já para o professor 6, que tem a mesma formação em História do professor 8, ensinar Sociologia é muito difícil, pelas suas palavras, “a gente pode quebrar um galho, mas não é minha praia”, deixando explícito que não se sente a vontade em assumir uma disciplina que não tem domínio. Da mesma forma, o professor 1, formado em Geografia, apresenta bastante dificuldade em trabalhar com a disciplina; faz um esforço para buscar elementos que possam atrair o aluno para os conteúdos, mas salienta que eles são reativos em relação aos temas tratados, falando constantemente: “já vem ele falar aquelas baboseiras, aquelas abobrinhas”. Salientando que as turmas deste professor são de EJA Médio (Ensino de Jovens e Adultos para o Ensino Médio), pessoas que retornaram a escola após um longo tempo de interrupção e que tem um

perfil diferente em relação às turmas regulares do Ensino Médio. De qualquer forma, além desse fato a mais, o próprio professor admite que procura trabalhar com temas que tem mais domínio, pois não tem propriedade para se aprofundar em todo conteúdo da Sociologia.

A professora 2 diz que gosta de ensinar Sociologia, de debater os grupos sociais, a formação da sociedade, a parte social e gosta de ver como os alunos se percebem como agentes sociais, porque a partir do momento que o professor trabalha com as informações de forma inclusiva, por meio da qual o aluno se sinta pertencente à sociedade, a coisa começa a fluir, e ela expõe que gosta disso.

Trago temas para discutir, pego coisas do livro, a questão das minorias sociais, eles gostam, eles sabem que pertencem, mesmo sem ter uma organização escolar, na cabeça, mas devagarzinho do jeito deles, eles se percebem. Quando vem com a teoria dos sociólogos, só pela teoria, aí eles acham um saco, mas quando você começa a contextualizar o conteúdo, os temas que os sociólogos “importantes” abordam, puxando para a realidade deles, a coisa flui e eu adoro.

Relata que trabalha com alunos de outras realidades, porque com sua escola só atende ao Ensino médio, tem alunos que vieram de outras escolas e até outras redes e que não tiveram aulas de História e os que tiveram foi com professores que não eram da área e não passaram da melhor forma os conteúdos da disciplina, por isso na sua visão eles chegam desprovidos de uma reflexão sobre a história que poderia facilitar o ensino da Sociologia. Segundo ela, “eles ficam deslumbrados”. Fica satisfeita com o resultado apresentado no final do Ensino Médio pela evolução da reflexão sobre temas sociológicos que eles demonstram ter.

O professor 3 acha que a desvalorização da Sociologia se dá mais pelos colegas de profissão, de outras áreas, do que pelos alunos. Em relação à diferença do ensino desta para outras disciplinas, é que mesmo havendo um programa e documentos orientadores para cada área do conhecimento, a Sociologia se diferencia porque a realidade é o seu norte de interesse, realidade no sentido de transformação, aponta para “as nossas possibilidades de transformar esse status quo. Sociologia tem disso. Subverte. Diz não!”. Sua percepção em relação à receptividade ou não da disciplina, pelos alunos, tem mais a ver com o modo como o professor lida com ela em sala de aula, dependendo do método e da desenvoltura o público apresentará ou não interesse. Ele se sente satisfeito com o trabalho que faz e diz que o resultado é consequência do seu trabalho, pois procura sempre contextualizar o conhecimento sociológico a partir da

vida real “o interesse pela realidade é apaixonante e talvez isso, de trazer análise de conjuntura e atualidades para a sala de aula, seja um diferencial que agrega, estimula, contagia”.

O professor 5 compartilha da mesma opinião do professor 3, que está muito relacionada à questão da prática e método de ensino, como o professor vai transformar aquele conteúdo em algo que se torne atraente, interessante para os estudantes. Comenta que a demonstração de interesse em uma disciplina ou outra pode ser ilusória, pois nos casos de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, os alunos se empenham porque há uma cobrança por conta da pressão externa, os índices que avaliam o desempenho dos alunos são em cima de resultados nas avaliações desses campos do saber, mas pode ser que esses jovens não se sintam atraídos por essas áreas, fazem por obrigação e acaba gerando uma falsa interpretação de que para eles seja mais interessante estudá-las do que outras disciplinas. Para o professor 5 “é muito mais uma interação pelo medo do que pela vontade de aprender aquilo[...]”.

Ainda em relação ao ensino da Sociologia, completa dizendo que tem gente que acha fácil dar aula deste campo, mas ele mostra que tem conteúdos muito complexos e que professores que não são da área acabam não trazendo para a sala de aula da forma adequada, aí fica difícil os alunos compreenderem e até mesmo esses professores demonstram não terem propriedade suficiente deste campo para contextualizar o conhecimento sociológico, acabam passando o conteúdo de qualquer jeito.

A professora 7 é formada em Geografia e acha tranquilo dar aula de Sociologia, por ser uma disciplina que está ligada a outras da área de humanas. Para ela, basta ver as expectativas de aprendizagem do conteúdo programático e pronto, não vê diferença entre ensinar Sociologia e ensinar outras disciplinas, diz que a base é a mesma, a reflexão é a mesma, a base de observação é a mesma, a base de análise é a mesma. O que a professora talvez não tenha percebido é que a sociologia tem seu próprio objeto e não pode meramente ser ministrada a partir dos mesmos princípios que regem outras disciplinas.

