



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

LUCAS EDUARDO FERREIRA

**DE CIÊNCIA À DISCIPLINA:
UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TOMAZ POMPEU DE
SOUSA BRASIL, EM ACARAÚ-CE**

SOBRAL-CE
2020

LUCAS EDUARDO FERREIRA

**DE CIÊNCIA À DISCIPLINA:
UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TOMAZ POMPEU DE
SOUSA BRASIL, EM ACARAÚ-CE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional (PROFISOCIO), coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Orientador: Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte

SOBRAL - CE
2020

**DE CIÊNCIA À DISCIPLINA:
UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO-DE
CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TOMAZ POMPEU DE
SOUSA BRASIL, EM ACARAÚ-CE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional (PROFISOCIO), coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Orientador: Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Joannes Paulus Silva Forte
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Professor Dr. Francisco Alencar Mota
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Professor Dr. Vinicius Limaverde Forte
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Professor Dr.^a Ariella Silva Araújo
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)

Dedico este trabalho a todos aqueles que financiaram minha formação acadêmica e profissional por meio do pagamento dos seus impostos e que nunca tiveram nem terão a oportunidade de frequentar os bancos de uma instituição de ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Esses anos foram uma “montanha russa” na minha vida, tempo de muito estudo, esforço, empenho, e, sobretudo, superação. Por isso, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista. Minha sincera gratidão a todas elas. Primeiramente, agradeço a meus avós/pais João e Francisca (*in memoriam*), por tudo. Ah, como eu queria que vocês estivessem aqui para ficarem felizes com a minha felicidade! Vocês fizeram falta nesse período de mestrado. Não foi fácil. Como tudo na minha vida, essa conquista é por vocês e para vocês. Onde quer que estejam, sei que estão orgulhosos. Minha gratidão ao Professor Dr. Joannes Paulus Silva Forte, meu orientador, pelo trabalho de excelência, pela humanidade e serenidade no desenvolvimento dessa parceria, e principalmente por sempre acreditar em mim. Agradeço aos professores Dr. Francisco Alencar Mota, Dr. Vinicius Limaverde Forte e Dr.^a Ariella Silva Araújo por terem aceito participar da banca de defesa da minha dissertação. Grato a todos(as) os(as) docentes do Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional (PROFISOCIO), na associada Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em especial às professoras Dra. Rosângela Pimenta, Dra. Diocleide Lima e Dra. Isaurora Martins, que além de professoras são amigas de longa data. Gratidão também a todos os companheiros de trabalho na EEP Marta Maria Giffoni, EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil e CREDE 03, pela compreensão da dificuldade que é cursar o mestrado, e, ao mesmo tempo, desenvolver funções no trabalho. Impossível não lembrar também de algumas pessoas que estiveram, de alguma forma, ao meu lado, nesse período. Em especial, agradeço à Suzane, pela parceria, força e apoio em todos os momentos, e à Van, pela companhia nos momentos de descontração, tão necessários durante esse período. Pessoas passam por nossa vida, e, às vezes, se vão, mas a gratidão fica. Gratidão: um sentimento que faz bem a quem recebe e mais ainda a quem oferece! E, por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado a mim concedida (Processo nº. 5715418).

RESUMO

O trabalho tem como tema o ensino de Sociologia no nível médio e seu objeto é a transposição do conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais para os jovens da Educação Básica, a partir da realidade da Escola de Ensino Médio (EEM) Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Acaraú-CE. O objetivo geral da pesquisa é analisar a transposição do conhecimento de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), por parte de professoras (es), para os jovens do Ensino Médio. São objetivos específicos da investigação analisar o perfil dos (das) professores (as) de Sociologia da escola e conhecer os possíveis impactos das mudanças recentes nas políticas educacionais no ensino de Sociologia, com destaque à transposição didática. Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa através da pesquisa de campo com o uso da observação participante e como técnicas de investigação usamos a entrevista semiestruturada e a análise documental. A partir da pesquisa desenvolvida, pudemos concluir, principalmente, que: a transposição do conhecimento acadêmico para a educação escolar está diretamente relacionada ao contexto social dos professores. A prática docente do ensino de Sociologia é resultado da relação contínua que existe entre pesquisadores e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que estes apresentam no decorrer da história; ou seja, em qualquer análise e/ou reflexão sobre a transposição didática dos conhecimentos de Ciências Sociais é fundamental levar em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos da época em questão, mas também os aspectos específicos da prática docente, aqueles que ocorrem na sala de aula e no encontro entre professor e aluno propriamente dito.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Transposição didática.

ABSTRACT

The work has as its theme the teaching of Sociology in high school and its object is the transposition of the knowledge acquired in the undergraduate courses in Social Sciences for the youth of Basic Education, based on the reality of the Tomaz Pompeu de Sousa Brasil High School, in Acaraú-CE. The general objective of the research is to analyze the transposition of the knowledge of Social Sciences (Anthropology, Political Science and Sociology), by teachers, for the young people of the High School. Specific objectives of the research are to analyze the profile of the teachers of Sociology of the school and to know the possible impacts of recent changes in educational policies in the teaching of Sociology, with emphasis on didactic transposition. Methodologically, it was used the qualitative approach through field research with the use of participant observation and, as research techniques, it was used semi-structured interview and document analysis. The teaching practice of Sociology teaching is the result of the continuous relationship that exists between researchers and education professionals (pedagogical recontextualization) and the State (official recontextualization), and the convergence or divergence that they present throughout history; that is, in any analysis and/or reflection on the didactic transposition of Social Science knowledge, it is essential to take into account the social, cultural and economic aspects of the period in question, but also the specific aspects of teaching practice, those that occur in the classroom and the meeting between teacher and student.

keywords: Sociology; High School; Didactic Transposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro Função/Tipo de vínculo**Erro! Indicador não definido.**

Figura 2 - Quadro Estrutura Física da Escola**Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas de Ensino Médio no Brasil (1991 – 2017)	22
Tabela 2 - Evolução das matrículas de Ensino Médio em Acaraú (2010 – 2018).....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Conselho Federal de Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DI	Discurso Instrucional
DR	Discurso Regulador
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EEP	Escola Estadual de Educação Profissional
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCA	Professor Coordenador de Área

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEDUC	Secretária da Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS	07
2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	17
2.1 A escola, as juventudes, a Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia	20
3 CONHECENDO A EEM TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL EM TRÊS DIMENSÕES: A INSTITUCIONAL OU ORGANIZACIONAL, A INSTRUCIONAL OU PEDAGÓGICA E A SOCIOPOLÍTICO/CULTURAL.....	28
3.1 Dimensão institucional ou organizacional.....	28
3. 2 Dimensão instrucional ou pedagógica.....	33
3.3 Dimensão sociopolítico/cultural.....	37
4 UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL, EM ACARAÚ-CE.....	43
4.1 Recontextualização (pedagogização) do conhecimento de Sociologia.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	67
ANEXOS.....	69

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho trata de uma pesquisa por nós desenvolvida no decorrer do curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

O tema do mesmo é o ensino de Sociologia no nível médio e seu objeto é a transposição do conhecimento adquirido nos cursos superiores de licenciatura em Ciências Sociais para os jovens da Educação Básica, a partir da realidade da Escola de Ensino Médio (EEM) Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Acaraú-CE¹.

O município de Acaraú está situado no litoral norte do estado do Ceará acerca de 236 km da capital, Fortaleza, e possui uma população que terá maior ênfase será a dos professores, em razão de serem eles os principais agentes da transposição aproximada de 62.557 habitantes, distribuídos em um território de 842,9 km² (IBGE 2018). Acaraú tem como principais atividades econômicas a pesca e a agricultura, e se destaca por ser a maior e mais importante cidade da região conhecida como Baixo Vale do Acaraú².

O grupo social que protagoniza o fenômeno escolhido nesta análise é constituído pelos agentes que participam de forma direta do ensino de Sociologia: alunos, professores e integrantes do núcleo gestor da escola. No entanto, a categoria didática do conhecimento de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na disciplina de Sociologia.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a transposição do conhecimento de Ciências Sociais, por parte dos professores, para os jovens do Ensino Médio, a partir da realidade da EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Foram objetivos específicos da pesquisa analisar o perfil dos (das) professores (as) de Sociologia da escola; conhecer as possíveis repercussões das mudanças recentes nas políticas educacionais no ensino de Sociologia; e analisar a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais realizada pelas professoras de Sociologia na escola-campo desta pesquisa.

¹ Por transposição do conhecimento e/ou transposição didática partimos da ideia de Chevallard (1991), para quem a mesma trata do conjunto de ações que torna um saber sábio em um saber ensinável.

² Divisão geográfica, não oficial, que abrange os seguintes municípios: Acaraú, Itarema, Bela Cruz, Marco, Cruz, Jijoca de Jericoacoara e Morrinhos.

Metodologicamente, partimos da ideia de uma Sociologia que nos orienta a nos deter às minúcias para entendermos o todo; uma “sociologia do talvez” que não se apegue às certezas socialmente construídas; ou seja, a “sociologia do cotidiano” (PAIS, 2003).

A nossa posição de docente-pesquisador³ exigiu uma atenção privilegiada de nossa parte, e requereu certos cuidados metodológicos. Entendemos que o docente-pesquisador é aquele professor que faz pesquisa, partindo da sua prática, com o objetivo de aprimorá-la (GARCIA, 2007).

A entrada no campo de pesquisa é um dos momentos mais importantes para qualquer pesquisador social, principalmente em um campo como a escola, que, segundo André (2009), constitui-se como um espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados.

Em primeiro lugar, as escolhas metodológicas se mostram de fundamental importância na pesquisa social, porque a maneira como o cientista social se insere na comunidade ou grupo que integra o seu objeto de pesquisa está intrinsecamente ligada aos resultados do seu trabalho.

Em segundo lugar, essa é uma etapa complexa, visto que esse momento se caracteriza como uma fase repleta de desafios e dificuldades a partir do momento em que temos a pesquisa como uma relação social inevitável, resultante da relação entre pesquisador e pesquisado, em que “a influência do ator social constitui um elemento de perturbação que impede a aplicação rigorosa dos procedimentos típicos dos métodos científicos” (RANCI, 2005, p. 50).

Por sermos professor de Sociologia da rede de educação básica do estado do Ceará, lotado na escola em questão, o contexto social da mesma não era desconhecido por nós.

Essa inserção prévia por parte do pesquisador da realidade social a ser estudada, sem dúvida alguma, afeta, positiva e/ou negativamente, o processo da prática da pesquisa social de modo particular.

³ Na verdade, nossa posição no local da pesquisa é de coordenador pedagógico, inclusive com a função de acompanhar as aulas de Sociologia (e das demais disciplinas das Ciências Humanas), com o objetivo de prestar apoio pedagógico para o planejamento, execução e avaliação dessas aulas.

As vantagens que encontramos por fazermos parte do grupo em análise dizem respeito, principalmente, à facilidade do acesso ao campo e à noção geral do que se esperava encontrar no local onde realizamos a pesquisa.