Ainda na opinião da professora 7, mas que é compartilhada por alguns professores, o desinteresse pela Sociologia, quando detectado, está muito relacionado à carga de leitura, que não é um problema específico da disciplina, mas de todas relacionadas à área de humanas. Outro problema apontado por todos é o número de aulas, tido como insuficiente para trabalhar de forma adequada os conteúdos,

principalmente por se tratar de um campo do conhecimento que tem algumas teorias de difícil abordagem por conta de sua complexidade.

O que se percebeu durante esses relatos foi que, segundo os professores, a Sociologia pode se tornar ou não interessante para os alunos a depender da prática de ensino do professor. Na perspectiva dos professores, em relação ao ensino da disciplina, desconstruíram-se alguns mitos de que só os professores com formação na área fazem sua defesa, pois em certos casos professores de História e Geografia, como no caso dos professores 8 e 2 respectivamente, demonstraram um maior interesse pela área do que aqueles que têm formação, como foi o caso dos professores 4 e 9, os quais assinalaram um maior interesse por outras áreas.

3.3.5 Planejamento

O planejamento deveria ser algo inerente ao trabalho docente, porque quem trabalha com ensino sabe o quanto é difícil se organizar para dar várias aulas durante o dia, principalmente para aqueles que têm dois ou até três turnos em sala de aula. No entanto, pelos depoimentos colhidos nas entrevistas, não foi percebida uma disposição para a preparação de um plano de curso ou planejamento de aula, apesar de algumas falas apontarem – mesmo que no susto – para essa prática.

Como já se havia alertado antes, a Rede Estadual de Pernambuco conta com dois tipos de escolas: as regulares e as de tempo integral. Nas escolas regulares os professores têm mais autonomia em relação ao seu planejamento, já nas escolas integrais é um pouco diferente, como esclarece a professora 2:

No caso do integral, o conteúdo, ele já vem programado e a metodologia você vai usar a que você achar adequada para o seu grupo, não tem um molde, só o conteúdo que você precisa cumprir pelo que tá previsto para aquela série e aquela unidade, mas a maneira que você vai passar isso não, é até estimulado que você crie, inove na maneira de passar o conteúdo.

Nesse modelo de escola o professor perde sua autonomia como produtor do conhecimento, e é obrigado a executar o que já está posto e ainda é estimulado a “inovar” na maneira de repassar algo que já recebeu pronto.

A professora complementa dizendo que para o planejamento são usadas as diretrizes que o integral pede, porque existe um livro específico no Programa, chamado grade curricular, nele está tudo que o professor precisa dar. Perguntada sobre o tempo

que tem para fazer o planejamento, fala que faz na escola mesmo, porque tem uns dias que são reservados para um plantão e ela diz que consegue fazer na correria, pois não quer levar trabalho para casa, principalmente nos finais de semana.

Nem todos têm esse tempo para prepara às aulas no trabalho. Uns dizem fazê-lo nos finais de semana, outros parece que recorrem mesmo ao improvisado, o fato é que a falta de tempo para o planejamento tem comprometido o processo pedagógico. O professor termina sendo vítima da sua própria necessidade, em busca de uma melhor remuneração chega a ocupar os três turnos do dia, submetendo-se quase a um regime de “escravidão”, escravidão sim, a sala de aula se tornou uma “nova senzala”, onde o professor é relegado a horas de trabalho exaustivas, no qual o planejamento é apenas uma utopia.

O professor 5 ao falar sobre o planejamento, ressalta que ele deve ser pensado a partir do que o aluno tem em mãos e, para ele, o que ele tem é o livro, portanto, quando planeja suas aulas é pensando em como as turmas vão poder usar o livro em sala de aula. A partir do que é proposto em cada capítulo, ele procura utilizar recursos que favoreçam a contextualização dos conteúdos, no sentido de torná-lo mais acessível aos alunos.

Uma peculiaridade percebida na fala dos professores 6 e 9, os quais se encontram na faixa etária mais elevada dentre os entrevistados, foi o fato de terem relatado que sentem falta de um planejamento em conjunto, com todas as áreas do conhecimento, pois acham que para se dar uma aula na qual haja uma interação entre as disciplinas, é necessário que antes possa haver uma interação com todo corpo docente.

O professor 8 relata que com o acesso ao livro através do PNLD, conseguiu através das orientações das OCN's (Orientações Curriculares nacionais) e OTM's (Orientações Teóricas metodológicas) prepara um currículo a partir de temas para se aproximar mais do dia a dia dos alunos. Não faz Plano de Curso, utiliza o livro como guia, seleciona os temas e amarra a cada unidade. Diz que entrega o planejamento burocrático, mas trabalha de outra forma. Sua orientação para fazer isso é somente o livro. Menciona o fato de o livro já vir dividido em unidades, o que facilita o trabalho do professor que tem uma vida corrida, por isso só faz um planejamento de aula quando dá tempo.

O professor 3 é o único que fala com plena convicção que tem um “Plano de Curso de verdade”. Complementa dizendo que todas as aulas são planejadas e se tiver

dúvidas de conteúdo ou de método, procura em sites, discute com amigos e troca experiências. Sempre distribui ementa com seus alunos para que eles exerçam um controle sobre sua produção. Sobre o tempo para a preparação das aulas, faz a seguinte observação:

O nosso tempo não é fácil, mas tenho que achar. Esse discurso, senso comum por demais, que o professor não tem tempo preparar as aulas é pura balela. Somos educadores e não onipresentes e, como qualquer outra profissão, precisamos planejar e preparar as aulas a serem dadas. O professor que ainda acha que todo o conhecimento do universo está nele está morto e obsoleto!

O discurso do professor em questão é o do politicamente correto, ou seja, o professor tem por obrigação da própria profissão construir um planejamento, que leve em consideração até as dificuldades do seu cotidiano. Por outro lado, o professor 2 fala de um lugar mais cômodo, pois só trabalha em um turno lecionando, e este é um diferencial, pois os professores que trabalham em dois ou até três turnos possuem também mais turmas de diferente anos de ensino, o que dificulta, não um planejamento de curso, mas, um constante planejamento de aula.

Ao não planejar, o professor pode incorrer em vários erros no seu fazer pedagógico, como por exemplo, tratar como iguais os desiguais. Como já havia sido apontado nas falas de alguns professores, anteriormente, que alguns alunos chegam com algumas deficiências no Ensino Médio, como a própria dificuldade de leitura, quando não se faz um planejamento que leve em consideração essas especificidades, há uma tendência a se reproduzir as desigualdades existentes em nossa sociedade na própria sala de aula. A própria imposição de uma grade de conteúdos, por parte do sistema, pelo qual o professor vai ter que direcionar suas aulas, já é uma violência simbólica tanto para quem ensina como para quem aprende. Além disso, ainda abrir mão de formular estratégias para modificar esta realidade, é no mínimo se posicionar como um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem.

3.3.6 Utilização do livro didático

A recente inclusão do livro de sociologia no PNLD foi uma verdadeira conquista para este campo do saber que passou um longo tempo de “exílio”, distante da escola. Com a aquisição de exemplares para toda Rede Pública de ensino, democratizando assim também o acesso a esta área de conhecimento, que ainda precisa consolidar sua

permanência como obrigatória no Ensino Médio e que já sofre com ameaças de uma nova “migração” forçada, é importante que a sua utilização seja eficaz, o que nem sempre tem acontecido nos meios escolares. Concorde-se, porém, que sua existência não é um empecilho para a busca de outras fontes e outros recursos, pois o próprio exercício da docência pressupõe pesquisa em múltiplas fontes de conhecimento. No entanto, por outro lado, não se pode desprezar o livro didático como uma fonte de conhecimento, resultado de um processo da produção do conhecimento científico e que, muitas vezes, é a única forma do aluno ter contato com este tipo de literatura.

As opiniões dos professores entrevistados sobre a importância do livro didático em sua prática não são as mesmas, mas há certa semelhança tanto entre os que o utilizam com mais frequência quanto entre os que pouco o exploram.

Para o professor 1 o livro é importante, mas está em desuso, (uma fala destoante em um momento no qual o livro chega com mais força nas escolas) diz que praticamente o professor não utiliza o livro, usa a internet e outros recursos.

Com exceção do professor 1, os outros professores não apontaram para um desuso do livro, no entanto fizeram algumas observações em relação a sua utilização. Serão mencionados apenas os que deram uma opinião mais embasada sobre sua maior ou menor utilização, os que não serão mencionados restringiram-se a dizer se era ou não importante seu uso.

O professor 5 diz não gostar de ficar preso às orientações e sugestões do livro, pois não consegue trabalhar da mesma forma com todas as turmas, por isso não vê com tanta importância o que vem no manual do professor, gosta de pensar suas próprias estratégias de ensino, mas acha importante que o aluno tenha o livro em mãos para trabalhar e orientar seus estudos. Geralmente pede para que eles façam a leitura do trecho de um capítulo e explora os conceitos sociológicos a partir do texto recomendado. Adotou o livro Sociologia em movimento e fez duras críticas ao livro “Tempos modernos, Tempos de Sociologia”, o qual foi aprovado desde o PNLD de 2012. Alega que a proposta não atende à realidade dos alunos do Estado de Pernambuco e acha que a proposta foi pensada para o Sul e Sudeste do país. Procura outras fontes de pesquisa para ministrar suas aulas, não se restringindo só ao livro.

Para a professora 2, o livro também não pode ser a única fonte na qual o professor vai beber, mesmo assim aproveita aquilo que achar interessante para suas aulas. Gosta de utilizar as sugestões, mas diz que o que está utilizando agora não têm

tantas, porém utiliza as sugestões de filmes, músicas e outros itens que julgar adequados para o momento. Vê a importância no livro porque acaba sendo a consolidação de tudo que está dando, serve mais para que os alunos solidifiquem tudo que já estava sendo construído, do que um guia para orientar sua prática. Diz que usa o livro quando acha pertinente e acredita que contribuirá para que os alunos entendam o que ela está tentando passar para eles e eles consigam se apropriar desse conhecimento, porque para ela, não é fácil eles chegarem a essa compreensão. Também tem o cuidado de passar capítulos para que eles estudem para prova, porque relata que tem sempre algum sociólogo no livro que fala sobre o conteúdo que está trabalhando com eles, daí percebe-se que ela parte de um tema e que o livro é um auxiliar para o que ela já tem planejado. Pela sua postura a professora rejeita o papel de apenas “reprodutora” do conhecimento e constrói seu próprio caminho. Para ela o livro é norteador, acha importante sua existência, mas não como única fonte. De qualquer forma, fala que gosta e aprova o uso do livro, diz que ele certifica e legitima a disciplina, segundo ela, os alunos dão mais importância à disciplina quando existe o livro.