Sobre a noção preexistente da realidade social da escola, esse pré-conhecimento, tratado sob o olhar vigilante das Ciências Sociais, ajudou a direcionar o nosso olhar sobre por onde começar o estudo. Todavia, esse conhecimento prévio do pesquisador sobre fatos e processos que passam a constituir o seu objeto de estudo pode levar a naturalizações sobre o fenômeno estudado, o que deve ser evitado com o necessário estranhamento do familiar, como alertado por Velho (1978).

O cientista social e o docente-pesquisador correm o risco de se deixar levar pelo senso comum, deixando, assim, de analisar seu objeto a partir de uma perspectiva sociológica, de um olhar além da fachada das relações sociais.

Se, por um lado, me dava certa familiaridade com os informantes, o que facilitava a criação de momentos mais espontâneos para os falantes, por outro lado, o fato de estar a fazer coisas no lugar pode fazer escapar momentos de observação mais estranhada (LINHARES, 1999, p. 55).

Para Velho (1978), estar familiarizado não significa que conhecemos todos os pontos de vista dos envolvidos, não significa que conhecemos todas as regras da interação praticada naquele local aparentemente conhecido. O conhecimento do pesquisador pode estar comprometido exatamente pelo conhecimento superficial daquela rotina, de alguns hábitos e estereótipos criados anteriormente aos seus estudos.

Ainda sobre essa posição por nós ocupada, de coordenador e pesquisador ao mesmo tempo, é relevante levarmos em consideração algumas reflexões de Dubet (1997) sobre sua experiência de um ano como professor de história e geografia em uma escola da periferia da cidade de Bordeaux, na França. Conhecido por seus trabalhos sobre a juventude das periferias, ele quis experimentar, como professor, os dilemas da escola francesa contemporânea, e gerou uma série de reflexões metodológicas sobre essa posição de docente-pesquisador.

Para ele, a “observação participante” nesse tipo de pesquisa era um absurdo, pois, depois de um curto período de experiência, era impossível não está altamente envolvido com sua função de professor.

Durante duas semanas, tentei ficar observando, isto é, ver a mim mesmo dando aula. Mas após duas semanas, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira alguma um sociólogo, embora tivesse me esforçando para manter um diário de umas cinquenta páginas no qual redigi minhas impressões. Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores; eu acho que é um sentimentalismo sociológico que não é sério ou que supõe muitas outras qualidades diferentes das minhas (DUBET, 1997, p. 223)

Essa necessidade de um olhar estranhado sobre algo já conhecido exige que o docente-pesquisador adote uma metodologia de pesquisa que torne possível uma desconstrução do que é tão familiar.

Para desenvolver um estudo de caso 'qualitativo', o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios (ANDRÉ, 2009, p. 101).

Essas situações que dizem respeito à entrada no campo de pesquisa, experiências essas que, como as que qualquer cientista social ou docente-pesquisador atravessa, apresentam-se como possibilidades ou desafios ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto, é certo que é nessa relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa que se encontra a essência do trabalho do cientista social.

Para a análise acerca da transposição do conhecimento de Ciências Sociais para os jovens do Ensino Médio, abordamos o cotidiano das relações sociais⁴ da EEM Tomaz Pompeu, seguindo o procedimento apontado por André (2009). Conforme a autora, para apreendermos o dinamismo da vida escolar, devemos levar em conta três dimensões: a) institucional ou organizacional; b) instrucional ou pedagógica; e c) sociopolítica/cultural.

A ênfase das observações na escola esteve no trabalho docente e nos seus métodos e instrumentos didáticos, avaliativos e pedagógicos. Portanto, foi dada ênfase à dimensão instrucional ou pedagógica.

⁴ Por cotidiano entendemos esse como “aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’” (CERTEAU, 1996, p. 31)

Nessas situações, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Embora a pesquisa se concentre no trabalho docente do (a) professor (a) de Sociologia e nos seus métodos e instrumentos didáticos, avaliativos e pedagógicos do ensino da disciplina (dimensão instrucional ou pedagógica), é preciso ter a noção de que a Sociologia se encontra intrinsecamente ligada às demais dimensões da vida escolar, corroborando o que diz Silva (2009) acerca das condições que determinam as metodologias de ensino.

As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas (SILVA, 2009, p. 64).

Enfim, deve-se ter a consciência de que essas dimensões, das quais nos fala André (2009), não podem ser tomadas isoladamente, mas sim como uma unidade de múltiplas interações interdependentes. Qualquer modificação em uma dessas dimensões modifica necessariamente as outras e, conseqüentemente, o sistema social da escola como um todo.

A escolha por esse tema está diretamente relacionada a nossa atividade profissional na Rede de Educação Básica do Ceará, onde atuamos, desde 2014, como professor de Sociologia. No decorrer desse período, percebemos como é complexo o ensino dessa disciplina no Ensino Médio e como é importante que o professor de Sociologia assuma o papel de docente-pesquisador para compreender o fazer desse componente curricular. Partindo dessa concepção, concordamos com Fernandes (1954), quando afirma que qualquer estudo sobre o ensino de Sociologia deve ter como ponto de partida a própria reflexão sociológica.

Tendo a consciência de que a educação escolar faz parte do aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985)⁵, as políticas que a norteiam baseiam-se

⁵ Para a teoria althusseriana, a escola atuaria como instrumento de reprodução da sociedade capitalista. Esta é responsável pela reprodução massiva da ideologia dominante e o ensino de

em valores impostos pelo grupo dominante na sociedade e sempre representam um momento político.

Atualmente, a presença da Sociologia no nível médio passa por um período de contestações e ataques cada vez mais fortes que ameaçam a permanência da disciplina e de seus conteúdos no currículo desse nível de ensino, o que se aprofundou a partir da “reforma do Ensino Médio”, implementada de modo autoritário pelo governo Temer, via Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, ratificada pela Lei n.º. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece uma reorganização do Ensino no Brasil.

No contexto da reforma, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, que havia sido instituída pela Lei n.º. 11.684, de 02 de junho de 2008, foi extinta, haja vista a revogação da “Lei da Obrigatoriedade” pela Lei n.º. 13.415/2017.

Considerando a história de *intermitência* da presença da disciplina na escola média (MORAES, 2003), e as mudanças atuais nas políticas educacionais, ocasionadas pelo avanço do projeto capitalista neoliberal (MENDONÇA, 2019), a prática docente da Sociologia segue repleta de desafios. Diferentemente da maioria das outras disciplinas, desde antes da reforma do Ensino Médio (2016), os professores de Ciências Sociais/Sociologia, na universidade e na escola, têm demonstrado preocupações que ultrapassam a busca dos meios de transpor o conhecimento científico para a realidade da educação básica.

Pode-se dizer que aqui também a intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio é parte responsável por essa dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos, bem como de sua renovação ou aperfeiçoamento. É como se estivéssemos sempre voltando ao ponto de partida (MORAES, 2003).

Diariamente, o professor de Sociologia é responsável por legitimar e dar sentido a uma disciplina que, indo além do campo pedagógico, tem como objeto a própria vida coletiva humana, abordando os modos de ser e de viver e os mecanismos que operam nas contradições da vida social, fator que faz com que a Sociologia esteja sempre no alvo de questionamentos tanto quanto seu próprio objeto de estudo.

Para Bourdieu (1978), a Sociologia é uma ciência crítica; que gera problemas, pois revela coisas ocultas e abafadas. Para se livrarem de “verdades inconvenientes”, os críticos costumam dizer que elas não são científicas, o que equivale a dizer que elas são “políticas”, isto é, movidas pelo interesse, pela paixão, e, portanto, relativas e relativizáveis.

Daí a importância de uma pesquisa desse tipo, que pretende produzir reflexões sobre a transposição do conhecimento de Ciências Sociais para os jovens do Ensino Médio, em um contexto de contradições e obstáculos à permanência da disciplina na Educação Básica.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa. Deste modo, o olhar analítico foi estabelecido por meio de aspectos não possíveis de serem medidos e apresentados em números, pois estamos tratando de realidades que provocam a subjetividade dos atores sociais como pressuposto fundamental, “gente em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças (...)” (MINAYO, 1994, p. 22).

Nesse tipo de pesquisa, encontra-se uma perspectiva compreensiva dos fenômenos sociais, contrapondo-se ao positivismo que tem como pressuposto básico a ideia de que a sociedade, assim como a natureza, possui “leis” imutáveis, onde o trabalho do cientista social seria igual ao de um pesquisador da área de ciências da natureza: “descobrir as leis invariáveis e independentes de seu funcionamento” (MINAYO, 1994, p.39), buscando um conhecimento supostamente objetivo e neutro.

Durante o trabalho de investigação no campo, procuramos dar sentido as nossas análises a partir dos teóricos trabalhados neste estudo. Segundo Netto (2009), numa perspectiva dialética, a pesquisa:

[...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Prossegamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2009, p. 08).

Partindo da perspectiva dialética (NETTO, 2009), para compreender o universo do objeto de estudo, realizamos uma pesquisa de campo que contou com diferentes técnicas de pesquisa, com a intenção de uma complementação metodológica para abordar a complexidade do fenômeno analisado. Com isso, lançamos mão da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de conversas informais e de análise documental.

Com o uso da observação participante, a partir da qual o pesquisador tem um contato direto com os indivíduos que fazem parte dos grupos pesquisados.

Utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada. A entrevista é uma relação social caracterizada pelo diálogo entre os sujeitos (o que pesquisa e os que se propõem a colaborar na pesquisa); ela “visa a colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto, evitando-se a prevalência comum nos questionários estruturados” (MINAYO, 1994, p. 109). Entrevistamos o diretor-geral da escola, duas coordenadoras, a secretária, duas professoras de Sociologia (Ver apêndice A) e jovens estudantes (Ver apêndice B). Além das entrevistas semiestruturadas, realizamos conversas informais com os diversos sujeitos que fazem a escola.

Sobre as entrevistas, Poupart (2010) diz que existem dois argumentos que são, constantemente, utilizados para legitimar a entrevista de tipo qualitativo simultaneamente. O primeiro, é o de que a entrevista de tipo qualitativo estabeleceria um meio eficaz para “coletar informações” sobre as estruturas sociais e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou uma formação social determinada. Já o segundo argumento, o que é mais frequentemente utilizado para justificar o recurso da entrevista de tipo qualitativo, diz respeito a eficácia desse método, quando se trata de dar conta do ponto de vista dos atores.

Todavia, é importante destacar, que o que é produzido na entrevista semiestruturada não diz respeito a uma ideia construída unicamente pelo entrevistado. Segundo Poupart (2010), as produções mais recentes sobre o tema valorizam cada vez mais o papel do entrevistador nesse processo.