O professor 3 prepara suas aulas consultando vários livros e outras fontes de pesquisa, no intuito de escolher a melhor abordagem para os conteúdos. Acha que o livro didático não tem essa capacidade de dar conta de todos os assuntos propostos. Ressalta que encontra algo mais interessante nas sugestões didáticas do manual do professor do que no próprio livro.

Na percepção da professora 7, o livro é importante porque traz o arcabouço teórico, textos para reflexão e elementos que podem subsidiar o debate, mas o maior problema é que os alunos não levam o livro para a escola. Utiliza o livro *Tempos modernos*, *Tempos de Sociologia* e ao contrário do professor 5, achou a proposta interessante e diz que dá para trabalhar vários conteúdos a partir de um único filme. Utiliza as sugestões que acha interessante, mas não vê tantas boas ideias para se trabalhar em sala, acha que tem muito “mais do mesmo” no livro. Para ela, o livro serve como um roteiro, mas não é utilizado constantemente, tem sua importância, porque com ele não se perde tempo copiando, mas não que se vá trabalhar em cima do que está no livro.

Na perspectiva do professor 8, o livro é importante tanto para o aluno como para o professor. O professor é extremamente ocupado, não tem tempo de preparar o seu material, não tem tempo de ler escritos acadêmicos, então na maioria das vezes o

material do professor é o mesmo do aluno. O livro é o contato que o aluno tem com a teoria.

Faz momentos de leitura com o livro, utiliza as charges, músicas, diz que usa muito o livro. Para a prova, faz em cima do que o aluno tiver em mãos do que foi trabalhado, quer tenha sido do livro ou de outras fontes, independe.

Às vezes passa atividade pra casa pelo livro. Não segue a ordem do livro para trabalhar os conteúdos, define de acordo com a necessidade, o que acha que vai ser mais interessante para aquela turma e o momento.

Acha muito boa as sugestões e orientações trazidas pelo manual do professor, já o usou muito no passado, mas hoje mal consegue parar para olhar.

Dos livros que foram aprovados no PNL D, acha que todos são bons, mas não indicaria para ser adotado por outro professor o “Tempos modernos, tempos de Sociologia” porque apesar de achar a proposta boa, não a acha exequível.

E numa linha semelhante à anterior, o professor 9, acha que o livro é muito importante, mas tem uma dificuldade muito grande em fazer com que os alunos leiam e a forma como está estruturado o livro dificulta a compreensão.

Algumas sugestões, quando são adequadas, ele aproveita, mas diz que a maioria não é. A partir da leitura do texto ele vai criando alguns procedimentos para desenvolver em sala de aula. Normalmente coloca os temas, pede as leituras e provoca os debates. Acha que as orientações trazidas pelo manual do professor, em sua maioria, não são interessantes. Principalmente quando os autores são do sul do país e desconhecem nossa realidade.

“O livro é o ponto de partida”, o contato que os alunos têm com a ciência, para que eles possam buscar base teórica maior. É indispensável, mas não é o único instrumento, não tem que ser seguido numa perspectiva bíblica, ele é apenas um apoio, um roteiro necessário, cobrado, mas não é o manual de regra, de fé e prática.

A utilização dele em sala de aula é cobrada aos alunos muito mais no sentido de despertar o interesse pela leitura. Indica os textos que serão trabalhados nas aulas, mas nada de muito rígido.

3.3.7 Metodologia

Os procedimentos metodológicos não diferem muito entre os entrevistados, até porque a maior dificuldade é em tornar esse campo do saber, que tem alguns conteúdos mais complexos, mais acessíveis ao público de Ensino Médio.

O professor 1 praticamente não contribui muito nesta perspectiva, porque entra muito no campo do senso comum, de que tenta trazer para a realidade deles, mas não mostra como. Já a professora 2, expõe uma estratégia que utilizou com as turmas de primeiros anos. Primeiro ela apresentou como trabalharia com eles nesta disciplina, falando entre outras coisas sobre sua forma de avaliação, para que eles pudessem entender como serão atribuídas as notas a cada um durante o processo de ensino-aprendizagem. Daí, ela relata que eles ficam surpresos ao saber que a nota não se restringirá a avaliação escrita, será considerado todo o processo de aprendizagem. A partir daí, eles começam a participar e se envolver nas atividades propostas. Firmado o acordo, ela passa para a parte prática. Pede para que eles abram uma página do livro onde tem uma charge e os orienta a refletir sobre ela e responder algumas questões. Na aula seguinte eles já perguntam que página vai abrir do livro, então ela os surpreende e diz:

Hoje não vai ter página, hoje a gente vai discutir isso aqui, aí coloquei: “cidadania”, só a palavra”. Aí um deles disse: “ah professora, eu sei o que é cidadania, a pessoa é cidadão quando trabalha, a pessoa tem um emprego, tem uma casa, tem um endereço, não tá devendo nada a polícia, aí a pessoa é um cidadão.