O material produzido pela entrevista é, assim, considerado por alguns como uma co-construção da qual tomam parte tanto o entrevistador quanto o entrevistado. O modo como os relatórios de pesquisa descrevem a experiência dos atores é também considerado como largamente dependentes da orientação do pesquisadores, dos enfoques e dos processos de escrita empregados. A relação entre o que dizem os entrevistados e o que

se pretende que eles digam não é, portanto, tão simples, ou, preferindo-se, é ainda mais complexa do que se tinha tendência a crer até recentemente (POUPART, 2010, p. 247).

Outra ferramenta utilizada na pesquisa foi a análise documental. Nos debruçamos sobre o estudo de leis, portarias e decretos que influenciaram no processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio e na Educação Básica de maneira geral.

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou "fonte", como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de "documento" um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc (CELLARD, 2012, p. 296).

Foram analisados também os documentos que norteiam a organização interna da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação, o Regimento Escolar, a planilha do fluxo escolar e o dossiê sobre a infraestrutura da escola.

Seguindo a orientação da abordagem dialética (NETTO, 2009), abordamos os resultados da pesquisa a partir da tensão entre teoria e empiria, a qual faz com que possamos “ver” nosso objeto de uma maneira diferente, atentando para o fato de que a teoria e a prática são também processos indissociáveis. Afinal, como diz Fernando Pessoa (1926), “a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática da teoria”. Ademais, as reflexões teóricas são também requisito fundamental para o que o pesquisador vai abstrair da observação no campo. Como afirma Evans-Pritchard (1978, p. 300): “o que se traz de um estudo de campo depende muito do que se leva para ele”.

Este trabalho é apresentado em três partes. A primeira, intitulada *Sociologia no Ensino Médio*, faz um breve histórico da Sociologia como conhecimento escolar e como disciplina, desde a Lei 9.394/1996 até a mudança na estrutura do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017, demonstrando como as mudanças na legislação repercutem (ou podem repercutir) na transposição didática de Ciências Sociais no ensino de Sociologia.

O segundo capítulo, nomeado *Conhecendo a EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítico/cultural*, expõe uma apresentação da escola campo de

pesquisa. O mesmo traz dados relevantes quanto à localização, corpo docente, grupo discente, organização político-pedagógica, estrutura administrativa, infraestrutura e outros aspectos importantes para a compreensão do processo de transposição dos conhecimentos da Ciências Sociais na realidade escolar estudada.

E, por fim, no terceiro capítulo desta dissertação, analisamos a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais em sala de aula, a partir da observação do trabalho docente de suas duas professoras de Sociologia e dos métodos e instrumentos didáticos, avaliativos e pedagógicos utilizados no ensino da disciplina, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Nesta última etapa do trabalho, utilizaremos como referencial teórico, as ideias de Benstein (2003) que versa sobre os conceitos de contextualização e de recontextualização para a compreensão da relação entre saberes científicos e disciplinas escolares. Essas teorias serão essenciais para a reflexão acerca das apreciações da contextualização e recontextualização dos conhecimentos da Sociologia no Ensino Médio.

De acordo com o dicionário, o termo contextualizar significa inserir algo em seu devido tempo/espaço e a vinculação do conhecimento à sua origem e aplicação. A partir dessa definição simples podemos iniciar a perceber a importância desse conceito para o contexto da educação.

O caráter de multidiversidade cultural do Brasil exige dos sistemas educacionais o reconhecimento dessas especificidades na formulação e desenvolvimento das suas políticas e práticas. Não ter um compromisso com a valorização de nossa pluralidade e diversidade etnocultural se apresenta como uma grave violência simbólica, violência esta cuja consequência seria a homogeneização de um contexto conjuntural e enraizadamente heterogêneo (SILVA, 2018).

2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Compreendemos que para se iniciar qualquer discussão acerca do ensino de Sociologia, deve-se antes analisar o histórico recente da sua presença no Ensino Médio, relacionando-o com o papel e a expectativa que a disciplina gera em relação à formação dos jovens.

Até 2008, o artigo art. 36, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, relacionava os “conhecimentos de Sociologia” com o “exercício da cidadania”.

É importante destacar que outros referenciais legais pós-LDB nº. 9.394/1996 contribuíram para justificar a presença dos conhecimentos dessa disciplina no Ensino Médio, baseada nesse “exercício da cidadania”.

O § 2º, do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº. 3/1998, defendia um tratamento interdisciplinar e contextualizado das propostas pedagógicas de maneira que assegurassem a presença dos conhecimentos de Sociologia para o “exercício da cidadania”.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Outro documento pós-LDB 9.394/1996, que fazia menção aos conhecimentos de Sociologia como meio para o “exercício da cidadania”, era o parecer CNE/CEB nº. 38/2006, que resultou na Resolução nº. 04, de 16 de agosto de 2006, que tinha como assunto o questionamento sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006).

Em 2008, com a sanção presidencial da Lei nº. 11.684, de 02 de junho de 2008, o inciso III, do artigo 36 da LDB nº. 9.394/1996, foi revogado, tendo sido criado o inciso IV, que passou a contar com a seguinte redação: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

Como vimos, desde 1996, com a promulgação da LDB 9.394, a presença da Sociologia no Nível Médio (não necessariamente como disciplina obrigatória), legalmente, foi justificada pelo chamado “exercício da cidadania”.

Para além da questão legal, foi e ainda é corriqueiro o discurso acerca da justificativa da Sociologia nesse nível de ensino, o qual repousa sobre expressões que são lugar comum, a exemplo de “formar o cidadão crítico” e de “formar para o exercício da cidadania”. Esse discurso foi instituído muito em função de alguns conteúdos abordados especialmente pela disciplina de Sociologia, como política, cidadania, poder, entre outros (Ver anexos A, B e C).

Uma alteração nessa perspectiva quanto à expectativa da Sociologia no Ensino Médio começou a ganhar força a partir da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). É cada vez mais corrente o entendimento de que a Sociologia pode desempenhar papel importante, principalmente em razão dos conteúdos por ela abordados, temas ligados à cidadania, como: política, poder, ideologia, eleições, dentre tantos outros relacionados a essa preparação para o “exercício da cidadania”. Porém, essa mesma perspectiva adverte que essa ideia não pode ser entendida como uma finalidade exclusiva da Sociologia no Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 104), haja vista que todo o elenco de disciplinas e de conteúdo, bem como todo o processo formativo nesse nível de ensino, deve atender ao que preconiza a LDB nº 9.394/1996: formar para o “mundo do trabalho”, para a “prática social” e para o “exercício da cidadania”.

Quanto ao objetivo específico da Sociologia no Ensino Médio, as OCEM (BRASIL, 2006) destacam dois princípios fundamentais acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio: a *desnaturalização* e o *estranhamento*.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores (...). Outro papel que a sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos

objetivos da filosofia e das ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (BRASIL, 2006, p. 105-106, grifos nossos).

Silva (2007) discorre sobre os argumentos utilizados para incluir a Sociologia nos currículos de Ensino Médio. Para a autora, os argumentos para a inclusão da disciplina são os mais diversos, todavia, todos dependem das visões dominantes sobre educação, sociedade e Estado. Ou seja, o papel da Sociologia vai se alterando no decorrer da história de acordo com disputas sociopolíticas e econômicas, condicionantes sociais da presença ou ausência da Sociologia na Educação Básica.

Exemplo disso é que após esse período recente em que a Sociologia vinha traçando uma trajetória de consolidação no ambiente escolar, que se iniciou com a LDB nº 9.394/96, e culminou com a Lei nº. 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio em todas as escolas, acrescentando-se a inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2012, como também sua inclusão no projeto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2014), a Sociologia sofreu um grande golpe com a chamada “reforma do Ensino Médio” (2016).

No texto da reforma, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, que havia sido instituída pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, foi extinta, haja vista a revogação da “Lei da Obrigatoriedade” pela Lei nº. 13.415/2017. Na Lei da reforma do Ensino Médio, a disciplina de Sociologia deixou de ser matéria obrigatória no currículo da escola média, enquanto foram incluídos “estudos” e “práticas” de Sociologia obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, apresentada em 2018 pelo governo Temer.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Portanto, podemos afirmar que houve um retrocesso significativo da Sociologia enquanto disciplina escolar, nesse período tão curto de tempo. Ela deixou de ser uma matéria obrigatória e retrocedeu ao ponto de “conteúdo transversal” como estava posto desde o artigo 36, inciso III, da LDB 9.394/1996, e das diretrizes nacionais para o ensino médio (1998). No mais, é necessário deixarmos claro que essa mudança

certamente trará consequências a curto médio e longo processo ao processo de transposição do conhecimento didático de Sociologia.

2.1 A escola, as juventudes, a Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia

Segundo André (2009), a escola, como todas as outras instituições, é um espaço móvel onde ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, onde se criam e recriam valores e significados; ou seja, é uma instituição social, cultural e politicamente complexa.

Essa complexidade da escola, além de diversos outros fatores, está ligada ao fato de ela ser uma instituição que está intrinsecamente relacionada às juventudes⁶. Sobre juventudes é fundamental tomarmos consciência da complexidade desse termo, quando abordado sociologicamente, a fim de sabermos de que jovens estamos falando.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (DAYRELL, 2003, p. 42).

Falar em “juventudes” no plural quer dizer que estes indivíduos estão expostos a “mundos sociais” diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização diversos, heterogêneos e antagonistas, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002).

Nesse sentido, podemos constatar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros

⁶ No entanto, devemos atentar para o fato de que ainda existe uma parcela muito grande de jovens, em idade escolar, que não frequentam a escola no Brasil. Cerca de 1,6 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos ainda está fora da escola no país (UNICEF, 2018).

valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. (LAHIRE, 2007, p. 1114).

O Ensino Médio é certamente o nível de ensino que mais chama atenção, que mais gera debate na sociedade brasileira, no que diz respeito à educação escolar. Esta atenção especial se dá devido a inúmeros desafios não superados por essa etapa, relacionados ao acesso, à qualidade do ensino, e, principalmente, ao descompasso entre suas práticas e os interesses do seu público, formado quase na sua totalidade por jovens.

Já as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos (DAYRELL, 2003, p. 50).

Assim sendo, ao pensarmos sobre a problemática do Ensino Médio, é imprescindível analisarmos o papel da escola no anseio e nas angústias das “juventudes”.

O Ensino Médio, de acordo com a LDB nº. 9.394/1996, é a última etapa da Educação Básica e, como consta dos incisos de seu artigo 35, tem como objetivo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996).

Historicamente, principalmente no nível de ensino mais avançado da educação básica (Ensino Médio), a escola foi uma instituição reservada às classes economicamente mais favorecidas. Entretanto, a partir da década de 1990, ela passou por um processo de inclusão muito amplo dos jovens das classes sociais mais desfavorecidas, ampliando-se o acesso ao ensino e aumentando ainda mais sua complexidade.