A professora coloca no quadro tudo que foi falado e começam a surgir outros questionamentos sobre quem é e quem não é cidadão, até chegarem a perguntar se traficantes, ladrões, criminosos também são cidadãos. Nisto, a professora instiga a discussão e na aula seguinte já começa falando sobre as minorias sociais e a partir daí as aulas vão fluindo juntamente com o interesse deles. Segundo a professora: “aos poucos eles foram se percebendo como agentes sociais e passaram a entender o que é sociologia”. Então vai trabalhando na perspectiva de trazer os conceitos sociológicos para perto deles. O livro será utilizado a partir desta construção inicial, se houver propostas dentro da temática que acrescentem e auxiliem na discussão. Neste caso o livro entra como um recurso auxiliar, e não como a mola propulsora que vai alavancar a aula e as discussões.

O professor 3 relata que não é conteudista, gosta de provocar discussões a partir do conteúdo proposto. A partir daí traz matérias de jornais, filmes ou monta um júri para temas mais complexos. Em sua opinião a ideia é que a construção do conhecimento seja coletiva. Utiliza o livro didático, mas com pouca frequência, prefere outros recursos como os citados anteriormente, além de revistas e discussões temáticas para subsidiar os debates.

No caso do professor 5, ele parte do que o livro traz para desenvolver conceitos e teorias. Para ele, o livro já é algo que facilita o trabalho do professor, porque os conteúdos já estão postos, daí é só o professor acrescentar outros elementos que ajudem na discussão, como artigos de jornais, filmes, etc., seu método é oposto ao do professor 3.

Para a professora 7, não dá para ficar só no livro, caderno e quadro, porque os alunos ficam entediados, principalmente nos dias de hoje que eles dispõem de tantos recursos tecnológicos como celulares, para distraírem. Como são jovens, precisam de algo que os movimente então ela fala que sempre diversifica os recursos para proporcionar formas variadas de interação com a disciplina. Gosta de trabalhar com filmes porque diz que eles gostam e ajuda no debate dos temas propostos.

No geral, os professores utilizam recursos e estratégias parecidas no decorrer de suas aulas. O livro é um elemento que ajuda, mas não é a principal ferramenta utilizada nos procedimentos metodológicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente é algo que a primeira vista – para quem não é da área – parece ser uma rotina extremamente previsível, em que a estrutura já está previamente montada e as “peças” se encaixam perfeitamente nos seus devidos lugares, quando na verdade, a dinâmica da escola, da sala de aula e do próprio dia a dia do professor, nos remetem a enxergar por outro prisma, esse ofício que pode ser comparado a uma arte.

Ao nos depararmos com o relato dos professores de Sociologia sobre alguns aspectos que estão relacionados com a sua prática de ensino, percebemos, o quanto, elementos, experiências e situações exteriores ao seu cotidiano na educação vão se fazer presentes neste trabalho, uns para contribuir e outros para dificultar a sua praxe. Percebemos ao longo dos relatos, por exemplo, como a falta de tempo é um inimigo dos que lecionam. Ora, se a atividade docente exige que se tenha um tempo para planejar, para pesquisar e desenvolver um plano de curso que atinja os objetivos propostos, tanto os constantes no planejamento do próprio professor, quanto os definidos pelos documentos oficiais que norteiam o trabalho em cada área do conhecimento; como serão atingidas essas expectativas sem um mínimo de tempo reservado para o planejamento e organização dessas aulas?

A falta de tempo sempre será um problema para o professor, porque ele sempre será obrigado a ocupar todo ou quase todo o seu tempo diário, seja trabalhando nesta ou em outra profissão – como constatamos nas entrevistas - pois como vimos anteriormente, os baixos salários sempre os levam a trabalharem mais para complementarem a renda e garantir o mínimo para suprir suas necessidades básicas. Esse descaso com o profissional de educação não é nenhuma novidade, mas é interessante perceber como dificuldades desta natureza se refletem no fazer pedagógico em sala de aula.

O planejamento, a metodologia, os recursos a serem utilizados estão intrinsecamente relacionados ao fator tempo, mesmo que se tenha um livro à mão que venha com orientações de como desenvolver cada conteúdo, como no caso dos dois manuais analisados nesta pesquisa, que até trazem algumas sugestões interessantes a serem utilizadas nas aulas de Sociologia. Na opinião de alguns dos entrevistados, a importância de se ter o livro é justamente por esta falta de tempo já “incorporada” à carreira docente, mas não são todos que pensam da mesma forma. Para outros o livro

não tem esse poder de dar conta de tudo. A partir daí, nota-se uma diferença entre os que utilizam mais o livro e os que quase não o utilizam, percebe-se que dentre os entrevistados na pesquisa, os que menos utilizam são os que têm formação na área de Sociologia ou Ciências sociais.

A maioria dos professores não formados na área específica apresentaram algumas dificuldades em lecionar a disciplina e basicamente sua fonte de conhecimento sobre a Sociologia provém do livro didático, que neste caso cumpre um papel que de certa forma se duplica, pois ao mesmo tempo em que serve como uma bússola de orientação para o fazer pedagógico, assume um caráter de instrumento de formação do próprio professor, o qual, vai internalizando os temas, conteúdos e conceitos sociológicos durante sua utilização. Essa particularidade coloca o livro didático como de fundamental importância para auxiliar o trabalho de qualquer professor, mas principalmente aos que não têm formação específica. Por outro lado, não se deve subestimar este recurso como uma ferramenta capaz de dar conta de uma formação que os professores de outras áreas não tiveram, sendo assim, estaríamos atestando a ineficácia da formação acadêmica – apesar de termos críticas a este modelo de formação - e colocando os manuais de Sociologia com status que iria muito além as suas limitações.

Em muitos casos, o livro didático será “o único livro com o qual o aluno entrará em contato”; esse é um dado importante para compreender os prós e os contras da utilização do livro por parte do professor, pois na ausência de outra fonte de consulta para o aluno, a utilização do livro dentro e fora da sala de aula será essencial para acompanhamento e compreensão da disciplina. No entanto, mesmo sabendo dessas especificidades, o emprego desta ferramenta nas mãos dos alunos só terá eficácia se bem orientada e com objetivos claros, visto que, muitos conceitos sociológicos não são de fácil compreensão e se faz necessário uma boa condução por parte de quem estiver orientando o grupo para o uso desta ferramenta.

Pelo que se percebe, a partir do relato dos professores, é que mesmo os que dizem fazer uso mais constante deste recurso – na maioria os que têm outra formação – não parecem ter uma maior preocupação em como o estudante pode melhor se apropriar deste conhecimento através do seu próprio livro. Por um lado, parece ainda haver uma falta de habilidade em explorar ao máximo as possibilidades trazidas em suas páginas; por outro, nota-se uma resistência – principalmente por parte dos formados na área – em

utilizar, de forma mais sistemática essa ferramenta, por fazerem críticas constantes ao seu formato, abordagem dos conteúdos e, em alguns casos, até em relação às orientações e sugestões presentes no manual do professor.

Os entrevistados formados em Sociologia, na sua maioria, não demonstram uma preocupação em seguir o roteiro do livro, suas aulas são planejadas utilizando outras fontes além do manual adotado pela escola, procurando sempre construir seu plano de aula a partir dos conhecimentos sociológicos adquiridos durante sua formação acadêmica, e de pesquisas realizadas através de outras fontes. Nota-se um diferencial nesses professores, justamente pelo fato de todo tempo estarem em busca de atualizações na sua área de conhecimento, o que dificilmente ocorre com os formados em outros campos do saber, pois pela lógica, sempre estarão tentando se aperfeiçoar nas suas respectivas áreas de formação.

Algumas interpretações podem ser feitas a partir da fala de alguns docentes durante a pesquisa. Os sociólogos se utilizavam muitas vezes de uma linguagem mais coerente com sua formação, enquanto os outros apenas falavam sobre a Sociologia, mas o jargão sociológico não se fazia presente durante suas falas; o que geralmente aparecia era um discurso sobre a Sociologia a partir de conceitos da História ou do campo da Geografia, denunciando o lugar de onde se fala. Portanto, há claramente uma diferença entre os que têm e os que não têm formação na área, porque a imaginação sociológica²³, a qual, é uma especificidade das ciências sociais, fará toda diferença na hora em que se forem abordar determinados conteúdos. Apesar de Mills estar falando em um contexto histórico, no qual chama a todos para ter essa “imaginação”, cabe ressaltar que para o Sociólogo ou formado em Sociologia, ela é uma obrigação, porque como já salientava Mills em sua época:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. (MILLS, 1969 [1959], p.11)

²³ Mills (1959).

Por isso, o discurso de alguns professores de que ensinar Sociologia é igual a ensinar outra disciplina do campo das ciências humanas não procede, pois apesar dessas ciências dialogarem o tempo todo, os objetos são diferentes, o olhar é diferenciado para cada área. Em um dos livros analisado nessa pesquisa, “Sociologia para o Ensino Médio”, na parte destinada ao professor, Tomazi já orienta no sentido de não perder o foco ou objeto da Sociologia, que serve de alerta para todos, mas principalmente aos que transitam por outras áreas do conhecimento, pois é muito comum falar da Sociologia a partir de uma perspectiva histórica ou geográfica, como já presenciamos em apostilas de cursos preparatórios para o ENEM e até em livros voltados para o ensino de Sociologia. Nesta mesma linha de raciocínio, é interessante citar o exemplo de um dos professores entrevistados na pesquisa, formado em Geografia e que trabalha com a Sociologia a partir de um livro de filosofia bem conhecido: “Convite à Filosofia”, de Marilena Chauí. Daí fica a dúvida: qual a concepção que este professor tem da Sociologia ou do ensino desta? Não cabe aqui responder essa questão, em todo caso fica a reflexão sobre como a prática de ensino nesta disciplina tem tomado caminhos descompromissados com sua verdadeira essência.

Geralmente os professores que possuem uma metodologia envolvente e alguma experiência com o ensino da Sociologia, passam a impressão de que sua aula está em conformidade com as expectativas para esta disciplina, entretanto, quando se observa com o olhar mais “técnico²⁴”, percebe-se que sobra ilusão e falta imaginação sociológica. Mesmo assim, nota-se através da entrevista que há uma diferença significativa entre os professores que não têm formação específica e possuem no máximo uma especialização, com outros que possuem Mestrado em seu campo específico, porque apesar de não serem da área da Sociologia e não se apropriarem da referida “imaginação sociológica”, as professoras que disseram ter Pós-graduação *Strictus Sensus* na área de geografia, apresentaram um discurso sobre metodologia e prática de ensino, utilizadas em suas aulas, que muito se aproximaram do que se espera de um licenciado na área. Neste caso, percebe-se a importância da elevação da qualidade de ensino mediante a qualificação profissional. O investimento na formação de professores é algo que precisa ser encarado com certa urgência pelos nossos governantes, o que, infelizmente, não acontece, e para piorar a realidade tem apontado

²⁴ Um olhar a partir da sociologia.

para um caminho inverso e que não privilegia o professor que busca seu aperfeiçoamento profissional através dos cursos de Pós-graduação.