A história recente do Ensino Médio no Brasil pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, do início da década de 1990 aos primeiros anos do século XXI, é caracterizado pelo aumento substancial no número de matrículas nas redes de

ensino públicas, onde um número muito grande de jovens oriundos de famílias de nível socioeconômico e de formação escolar muito baixo ingressou nessa etapa. E, o segundo, a partir de meados dos anos 2000, quando houve uma estagnação e até queda no número de matrículas nessa etapa de ensino, fazendo com que não apenas os responsáveis pela gestão da educação brasileira, mas também a sociedade de maneira geral, passassem a refletir sobre a realidade do Ensino Médio.

Tabela 01: Evolução das matrículas de Ensino Médio no Brasil (1991 – 2019)

ANO	MATRÍCULAS	VARIAÇÃO ANUAL %
1991	3.772.698	0,0
1992	4.104.643	8,8
1993	4.478.631	9,1
1994	4.932.552	10,1
1995	5.374.831	9,0
1996	5.739.077	6,8
1997	6.405.057	11,6
1998	6.968.531	8,8
1999	7.769.199	11,5
2000	8.192.948	5,5
2001	8.398.008	2,5
2002	8.710.584	3,7
2003	9.072.942	4,2
2004	9.169.357	1,1
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,4
2007	8.264.816	-7,2
2008	8.272.159	0,1
2009	8.337.160	0,8
2010	8.357.675	0,2
2011	8.400.689	0,5
2012	8.376.852	-0,3

2013	8.312.815	-0,8
2014	8.300.189	-0,2
2015	8.076.150	-2,7
2016	8.133.040	0,7
2017	7.930.384	-2,5
2018	7.709.929	-2,8
2019	7.465.891	-3,2

Elaboração própria
Fonte: INEP/MEC

Vale a pena destacar o aumento das matrículas no Ensino Médio nesse período mais longo. No entanto, é também interessante lançar um olhar atento a sua diminuição. A partir de 2005, os dados mostram anos seguidos de retrocesso intercalados por anos nos quais houve baixíssimo aumento do número de matrículas nesse nível de ensino. Em contrapartida, nos últimos anos, percebe-se um crescimento significativo da matrícula no Ensino Médio de tempo integral. Somente no ano de 2019, em comparação com ano anterior, esse tipo de matrícula teve um acréscimo de 10,8% (BRASIL, 2019).

O público esperado para o Ensino Médio regular é aquele formado por jovens com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. Estes são aproximadamente 10 milhões (IPEA, 2018), o que nos leva a afirmar que, apesar da grande expansão do acesso, ainda estamos longe de falar em uma universalização desse nível de ensino.

A cidade de Acaraú-CE, onde se localiza a escola que definimos como campo empírico específico, confirma a análise de que o amplo acesso ao Ensino Médio é um fenômeno recente na história da educação em nosso país. A expansão da escolarização, no Brasil, se intensificou apenas a partir das últimas duas décadas.

O nível médio surgiu na rede pública de ensino da cidade de Acaraú apenas no ano de 1994. A ampliação na oferta do Ensino Médio na cidade teve início com a abertura da primeira escola pública que ofertou esse nível de ensino, coincidindo com o período em que essa etapa foi ofertada em grande escala em nível nacional (como visto na tabela 01). Anteriormente, o Ensino Médio era ofertado apenas por escolas da rede privada, dificultando o acesso aos jovens de classes sociais mais desfavorecidas.

No ano de 2018, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cidade possuía 2.106 jovens matriculados no Ensino Médio, apresentando uma tendência de queda na última década, assim como a realidade nacional

Tabela 02: Evolução das matrículas de Ensino Médio em Acaraú-CE (2010 – 2018)

ANO	MATRÍCULAS	VARIAÇÃO ANUAL %
2010	2.772	0,0
2011	2.813	1,5
2012	2.672	-5,0
2013	2.633	-1,5
2014	2.673	1,5
2015	2.657	-0,6
2016	2.125	-20,0
2017	2.074	-2,4
2018	2.106	1,5

Elaboração própria
Fonte: INEP/MEC

Atualmente, Acaraú possui oito escolas que oferecem o Ensino Médio em diversas modalidades: regular, integral, técnico/profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sete dessas instituições são públicas, pertencentes à rede estadual de Educação Básica do estado do Ceará, e uma é particular, administrada por uma rede de escolas católicas. Quanto à localização, essas escolas estão situadas tanto na sede como em distritos da cidade.

As escolas que oferecem o Ensino Médio em Acaraú são: 1) Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Maria Alice Ramos Gomes; 2) Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Marta Maria Giffoni de Sousa; 3) Escola de Ensino Médio (EEM) Tomaz Pompeu de Sousa Brasil; 4) Escola de Ensino Médio (EEM) Maria Conceição Araújo; 5) Escola de Ensino Médio (EEM) Vicente de Paulo da Costa; 6) Escola de Ensino Médio (EEM) Geraldo Benoni Gomes Silveira; 7) Centro de

Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Padre Antônio Tomás; e 8) Colégio Virgem Poderosa.

Esse processo de ampliação, mesmo intermitente, foi responsável por trazer um público novo ao sistema de educação, um grupo que historicamente foi excluído do processo educacional, compreendendo jovens da classe trabalhadora, filhos daqueles que não tiveram acesso ao sistema de ensino: “Esta expansão, relativa aos níveis fundamental e, principalmente, médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo, basicamente, os jovens das camadas populares” (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 100).

Colocado esse contexto, não é novidade que o Ensino Médio venha sendo tão criticado por diversos setores da sociedade⁷. O fato é que existe uma grande expectativa por transformações estruturais nesse nível de ensino. Espera-se que este conte com uma formação de “melhor qualidade”⁸, para os jovens com a sua inserção no mercado de trabalho, que esses jovens continuem sua vida acadêmica no Ensino Superior, e, mais recentemente, para tornar o quadro ainda mais complexo, o Ensino Médio virou palco de anseios morais de alguns grupos religiosos, principalmente ligados a igrejas neopentecostais e organizações da renovação carismática católica, que enxergam a escola como um espaço de disputa para manutenção de costumes cristãos dominantes na sociedade.

A Reforma do Ensino Médio aparece assim como o resultado dessas críticas e expectativas. O problema não está na necessidade de uma reforma, mas sim, no fato de como esta foi realizada, de maneira apressada, sem um diálogo mais amplo com a sociedade civil, e por uma Medida Provisória do Presidente da República, mesmo estando em tramitação o PL n.º 6.840/2013, proposto pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Sobre a reforma do Ensino Médio do governo Temer, Ferreira e Silva (2017, p. 288) afirmam que:

⁷ Dentre as principais críticas estão o alto índice de evasão e reprovação, o descompasso entre os currículos e a realidade das juventudes brasileiras, a não preparação para o mercado de trabalho, e a diferença gigantesca de condições entre a escola pública e privada nesse nível de ensino. Ou seja, o fato é que o Ensino Médio está longe de alcançar o princípio e o fim básico pelo qual deve se nortear a educação nacional: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

⁸ Entretanto, é necessário tomar cuidado para não se naturalizar os discursos trazidos na proposta de reforma do Ensino Médio, que trata conceitos como “flexibilização” e “modernização” como sinônimos de qualidade, em um contexto extremamente complexo como é o Ensino Médio.

A MP nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista incumbida de apreciá-la; foi então convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo, finalmente, sancionada como Lei nº 13.415/2017 e passando a compor, desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Esse processo, porém, não passou sem que houvesse muita resistência. Da parte de estudantes, sobretudo secundaristas, o país assistiu a um amplo movimento de ocupação de prédios públicos. No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil. Em todas elas, as atividades e as discussões giravam em torno da PEC nº 241/55 [PEC 241, na Câmara dos Deputados, e PEC nº. 55, no Senado Federal, cujo objetivo era instituir o teto dos gastos públicos primários, originando a Emenda Constitucional nº. 95] e da MP nº 746. De outra parte, a reação contrária à MP se fez por meio das notas e dos manifestos de entidades acadêmicas e político organizativas, das quais destacamos as que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

Seja como for o processo de implementação da reforma, espera-se que a mesma acarrete mudanças no ensino da Sociologia nas escolas de todo o país. Por isso, é fundamental para nosso estudo fazermos uma reflexão sobre a mesma e sua relação com a disciplina, contexto no qual analisamos a transposição didática dos conhecimentos de Ciências Sociais para os jovens do Ensino Médio.

Dentre as alterações trazidas pela reforma que afetam diretamente o ensino de Sociologia, podemos destacar a já mencionada perda do status de disciplina obrigatória⁹ e o fato de que, mesmo estando presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Sociologia foi reduzida apenas a uma parte transversal com “conteúdos” e “práticas” constitutivos de um dos itinerários formativos opcionais (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) do Ensino Médio, pois, com as mudanças normativas levadas a cabo, deixa de existir um currículo comum a todos os estudantes e passam a existir cinco itinerários formativos específicos, a serem escolhidos pelos jovens, podendo haver uma combinação entre eles¹⁰.

⁹ De acordo com o texto da Lei nº. 13.415/2017, apenas Matemática e Língua Portuguesa tem o status de disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

¹⁰ Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Dentre esses

Assim, o contato dos jovens estudantes do Ensino Médio com áreas diversificadas do conhecimento, organizadas em diferentes itinerários formativos, vai depender da maneira que os currículos vão ser organizados localmente, sem qualquer garantia de uma abordagem mínima dos conhecimentos de Sociologia, apesar da previsão de obrigatoriedade de seus “conteúdos” e “práticas”.

Com isso, tem-se a fragilização do ensino de Sociologia no cenário escolar, já afetado pela presença majoritária de docentes sem formação acadêmica na área¹¹, pela baixa carga horária¹², e pela falta de reconhecimento da disciplina no currículo escolar, privando os alunos do Ensino Médio brasileiro do contato com uma reflexão científica incisiva sobre a realidade social na qual eles se inserem (OLIVEIRA; BINSFELD; TRINDADE, 2018).

cinco itinerários formativos apenas dois estão previstos como obrigatórios: linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Assim, atualmente, há apenas três disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, nas três séries do Ensino Médio, e inglês, obrigatória em ao menos uma das três séries.

¹¹ A Sociologia apresenta a maior carência no Indicador de Adequação da Formação Docente, apenas 27,1% dos professores dessa disciplina têm a formação necessária para desempenhar sua função (INEP, 2018).

¹² Na rede estadual de ensino do Ceará, a carga horária é de 50 minutos semanais. No entanto, em outros estados, como São Paulo, essa carga horária pode chegar a duas horas/aula semanais.

3 CONHECENDO A EEM TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL EM TRÊS DIMENSÕES: A INSTITUCIONAL OU ORGANIZACIONAL, A INSTRUCIONAL OU PEDAGÓGICA E A SOCIOPOLÍTICO/CULTURAL

A Escola de Ensino Médio Tomaz Pompeu de Sousa Brasil foi fundada no ano de 1972. Ela faz parte da rede estadual de Ensino Médio do Ceará, sendo coordenada pela 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (3ª CREDE) e se localiza na Rua José Júlio Louzada, nº 55, no Centro da cidade de Acaraú.

O nome da escola é uma homenagem a uma figura importante para a história do Ceará, do ponto de vista da história contada a partir das elites políticas e econômicas do estado, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, o Senador Pompeu. Thomaz Pompeu foi um padre, político, escritor e educador que teve muita relevância na vida política e cultural do estado, no decorrer do século XIX. Curiosamente, o homenageado em questão não possui nenhuma relação direta com o município de Acaraú, sequer é conhecido pela população local.

Para a análise da realidade social¹³ da Escola Tomaz Pompeu, seguimos o procedimento sugerido por André (2009), que aponta para a necessidade de analisarmos o ambiente escolar a partir de três dimensões: institucional ou organizacional; instrucional ou pedagógica; e a sociopolítico/cultural.

3.1 Dimensão institucional ou organizacional¹⁴

A dimensão institucional ou organizacional diz respeito aos aspectos referentes ao contexto da prática escolar, como a organização do trabalho pedagógico da escola, os níveis de poder e as formas das tomadas de decisões, a distribuição dos recursos humanos e do material didático.

No que tange à organização institucional, como já dissemos anteriormente, a Escola Tomaz Pompeu faz parte da rede de ensino da Secretaria da Educação do

¹³ Para Berger e Luckmann (2004), o que é realidade para nós é um produto de relações intersubjetivas, as quais ocorrem por meio da interação social humana. Com isso, a partir das relações entre as subjetividades dos sujeitos sociais, é construída a *realidade da vida cotidiana*, a “realidade por excelência”, cujo conhecimento é o senso comum. Sem desconsiderar essa reflexão, acrescentamos que a interação social não ocorre com os sujeitos em situação de igualdade, haja vista as assimetrias e as formas de dominação social visivelmente presentes entre grupos e classes sociais, o que avistamos na perspectiva dialética da construção da realidade social (NETTO, 2009).

¹⁴ As informações acerca da dimensão institucional ou organizacional foram colhidas no período que compreendeu os meses de janeiro a maio de 2019.

Ceará (SEDUC), sob a coordenação da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (3ª. CREDE), sediada naquela mesma cidade.

Quanto à sua organização interna, a escola conta com os seguintes agentes gestores: um diretor eleito, três coordenadores escolares, um agente administrativo financeiro e dois professores coordenadores de área (ciências exatas e naturais e linguagens e códigos)¹⁵.

Por muito tempo, a gestão escolar esteve pautada por um modelo de administração científica, centralizadora e hierarquizada. Esse padrão administrativo possuía o formato de uma pirâmide, onde o topo hierárquico era ocupado pelo gerenciador, detentor de todo o poder de decisão (organismos centrais de educação), enquanto que aos indivíduos que ocupavam a base (professores, diretores e comunidade escolar em geral) restava, quase sempre, apenas o papel de meros executores de ordens e planejamentos (FREITAS, 2000).

No final do século XX, em consonância com o contexto de abertura política nacional do fim dos anos 1980, e, ao mesmo tempo, fortemente influenciada pelas ideias neoliberais, as novas políticas públicas de educação passaram a contemplar a descentralização administrativa e a gestão escolar participativo-democrática, dando importância à participação de todos os membros do ambiente escolar na construção do sistema educacional (FREITAS, 2000).

Como resultados desse processo, surgiram inúmeras estratégias de modernização do sistema educacional de forma a garantir a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares e de assegurar a interação destas com o meio social. Dentre essas medidas, destacam-se: a criação de conselhos escolares com representação de pais, alunos, educadores e funcionários das escolas; a realização de eleições diretas para diretores; a legalização dos grêmios estudantis; a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs); a criação de centros regionais de planejamento e gestão da educação; dentre outras (FREITAS, 2000).

¹⁵ O Professor Coordenador de Área (PCA) é uma figura presente na estrutura da rede de Educação Básica da SEDUC. É um professor da própria escola, indicado pela gestão escolar e aprovado pelo corpo docente, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora/atividade dos seus pares que acontece na própria escola. A principal atribuição do PCA é assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, devendo colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que, na escola em questão, não temos um PCA na área de Ciências Humanas.

Porém, apesar dessa mudança de concepção, na prática, uma gestão participativa e democrática está distante das nossas escolas. Na grande maioria dos casos, os mecanismos de gestão descentralizada como a eleição para escolha de diretor, o conselho escolar, o grêmio estudantil e o Projeto Político Pedagógico (PPP) se configuram muito mais como uma imposição do Estado do que uma conquista da comunidade escolar.

No cotidiano escolar, os incentivos concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e a gestão democrático-participativo tem sido insuficientes. Ferreira (1999) afirma que a propalada autonomia da escola não vai além da heteronomia (FREITAS, 2000, p. 50).

O conselho escolar é um organismo colegiado composto por membros que representam os diversos grupos (alunos, professores, núcleo gestor, pais, funcionários, sociedade civil), os quais compõem a comunidade escolar. Os membros do conselho escolar da Escola Tomaz Pompeu estão distribuídos da seguinte forma: seis professores, dois alunos, dois pais, dois representantes do núcleo gestor e um representante da sociedade civil. Pode-se constatar que o conselho escolar da *escola-campo* não é diferente dos colegiados da maioria das escolas, que, de acordo com Freitas (2000), deixa muito a desejar na sua função de ser um espaço de decisões coletivas voltadas para os interesses das comunidades escolares e locais e de ser um instrumento permanente de educação política através da participação. Ainda de acordo Freitas, sobre a experiência dos conselhos escolares na escola pública, pode-se concluir que, em regra geral:

Os colegiados e conselhos escolares são constituídos por representantes de professores, de pessoal técnico-administrativo, de pais, de alunos, e o diretor da escola, os quais, em geral, não receberam preparação prévia adequada. Tem sido observado, com mais frequência do que se pode imaginar, que esses representantes, ou não conhecem seu papel, ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares. Assim, legitimam a sua própria vontade ou a dos diretores escolares ou ainda das Secretarias de Educação. Raramente, discordam ou questionam determinações superiores. Muitos pais receiam desagradar diretores e professores para que seus filhos não sejam alvo de represálias. Eles não têm conhecimento e experiência suficientes para desempenhar seu papel independentemente (FREITAS, 2000, p. 51).

Em relação à forma de organização dos estudantes ressaltamos que o movimento estudantil brasileiro passou a ganhar destaque a partir do início do século XX, com o surgimento de entidades estudantis organizadas, que possibilitaram a

unificação das bandeiras de luta dos estudantes e uma maior consciência de seus direitos coletivos, possibilitando conquistas históricas para a classe. No que tange ao movimento dos estudantes secundaristas, se destaca os grêmios estudantis, órgão que também foi considerado nesse estudo (ARAÚJO, 2007).

Com o golpe militar de mil novecentos e sessenta quatro, as entidades estudantis nacionais e estaduais, diretórios acadêmicos, centros acadêmicos e grêmios estudantis foram proibidos de funcionar de maneira legal (ARAÚJO, 2007).

Apenas em meados da década de 1980, mais precisamente no ano de 1985, com a aprovação da chamada Lei do Grêmio Livre (Lei nº. 7.398/85), a organização das entidades estudantis secundaristas voltou a ser permitida e os estudantes brasileiros tiveram seus direitos restituídos.

Art. 1º Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurado a organização de estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais (BRASIL, 1985).

No que diz respeito ao mecanismo de representação dos estudantes da escola, o grêmio estudantil, a partir das observações realizadas, passou um período relativamente longo sem funcionar¹⁶.

[...] O grêmio passou um tempão sem existir. Lembro que desde quando eu cheguei na escola, lá no primeiro ano, os coordenadores falavam de montar o grêmio, passavam nas salas, faziam “reunião” e tudo, mas nunca dava certo porque ninguém queria. Foi só quando a gente chegou aqui no terceiro ano que deu certo, mas com muita dificuldade viu, porque o pessoal não quer participar (Entrevista realizada com o presidente do grêmio, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 15/04/2019).

Ainda de acordo com as observações realizamos no cotidiano (CERTEAU, 1996, p. 31) da escola, podemos dizer que o grêmio não consegue desempenhar seus objetivos, tais como: representar o conjunto dos estudantes da escola e possibilitar a discussão sobre seus problemas e desafios gerais ou específicos; promover a integração dos estudantes através de atividades culturais e acadêmicas; representar os estudantes da escola nos fóruns gerais do movimento estudantil secundarista; dentre várias outras atribuições de um grêmio estudantil.

¹⁶ Desde o fim do ano passado, ao final da gestão 2017/2018, até maio de 2019, quando foi eleita uma nova diretoria.

Outra instância de descentralização da gestão na escola é o Conselho de Classe, colegiado formado por todos os professores, representantes eleitos de discentes, representantes de pais e núcleo gestor da escola, que tem como prerrogativa analisar a realidade de determinada turma e tomar medidas, decididas coletivamente, que visem melhorar o seu funcionamento. Os conselhos de turma acontecem bimestralmente, após aplicação das avaliações bimestrais. Um conselho de turma da EEM Tomaz Pompeu funciona com os seguintes processos: análise geral da turma; estudo dos resultados da turma por disciplina, avaliação dos pais sobre a escola, avaliação dos alunos acerca dos professores, merenda, núcleo gestor e funcionários; apreciação individual dos alunos quanto a notas e desenvolvimento socioemocional¹⁷, e, por fim, encaminhamentos necessários.

Eu considero o conselho de classe um momento fundamental para a escola, talvez o mais importante. É nesse momento, que de uma maneira muito eficiente, a escola olha para os alunos de uma maneira mais individualizada e mais humana. No conselho a gente não se preocupa apenas como estão as notas dos alunos não. Ali a gente faz uma análise mais integral dos alunos, uma visão mais humana... (Entrevista realizada com a coordenadora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 16/05/2019).

O Conselho de classe é uma oportunidade única dentro da escola, dado a dinâmica da escola, principalmente como a nossa, muito grande, acabamos tendo dificuldade de enxergar os alunos com uma visão mais particular, desmassificar. O conselho nos permite isso, principalmente depois o que o mesmo institucionalizou o uso das competências socioemocionais na escola... (Entrevista realizada com a coordenadora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 19/05/2019).

Outro exemplo latente dessa distância entre uma gestão democrático-participativa, proposta pelas políticas públicas de educação, e a realidade escolar foi verificado quando da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que nos serviu de campo de pesquisa.

Art. 3º - A escola de Ensino Médio Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, como instituição educacional tem por finalidade ministrar a educação básica no nível médio, e a modalidade educação de jovens e adultos, conforme legislação educacional vigente, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CEARÁ, 2014, p. 01).

¹⁷ Capacidades maleáveis e sensíveis a experiências e interação com outras pessoas (LEE, 2013).