Basicamente, é o que foi apontado por alguns dos entrevistados que trabalham em escolas de tempo integral, nas quais, o professor é proibido de se qualificar profissionalmente, pois se entrar em um Mestrado ou Doutorado é convidado a se retirar do Programa de Educação Integral porque não pode ser liberado para as aulas.

A contradição é que essas escolas querem oferecer uma melhor qualidade de ensino para seus alunos, no entanto, não permitem que o professor se qualifique, busque outras fontes de conhecimentos para elevar o nível de ensino. Assumem uma postura opressora, pela qual, o corpo docente é enclausurado dentro de um modelo de escola tido como “ideal”, que não privilegia a formação profissional e fecha as portas para o crescimento intelectual, baseado em fórmulas empresariais, trazendo modelos prontos para serem apenas executados dentro da escola. Uma das críticas feitas a este modelo de ensino é a forma obcecada pela qual perseguem resultados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para atender às expectativas dos organismos internacionais²⁵, deixando as outras disciplinas em segundo plano, sem observar as outras dimensões do desenvolvimento humano, partindo de uma concepção de educação integral que não trabalha numa perspectiva interdimensional, se restringe apenas a preparar o aluno para responder as avaliações externas. Neste contexto, o professor de Sociologia é apenas mais uma peça que vai desempenhar sua função, que é mínima, dentro desta “máquina”, a qual já tem pré-estabelecida sua forma de operacionalização, cabendo aos seus “operários” (professores) apenas reproduzirem o que for determinado.

Daí fica uma questão: o professor é estimulado a inovar em sala de aula com métodos diferenciados, mas ele não participa da construção do currículo, logo, ele desenvolverá uma metodologia de trabalho para algo pensado por outro. Então, qual a autonomia do professor na seleção de conteúdos para seu plano de curso e conseqüentemente para suas aulas? Como produzir conhecimentos, se apenas reproduz? Em relação a essa passividade do professor, Libâneo faz o seguinte comentário:

A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor ‘passa’ a matéria, os alunos escutam, respondem o ‘interrogatório’ do professor para reproduzir o que está no livro

²⁵ Garcia (2010).

didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova.

Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se acostuma chamar de ensino tradicional. (LIBÂNEO, 1994, p. 78).

Esse modelo de escola que limita a produção do conhecimento por parte do professor, estará interferindo diretamente na sua prática. Desta forma, percebe-se que na comparação com os professores das escolas “regulares”, há uma diferença em relação à autonomia no planejamento, a qual influencia diretamente na elaboração das aulas e conseqüentemente na própria dinâmica em sala de aula. Entretanto, não são todos os professores que reproduzem “na íntegra” o que os “senhores”, porta vozes deste modelo de educação, querem; há resistência, surgem estratégias para burlar o sistema e fugir dessa total reprodução, e as Ciências Sociais são um campo fértil para forjar “rebeldes” que resistem a essa violência simbólica que não atinge só aquele que têm a função de mediar o conhecimento, mas também quem está do outro lado, construindo a partir dessa mediação. Nesta correlação de forças, é necessário que quem faz essa mediação, saiba utilizar as ferramentas pedagógicas para ressignificar, o conhecimento imposto, o qual já chega ao professor recontextualizado a fim de atingir os objetivos propostos pelo campo de recontextualização mais próximo, o qual está diretamente ligado a estrutura de poder que administra a educação no estado.

Outro aspecto que chama a atenção é que os professores mostraram pouco interesse nas orientações e sugestões presentes no manual do professor, alguns confessaram usar esporadicamente alguma sugestão e outros nem se quer se preocupam em ler com mais atenção. Talvez uma formação com o livro adotado pela rede, fosse uma solução para otimizar sua utilização, mas no contexto atual isso teria que ser uma contra partida das editoras, pois o investimento em formações, na rede pública, tem se concentrado cada vez mais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir dos relatos feitos pelos professores entrevistados nesta pesquisa, chega-se à conclusão de que - ao contrário do que se pensava antes da pesquisa - o livro didático de Sociologia não é utilizado à risca, pelo professor, nas suas aulas. Isto acontece basicamente por conta do professor ter outros meios mais dinâmicos de pesquisa, como é o caso da internet. Porém, além do acesso a esses recursos tecnológicos, os professores com formação na área demonstram uma procura por outros meios de informação que não se restringem ao uso da internet, às procuras por artigos

acadêmicos e leitura em revistas especializadas dão um tom diferenciado a esses profissionais na hora de planejar e principalmente na execução das aulas.