No que diz respeito ao PPP, o mesmo aparece como uma obrigação imposta pelo organismo central da gestão escolar e não a partir de uma reflexão do Núcleo Gestor e do corpo docente e discente da escola acerca da importância do Projeto Político Pedagógico como mecanismo democrático de gestão escolar, visto que é um documento que sequer é do conhecimento de professores, alunos e comunidade escolar de maneira geral. Vale acrescentar que essa situação está longe de ser exclusiva da Escola Tomaz Pompeu, pois ela é facilmente constatada no contexto geral da escola pública brasileira.

As escolas públicas parecem não atentar para a importância do desenvolvimento de um processo de sistematização e avaliação do trabalho pedagógico, negando-o como um dos principais meios em direção à melhoria do ensino público. Na prática as condições de elaboração e de execução desse projeto distanciam-se da descentralização proposta. Na maioria das escolas, o processo de elaboração do projeto político-pedagógico não envolveu todos seus atores, não foi fruto de decisões dos responsáveis pela sua operacionalização e, muitas vezes, atendeu apenas a uma exigência da Secretaria de Educação, tendo em vista reformas pretendidas (ALMEIDA; CABRAL NETO, 2000, p. 41-42).

A partir da análise a respeito da dimensão institucional ou organizacional do campo empírico específico da pesquisa, realizada durante o período de observação, pensamos que, apesar de uma mudança na concepção da escola e de sua gestão, e também do esforço, mesmo que limitado, por parte do Estado por meio de programas de incentivo a gestão democrática para a efetivação de tal visão, o caminho rumo a uma escola plenamente democrático-participativa está repleto de desafios

Os mais variados agentes sociais do meio escolar são importantes no processo de construção da escola. O envolvimento desses agentes e da comunidade é fundamental para que haja uma gestão democrático-participativa, sobretudo em contextos de expedientes antidemocráticos adotados pelos governos em todos os níveis.

3. 2 Dimensão instrucional ou pedagógica¹⁸

A dimensão instrucional ou pedagógica deve levar em conta aquelas situações determinadas pelo encontro entre professor – aluno – conhecimento. “Nessas

¹⁸ As informações acerca da dimensão instrucional ou pedagógica, citadas no trabalho, foram colhidas no decorrer do ano de 2019.

situações estão envolvidos os objetivos e conteúdo do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

O estudo dessa dimensão da prática escolar deve iniciar, portanto, com os agentes principais desse encontro (professor – aluno – conhecimento), ou seja, o grupo de professores e o grupo de alunos da escola analisada.

O corpo docente da Escola Tomaz Pompeu é formado por aproximadamente 36 professores, sendo apenas catorze, deste total, pertencentes ao quadro efetivo dos servidores públicos do Estado do Ceará.

Quadro 01 – Função/Tipo de vínculo

Função	Quantidade
Núcleo gestor	04
Professores efetivos	14
Servidores efetivos	02
Professores temporários	21
Servidores terceirizados	08

Elaboração própria.

Fonte: EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil

A esse respeito, vale ressaltar uma dificuldade encontrada na grande maioria das escolas públicas e a Escola Tomaz Pompeu não foge à regra. Dado o número baixo de professores efetivos, são constantes as alterações do corpo docente da escola, o que sem dúvida acarreta dificuldades no aspecto pedagógico, como a inviabilidade de uma relação maior por parte do professor temporário para com a atividade docente devido à falta de perspectivas de permanência por um longo período naquela escola, e, conseqüentemente, a menor possibilidade de se criar um vínculo de confiança recíproca entre professores e a comunidade escolar.

Infelizmente, existe sim diferença entre o professor temporário e o efetivo. As vezes até sem perceber existe um tratamento diferente entre um e outro. Seja na hora fazer a lotação nas turmas, ou no horário, o efetivo sempre vai ter prioridade, as vezes é até uma situação constrangedora. Mas o que mais incomoda a gente mesmo é a incerteza que temos todos os anos se vamos continuar ou não na escola, é difícil a gente fazer planos, pensar por exemplo

em fazer um projeto para ser aplicado no ano seguinte porque não temos nem certeza se vamos está aqui ainda. (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Com respeito à docência na disciplina de Sociologia, no período do trabalho de campo, a escola não possuía professor formado na área de Ciências Sociais em exercício¹⁹. As aulas eram ministradas por duas professoras: uma com formação em Estudos Sociais e a outra cursando o sétimo semestre da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

No desenvolvimento do trabalho daremos ênfase à atuação das duas professoras, tanto a que está se licenciando em Ciências Sociais, quanto a que leciona a disciplina, mesmo sem formação na área, pois, apesar de o objetivo geral do trabalho ser analisar a transposição do conhecimento adquirido em cursos de licenciatura em Ciências Sociais, temos o objetivo também de ver como ocorre essa transposição, por parte dos professores não formados na área, para os jovens do Ensino Médio, a partir da realidade da escola.

Acerca do grupo dos estudantes, a Escola Tomaz Pompeu possuía, aproximadamente, 764 alunos matriculados, divididos nas três séries do ensino médio, em três turnos: matutino, vespertino e noturno (Ver Anexo A).

A escola em questão atende alunos de praticamente todo o município de Acaraú, tanto da sede como da zona rural. Assim, o corpo docente pode ser considerado heterogêneo, dadas as diferenças culturais encontradas entre os alunos (forma de se vestir, comunicar, visões políticas, religiosas, dentre outros aspectos).

O estudo da dimensão instrucional ou pedagógica também deve considerar a estrutura física e os recursos didáticos oferecidos pela escola.

De maneira geral, o espaço físico da escola pode ser considerado precário; o prédio é muito antigo; e tem muitos problemas, como: salas de aula sem climatização, problema de iluminação, parte da arquibancada da quadra esportiva interditada, ausência de auditório, alagamentos no período de chuva, entre outros problemas. Esses problemas infra estruturais, muitas vezes, fazem com que não seja possível a prática de um processo educativo adequado. Para uma análise do espaço físico da escola, construímos o quadro a seguir, no qual apresentamos uma avaliação baseada

¹⁹ A escola possui uma professora de Sociologia, formada na área, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), todavia, a mesma se encontra de licença para cursar o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 2017.

em dados do Sistema Integrado de Avaliação (SIGEEESCOLA) Escolar do Estado do Ceará:

Quadro 02: Estrutura Física da Escola

Especificação	Condição			Quantidade
	Boa	Regular	Ruim	
Sala de aula		X		10
Sala do núcleo gestor		X		01
Sala dos professores		X		01
Secretaria	X			01
Biblioteca			X	01
Centro de multimeios			X	01
Sala da coordenação		X		01
Laboratórios		X		02
Quadra coberta			X	01

Elaboração própria

Fonte: SIGEEESCOLA/ Rede física

No que tange aos recursos didáticos, percebemos que estes existem, mas infelizmente não são suficientes frente ao número muito grande de alunos. Na EEM Tomaz Pompeu os professores contam com recursos que são utilizados para as atividades pedagógicas como projetores multimídia (02), televisão (01), aparelho de som (02), acervo de livros paradidáticos e outras ferramentas utilizadas nas aulas.

Acerca da disponibilidade de livros didáticos, a escola oferecia, no período que esse aspecto foi analisado, o livro de maneira integral.²⁰ O que se percebeu foi um mau uso do mesmo por parte de docentes²¹ e alunos, com relação a estes últimos, sobretudo, a conservação dos livros.

Outro problema diagnosticado no Tomaz Pompeu que diz respeito aos recursos didáticos disponíveis, eram os laboratórios, como visto no quadro anterior (quadro 02),

²⁰ Desde a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos os alunos do Ensino Médio têm acesso a livros didáticos da disciplina escolhidos em processo que deve contar com a participação da comunidade escolar. Para o PNLD 2019-2021, a escola optou pelo livro Sociologia para Jovens do Século XXI (Editora do Brasil, 2018).

²¹ Sobre o uso do livro didático nas aulas de Sociologia, discorreremos na sequência do trabalho.

a escola possuía apenas dois laboratórios, sendo um laboratório de informática (LEI), um (01) de ciências.

3.3 Dimensão sociopolítico/cultural

Essa dimensão da análise engloba as práticas escolares de uma forma mais ampla, tendo a consciência de que a educação faz parte de um contexto político e econômico, considerando que as políticas que a norteiam baseiam-se nas ideias impostas pelo grupo dominante na sociedade e são parte de um projeto político de poder. Alves (2002), sobre a relação entre educação e política, nos diz que:

O ensino escolar no Brasil sempre teve sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar, para adaptá-lo aos interesses dos “novos senhores” do poder (...) (ALVES, 2002, p. 35).

No contexto brasileiro, o processo de inclusões e exclusões da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio está intrinsecamente ligado a modelos econômicos e políticos distintos do final do século XIX até a atualidade. De acordo com Ribeiro, Alves, Saul e Pereira (2009), os três principais momentos desse processo de implantação são: o de institucionalização (fins do século XIX e primeiras décadas do século XX), o de alijamento ou insulamento (década de 1940 a 1980) e o de retorno gradual (de 1980 a 2008).

A tentativa de implantar a Sociologia como disciplina nos currículos escolares do Brasil teve início no ano de mil oitocentos e noventa (1890), quando Benjamin Constant propôs uma reforma de ensino que introduzia a Sociologia, de maneira obrigatória, no currículo dos cursos superiores e secundário. Para Silva (2011):

Pode-se afirmar que, desde o final do século dezenove, pratica-se o ensino das Ciências Sociais no Brasil. Se incluirmos nesse campo a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, o Direito, a História, a Geografia, a Psicologia, a Estatística e a Sociologia, observaremos que há livros, manuais didáticos, artigos e documentos que se constituem em fontes secundárias sobre como ocorreu e como tem ocorrido o ensino dessas disciplinas (SILVA, 2011, p. 16).

Somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a Sociologia foi implementada como disciplina nas escolas secundárias do Brasil. Essa medida foi ratificada pela

Reforma Francisco Campos, em 1931, que garantiu também a presença da Sociologia no curso normal e no currículo dos cursos preparatórios para o ensino superior.

Silva (2011) chama atenção para o fato curioso de a Sociologia ter-se instalada no Brasil pela dimensão do ensino.

Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil partindo da sua produção científica, não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas Escolas Normais, e nas então denominadas Escolas Secundárias (SILVA, 2011, p. 16).