Portanto, a prática docente em Sociologia não está subordinada à utilização do livro, entretanto, seu uso tem se tornado fundamental para os professores de outras áreas e principalmente para os alunos que às vezes não têm acesso a outro material pedagógico que não seja este. Os professores sociólogos mostraram uma postura mais crítica em relação ao uso e reprodução dos conteúdos na íntegra, sem descartar, todavia, sua utilização quando necessário. No entanto, alguns professores de Sociologia mostram que não são meros reprodutores de conteúdo, e que conseguem construir com os alunos caminhos alternativos para trabalhar sociologia, seja com o livro ou com outros recursos que dinamizem a sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Tereza Raquel Gomes. **A pesquisa e o ensino nos livros didáticos de Sociologia**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, Sumé. 2014

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire; EMERIQUE, Raquel; O'DONNELL, Julia. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **1975, A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Relação das obras aprovadas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático**. Diário Oficial da União. nº 146. Anexo I. DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80 mar. 2014

CORDEIRO, Marinês Domingues; Peduzzi, Luiz O. Q. Consequências das descontextualizações em um livro didático: uma análise do tema radioatividade. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, 3602, 2013.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. **Educação integral no estado de pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.2013.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 2011. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 39ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p.31-54, mai./ago. 2010.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas. 2000.

MEUCCI, Simone. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: um balanço. In: **XVI Congresso Brasileiro de Sociologia**. Salvador. 2013.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, N. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, p. 359-382, 2011.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. 2008. 179 f. Londrina, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas , v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas , v. 48, n. 1, p. 53-69, jun. 2009.

Rousseff, Dilma. **Eleições/2014 Rede Globo 22/09/2014**. Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/noticia/2014/09/acesso> em: 20 de Dezembro de 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , n. 120, nov. 2003.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

SILVA, Ieizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre , v. 37, n. 3, p. 803-821, dez. 2012.

SOUZA, Celina. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média**. 2007. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio Tomazi. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

APÊNDICE

1. ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

A) Dados pessoais e de formação: (nome, escola e município não serão identificados na pesquisa, servirá só para me situar na hora de transcrever as informações)

Nome:

Escola:

Município:

Formação:

Na Educação básica, estudou em escola pública ou privada?

Graduação

a) Sociologia

b) outras (quais?)

c) Instituição:

Pós-graduação

a) Se sim, qual?

b) Instituição:

B) Dados da profissão:

01. Tempo de exercício na profissão.

02. Disciplina (s) que leciona:

03. Trabalha em quantas escolas (quais?)

04. Em quantos turnos?

05. Número de aulas semanais?

06. Média de alunos por sala?

07. Número total de alunos?

08. Quantas turmas?

09. Que caminhos te levaram a se tornar professor da rede pública? E como foi o processo, na escola, para assumir a quantidade de disciplinas que leciona hoje?

10. O que o (a) motivou a escolher essa profissão e essa área de atuação?

11. Você já cogitou ou tem pretensão em trabalhar em outra área? Qual? Por quê?

12. Você tem interesse em se aprofundar nesta área do conhecimento?

13. Como você se sente em relação ao ensino de sociologia? É diferente ensinar sociologia do que ensinar outra disciplina?

14. Você estimularia alguém que está pensando em lecionar nesta área? Por quê?
15. Por quê?
16. Como é pra você ter que dar aula de sociologia? (para os que não têm formação na área).

C) A sala de aula:

17. Encontrou, de modo geral, alguma dificuldade no início da profissão?
18. Encontrou alguma dificuldade na sala de aula no início da profissão? Elas ainda existem?
19. Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?
20. Há desinteresse dos alunos, no que diz respeito à disciplina de sociologia? Como você administra o desinteresse demonstrado pelos alunos?
21. Qual a maior dificuldade em levar esses conteúdos para a sala de aula?
22. Qual metodologia utilizada para que os alunos entendam temas e conceitos sociológicos?
23. Em sua opinião o livro didático é um recurso importante para os alunos?

D) A disciplina de sociologia:

24. Até que ponto você tem autonomia para decidir sobre conteúdo e metodologia na sua disciplina?
25. O Senhor elabora um plano de curso para as aulas de sociologia? Como constrói este plano, a partir de que orientação?
26. Como e quando o (a) Senhor (a) prepara as aulas de sociologia?
27. Que material didático utiliza para o planejamento das aulas? Como as aulas são planejadas?
28. Você costuma interagir a sua disciplina com as outras disciplinas em sua aula?
29. Você considera que sua disciplina é valorizada (por você, pelos outros professores, pelos alunos e direção) no contexto curricular da escola?
30. Você já leu os PCN/PCE e OCN'S referentes à sua disciplina? Qual a sua opinião?
31. Você tem algum projeto em andamento na sua escola que envolva essa disciplina?
32. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico de sua escola?

33. Que recursos você utiliza nas suas aulas? De que forma e com que frequência?

E) Livro didático

34. Quem escolhe o livro? Como escolhe? Quando escolhe? Por que escolhe?

35. Quantos livros são utilizados para a elaboração do plano de curso? Quais?

36. Como você usa? Para planejar e conduzir as aulas, valendo-se das sugestões didáticas? Ou para recomendar leituras aos alunos, usando o texto, mas sem se prender às sugestões didáticas? Ou para que os alunos estudem para a prova?

37. No planejamento de aulas são utilizadas outras fontes além do livro? Quais?

38. Qual o critério utilizado para definir a ordem dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas?

39. As orientações ou dicas presentes no manual do professor são relevantes? São utilizadas?

40. Qual a importância do livro no seu trabalho?

41. Qual manual o Senhor indicaria para outro professor trabalhar? Por quê?

42. O livro é utilizado sempre na sala de aula pelo aluno? De que forma? E fora da sala?