A próxima fase desse processo percorrido pela Sociologia como disciplina do Ensino Médio foi um período de distanciamento da realidade escolar que se iniciou em 1942, quando a Reforma Capanema removeu a obrigatoriedade da Sociologia na escola secundária. Porém, esse distanciamento se acentuou e alcançou seu ápice com o começo do novo regime político no Brasil, em 1964, a ditadura civil-militar. No ano de 1971, em consonância com o clima de censura e repressão que caracterizava aquele momento, por meio da Lei nº. 5.692/1971, a Sociologia (e a Filosofia) são retiradas das salas de aula, e transpostas para a parte diversificada do currículo; ou seja, elas seriam abordadas de forma transversal no estudo das outras disciplinas. Enquanto isso, eram criadas, como disciplinas obrigatórias para substituir aquelas que foram removidas, as denominadas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Na prática nenhum diretor de escola ousava, em face da repressão política, a fazer com que fossem ministradas as disciplinas de Filosofia e de Sociologia. Mas o que não pode ser negligenciado é o fato de que, nos anos da repressão, ao serem retiradas a Filosofia e a Sociologia do núcleo comum dos currículos, o objetivo era padronizar concepções de nacionalidade e de desenvolvimento, não permitindo questionamentos sociopolíticos, culturais e filosóficos. Reflexões acerca do ideal de liberdade que tenderiam a pôr em xeque o regime então instaurado pelo golpe militar estavam expurgados da escola (RIBEIRO; ALVES; SAUL; PEREIRA, 2009,-p. 50).

De acordo Moraes (2014), as duas disciplinas teriam sido excluídas da escola média, em 1971, muito mais por razões pragmáticas, porque haviam vários professores de esquerda nessas disciplinas, do que por razões teóricas. Segundo ele, foram os militares que estruturaram várias pós-graduações em ciências sociais no Brasil.

Em outro texto, Moraes (2011) fala de uma ideologização da exclusão da disciplina. Para ele:

A ideologização da exclusão da disciplina tem servido para justificar a volta da Sociologia ao ensino médio, marcando-a como o índice de democracia – de governantes e de interlocutores. Em parte, isso se explica pelo fato de que, quando a Sociologia retorna à escola secundária (2º grau), no início dos anos de 1980, ela já trazia essa marca de certo modo decorrente do contexto desse retorno: a redemocratização do país (o governo Montoro em São Paulo, por exemplo); e em parte porque esse retorno foi resultado da campanha efetivada por associações profissionais (sociólogos), que tinha então um caráter duplo – tal como aconteceu recentemente: visava-se mais amplamente a formação dos jovens e visava-se a ampliação do mercado de trabalho para egressos dos cursos de Ciências Sociais (MORAES, 2011, p, 366).

A Sociologia começou a retornar, de forma lenta e gradual, às escolas brasileiras a partir da década de 1980, quando tem início o processo de redemocratização política do país, sendo o estado de São Paulo pioneiro nesse processo, com o fim do ensino profissionalizante obrigatório e a realização de concurso público.

Logo, o estado de São Paulo, que já tomara a dianteira nesse processo ao “recomendar” a inclusão da Sociologia no currículo de um das séries (Resolução SEE/SP n. 236/83), amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes (MORAES, 2011, p. 368).

A partir daí, começa a ser pensada uma nova proposta de política pedagógica, de forma a superar o caráter tecnicista da política educacional do período da ditadura. A escola passou a ser pensada como um local não apenas voltado para preparação do trabalho, mas também onde a cultura geral deveria ser trabalhada e o exercício da cidadania deveria ser promovido. Assim, surgem vários movimentos que reivindicam o retorno da Sociologia e da Filosofia.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/1996), a Sociologia passou a ser contemplada como conhecimento a ser apreendido pelo educando durante o Ensino Médio. No entanto, de acordo com Alves (2002), a sua presença poderia ser dita como “indefinida”, na medida que a LDB a mencionava como “conhecimentos” que deveriam ser trabalhados em todas as outras disciplinas, de modo “transversal”. Conforme o texto original da lei, ao concluir o

Ensino Médio, o discente deveria ter o domínio dos conhecimentos dos conteúdos das duas disciplinas, porém, sem determinar, em princípio, a existências de ambas como disciplinas obrigatórias. Enfim, não havia nenhuma garantia de que os conhecimentos de Sociologia estavam sendo ensinados. Como consequência dessa contradição, o ensino da Sociologia ficou dependente da interpretação dos estados e dos diretores de escolas. Ademais, nos casos em que a Sociologia fazia parte do currículo, muitas vezes era ministrada por professores de outras áreas distintas das Ciências Sociais.

A luta pela obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no currículo do Ensino Médio prosseguiu, e, no ano de 2001, o Congresso Nacional aprovou uma lei que garantia a obrigatoriedade das disciplinas em questão nos currículos do Nível Médio. Contudo, o então presidente da república, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que teve seu governo caracterizado pela influência colossal das ideias neoliberais nos mais variados aspectos, inclusive na educação, vetou essa lei.

Enfim, no dia 08 de maio de 2008, o Senado Federal aprovou o projeto de lei da inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia, nos três anos do Ensino Médio; e, no dia 02 de junho do mesmo ano, o presidente da república em exercício, José Alencar, sancionou e aprovou a protelada Lei da Obrigatoriedade²².

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia no nível médio foi e deve ser comemorada e lembrada por todos aqueles envolvidos com as Ciências Sociais e com a educação no Brasil; mas, como ficou demonstrado nesse breve histórico acerca do percurso enfrentado até essa conquista, esse caminho não foi fácil e nem contínuo, e esteve sempre repleto de interesses vindos dos mais variados grupos de classe, nos mais diversos momentos que atravessou. Como resultado desses processos, surgiram desconfianças, desconhecimento e contestações sobre o papel da Sociologia como disciplina do Ensino Médio e sobre a forma de objetivar o ensino de tal ciência na escola.

Quanto à institucionalização da Sociologia como disciplina no estado do Ceará, foi no governo de Lúcio Alcântara (PSDB) (2003-2006), que a mesma foi incluída, junto com a Filosofia, como disciplina obrigatória nas escolas da rede pública estadual.

²² Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

No ano de 2003, foi realizado o primeiro concurso público para a contratação de professores efetivos de Sociologia e de Filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio. No mesmo ano, a partir da demanda de professores e estudantes de Ciências Sociais e de Filosofia, o então deputado estadual Chico Lopes (PC do B) apresentou o Projeto de Lei nº. 37/2003, na Assembleia Legislativa do Ceará. O projeto tinha como objetivo autorizar “(...) a inclusão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no programa curricular do Ensino Médio das escolas públicas e privadas do estado do Ceará”, entretanto, não foi aprovado. Porém, esse mesmo projeto foi aprovado como Projeto de Indicação nº. 29/2003, tornando-se uma indicação, sem obrigatoriedade, para a inclusão da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas do estado do Ceará. Enfim, em 2005, a Sociologia e a Filosofia passaram a estar presentes no currículo das escolas estaduais de Ensino Médio do Ceará, contudo, sem a garantia de serem ofertadas em todas as séries do Ensino Médio (FONTENELE, 2017).

Considerando esse histórico, a EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil introduziu o ensino de Sociologia em 2005 (apenas nas turmas de 1ª série), antes mesmo da Lei nº. 11.684, de 02 de junho de 2008, que determinou a obrigatoriedade da disciplina nos três anos do Ensino Médio.

Com a presença da Sociologia no currículo obrigatório do Ensino Médio, os estudos dos conhecimentos da Sociologia podem contribuir de uma maneira fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, também na comunidade. De acordo Martins (2008),

O entendimento da realidade social em crise que assedia e afeta a situação do aluno na escola pede que, honestamente, tenha ele acesso no ensino médio à sociologia básica que o capacite a compreender o outro e o diferente e, na mediação do outro, compreender-se. Para que possa ressocializar-se continuamente a partir dos desafios que nesse sentido encontra ao longo da vida (MARTINS, 2008, p. 17).

Esse histórico da dinâmica da disciplina, que integra a dimensão sociopolítica e cultural de sua presença na escola média, se articula com as dimensões institucional ou organizacional e instrucional ou pedagógica, possibilitando a compreensão do contexto no qual se insere os conhecimentos de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e processo pelo qual esses conhecimentos são, didaticamente, transpostos para o público-alvo do Ensino Médio, os jovens.

Considerando essas três dimensões discutidas por André (2008), no capítulo seguinte, realizamos uma análise da transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais, a partir da realidade da Escola de Ensino Médio Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, no município de Acaraú-CE.

4 UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL, EM ACARAÚ-CE

A partir desse momento, começará a análise do(s) modo(s) como o conhecimento científico de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) é transposto para os jovens do Ensino Médio, tendo como campo de observação a Escola Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Na sequência do trabalho, abordaremos a formação d(a) professor(a) na licenciatura em Ciências Sociais (ou não) e o seu trabalho na escola, realizando a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais. Quem são os(as) professores(as) que fazem essa transposição? Como ocorreu a sua formação? Onde se formaram? Que formação tiveram? Como ocorre essa transposição didática em sala de aula?

Para Tardif (2002), os diversos saberes e o saber-fazer dos docentes não surgem neles mesmos e nem no seu trabalho diário, mas, sim, possuem uma origem social, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Tardif (2002) utiliza vários argumentos para provar esse caráter social do saber. Para ele, o saber é social, pois, 1) é partilhado por todo um grupo – os professores – que têm formação, de certa forma, comum; 2) o saber é social porque assenta-se sobre um sistema que visa garantir sua legitimidade e orientar sua aplicação; 3) o saber é social porque seus objetos são sociais, isto é, práticas sociais, e o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los; 4) o saber é social porque evolui com o tempo e com as mudanças sociais. O que era bom ontem, não é, necessariamente, bom hoje. Esse saber do professor está assentado numa autoridade cultural, são construções que dependem da história de uma sociedade, de sua cultura e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal e 5) o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. É adaptado em função dos momentos de uma carreira, em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Ao longo dessa carreira, ele interioriza regras de ação que se tornam parte de sua consciência prática.

Enfim, o saber dos docentes é plural e temporal, porque é adquirido no contexto de uma história de vida e de experiências profissionais, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor.

Partindo desse pressuposto, para analisarmos a dimensão instrucional ou pedagógica, é necessário sempre levar em consideração o contexto social dos professores, agentes primordiais desse processo com os estudantes. “[...] pouco importa e que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua “natureza social” se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2002, p. 92).

As aulas de Sociologia na escola são ministradas por duas professoras, as quais denominamos de Professora 1 e Professora 2, por razões de ética em pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, conforme a resolução nº. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A professora 1 está na profissão desde o ano de 2017. Sua primeira experiência foi no Ensino Fundamental, na cidade de Itarema, onde dava aulas de reforço escolar no Programa Mais Educação. No ano de 2018 passou a ministrar aulas de Sociologia na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil. Atualmente possui uma carga horária de 24 horas semanais divididas entre as 1ª, 2ª e 3ª séries nos turnos manhã e tarde (Ver anexo E).

Com relação a sua formação acadêmica a mesma é graduanda em Ciências Sociais e hoje cursa o oitavo período. Vale destacar que a professora reside em um município, trabalha em outro e estuda em outro diferente, o que certamente dificulta sua rotina nas aulas.

Não tenho dúvida que isso dificulta bastante meu trabalho, é muito difícil pra mim conciliar trabalho, faculdade e os afazeres de casa, ainda mais tendo que viajar todos os dias para Sobral pra faculdade, isso é o mais complicado de tudo, a viagem desgasta muito fisicamente e se perde muito tempo que eu poderia por exemplo está estudando, planejando minhas aulas ou fazendo outras atividades relacionadas ao trabalho... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

A professora faz parte de uma família que têm outras duas professoras, duas irmãs, sendo uma na área de Sociologia e outra na de História. Ela relata que optou em fazer o curso de licenciatura por vontade própria, que com o tempo, com a influência da irmã, desenvolveu esse desejo.

Eu escolhi ser professora, na minha família tem outras professoras, nosso pai sempre incentivou muito nós estudarmos, isso também fez com que nós tivéssemos esse desejo de ser professora. Hoje, apesar de todas as dificuldade que são muitas, não me arrependo da escolha que fiz... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Dentre as dificuldades mencionadas, ela relata as que se relacionam ao cotidiano da sala de aula, que, para ela, estão ligadas ao pouco tempo de experiência, sobretudo com os jovens do Ensino Médio.

[...] tive muita dificuldade no início, o Ensino Médio é totalmente diferente do fundamental, é um outro público, não dá pra comparar, os desafios são outros. No Ensino Médio é muito mais difícil. Pra mim, a maior dificuldade é fazer com que os alunos tenham interesse pelas aulas, acho que isso tem muito mais a ver com capacidade do professor de envolver eles do que com a disciplina, o conteúdo, mas o problema é que na maioria das vezes a gente pode fazer tudo, e mesmo assim eles não se interessam pela aula (Entrevista da Professora 01 ... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

É interessante a relevância que a professora dá a prática do trabalho docente, em seu aspecto mais prático, as metodologias, técnicas que o professor adquire muito mais no cotidiano da sala de aula do que nos bancos dos cursos de licenciatura.

Eu acredito que com o tempo vai ficar mais fácil essas dificuldades, faz parte do processo, por mais que a gente tenha ótimas aulas na faculdade, nos estágios, nas práticas de ensino, é no dia-a-dia da sala de aula, nas dificuldades que aparecem lá que o professor realmente aprende a ser professor. O professor tem que ter uma capacidade gigante de dá um jeito em situações que acontecem diferente do que a gente planejou... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Já a Professora 2 é professora da escola a 19 anos, é graduada em Estudos Sociais desde o ano de 2002 e na época da pesquisa é responsável pelas aulas de Sociologia e Filosofia nas turmas do turno da noite da escola, 1ª Série G e 3ª Série F, além disso, é a Professora Diretora de Turma (DT) da turma da 3ª Série F (Ver anexo F).

Destacamos dois posicionamentos sobre a relação entre as Ciências Sociais e a educação básica. O primeiro defende a ideia de que a licenciatura seja separada do bacharelado, tendo um projeto político pedagógico independente. Já o segundo, defende que a universidade não pode se preocupar especificamente com a formação

de professores, mas sim, com as políticas públicas educacionais de maneira geral (SILVA, 2007).

A partir de 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, foram criados vários cursos de licenciatura em Ciências Sociais e em Sociologia, inclusive em EAD, para atender a demanda da formação de professores.

É importante destacar também a criação do PIBID em 2017; a inclusão da Sociologia no PNLD, no ano de 2012, e a realização de vários concursos para docentes das licenciaturas em Ciências Sociais das universidades públicas na área de ensino de Ciências Sociais – prática de ensino, metodologia de ensino etc.

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia avançaram. Como mostra o trabalho de Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira (2014), tivemos muitas transformações no que diz respeito ao ensino de Sociologia. Considerando esses avanços no ensino de Sociologia, especialmente da formação de professores nessa área, devemos colocar as críticas de modo contextualizado. Por exemplo, em uma década, após a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, o número de docentes formados na área mais que dobrou. Porém, conforme o Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018), o indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio mostra que o pior resultado foi o da disciplina de Sociologia, que, até 2018, possuía apenas 28,4% de docentes com a formação adequada para atender a demanda das escolas. Enfim, mesmo com os avanços destacados, pode-se identificar alguns aspectos que apontam para uma insuficiência ou mesmo uma falha da formação docente na licenciatura em Ciências Sociais.

Além de atuar na escola, a Professora 1 também é funcionária da Prefeitura Municipal de Acaraú, mais especificamente no Museu da Cidade, onde trabalha como monitora de visitação. Ela fala sobre a sua vontade de ter mais tempo na escola, dedicando-se ao trabalho docente:

Com certeza eu gostaria de ter mais tempo na escola, pois eu gosto de dar aulas de Filosofia e Sociologia, mas, infelizmente devido meu outro trabalho isso não é possível, posso pegar apenas as aulas do turno da noite e as primeiras aulas da manhã e tarde, mas esse ano preferi ficar só a noite... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Rrasil, em 12/09/2019).

Ao falar sobre como foi parar em sala de aula como professora de Sociologia, mesmo sem ter graduação na área de Ciências Sociais, a professora relata que isso se deu devido uma série de fatores.

Na época que terminei meu científico, o que hoje é o Ensino Médio, já saíamos com a formação de professora, sem especialidade. Foi assim que comecei a dá aulas em escolas de ensino fundamental do município. Daí com o passar do tempo surgiu a obrigatoriedade de ter uma formação específica, na época, existiam pouquíssimas opções, as pessoas não escolhiam sua área por amor aquela disciplina, mas sim pela necessidade de trabalhar, foi assim que fui fazer a licenciatura em Estudos Sociais... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

Estudos Sociais é uma disciplina que teve suas primeiras discussões no Brasil nos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos anteriores ao golpe militar de 1964, estabeleceu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria um longo período de aceitação, com algumas releituras. Esse ponto de vista está no Parecer n.º 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE) que tornou, no decorrer da década de 1970, o ensino de Estudos Sociais obrigatório no 1º grau (SANTOS, 2014). Mesmo com o fim de sua obrigatoriedade, a disciplina persistiu de maneira muito forte até meados da década de 1990 no Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, também a existência de cursos de licenciatura em Estudos Sociais.

Em todo lugar falta professor de Sociologia, basta ver aqui na nossa cidade, se contam nos dedos os professores de Sociologia com formação na área. Então, quando a Sociologia passou a ser obrigatória no Ensino Médio, virou uma oportunidade muito boa para quem é formado em Estudos Sociais, até porque na seleção para temporário do estado, quem tem formação em Estudos Sociais pode concorrer às vagas para Sociologia... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

A professora coloca sua inclinação pelas Ciências Humanas, principalmente para a Sociologia, devida às disciplinas por ela abordadas como motivo de ser professora de Sociologia, mesmo sem formação na área.

Eu gosto muito de Sociologia, muito mais do que a Filosofia, a possibilidade que nós temos de contribuir com a vida desses meninos com essa disciplina é gigante, vai além de preparar para um vestibular, um concurso. Quando falamos de democracia, racismo, política e outros, estamos formando eles para a vida... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

No que tange as principais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia, ela cita a falta de interesse dos estudantes para com a disciplina, “os alunos não querem estudar nenhuma disciplina, não apenas Sociologia” (Entrevista da Professora 2). Chama atenção as contradições entre o que foi dito pela professora e os discursos bastante comum dos professores, de coordenadores e mesmo de muitos alunos, segundo os quais a Sociologia chama a atenção deles de maneira positiva, muito em função dos temas por ela abordados. Vejamos a fala da Coordenadora 2, que destaca as positivities da Sociologia na escola:

De maneira geral os alunos gostam da disciplina de Sociologia, é uma das disciplinas mais simpáticas a eles. Acho que pelo o professor ter mais facilidade de ser mais criativo e preparar aulas mais dinâmicas devido os conteúdos perceberem isso, os alunos acabam gostando da disciplina... (Entrevista realizada com a coordenadora 02, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 19/05/2019).

Na verdade, as críticas feitas à disciplina, sobretudo realizada pelos alunos, se dá muito mais à forma de transposição didática dos conhecimentos, como se pode perceber a partir do ponto de vista da estudante da 1ª Série do Ensino Médio, B:

Como eu tinha dito, a Sociologia é boa sim, é legal, o problema é que não é sempre, tem aulas que são boas e tem outras que não, mas é assim mesmo né, só Educação Física que é boa todas (risos). Aliás, só quando é prática na quadra. (Entrevista realizada com a estudante da 1ª série B, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 09/10/2019).

A professora deixa claro na sua fala que o principal recurso utilizado por ela para estudar, planejar e organizar suas aulas é o livro didático. Sobre o uso do livro didático, existem diversas visões na literatura, fato é que muitas vezes ele é visto como única ferramenta norteadora do trabalho docente, uma espécie de cristalização do conhecimento, ou, é totalmente ignorado.

Para Goulart e Sousa (2019), não é possível realizar qualquer análise sobre o uso do livro didático sem levar em consideração a série de transformações que a sociedade brasileira passou e vem passando a partir das manifestações de rua ocorridas no ano de 2013, passando pelo movimento de ocupação de escolas em várias partes do país, até uma contraofensiva de campos conservadores a esses acontecimentos que ganhou corpo no pleito eleitoral de 2018. Inclusive, de acordo com as autoras, grupos conservadores elegeram a Sociologia como responsável por essas transformações “maléficas” da sociedade nos últimos tempos.

Ainda que não seja a responsável, a Sociologia foi, com efeito, eleita por parte significativa do campo conservador como a culpada por um processo de transformação próprio da tomada de consciência dos jovens como atores, do qual o empoderamento, no discurso e na prática, de determinadas identidades figura apenas como parte (GOULART; SOUSA, 2019, p. 147).

Prova desse processo são os inúmeros ataques públicos que o ensino de Sociologia sofre, por exemplo, em relação a temas abordados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e nos livros didáticos de Sociologia. A expressão máxima dessa perseguição é o chamado “Movimento Escola sem Partido”, presente em todo o território nacional e que tem como objetivo principal acusar a escola de ser um aparelho de reprodução ideológica que transforma moralmente nossos jovens, de maneira que não existiria nenhuma disputa ou resistência quanto ao currículo.

Todavia, ao mesmo tempo que temos esse cenário de adversidades, desde o retorno da obrigatoriedade, em 2008, temos também um terreno frutífero para a reflexão e produção de material didático de Sociologia no Ensino Médio.

Tais iniciativas conseguiram, em pouco tempo, estruturar um campo de reflexão e ação traduzido hoje em inúmeras publicações, com adesão crescente de pesquisadores. Ao lado disso, o necessário diálogo entre as pesquisas avançadas no interior das Universidades e os profissionais da Educação Básica, que tem no ENESEB um importante espaço privilegiado de desenvolvimento, também atestou um sinal positivo no enfrentamento dos desafios postos. Algo que indica um caminho, ao menos em parte, acertado (GOULART; SOUSA, 2019, p. 148).

Nesse contexto, as professoras responsáveis pelo ensino de Sociologia na escola que nos serviu como campo de pesquisa demonstram percepções diferentes quanto ao uso do livro didático.

A Professora 1 vê a importância do livro de Sociologia como material didático universal, mas chama atenção para o fato de que este não pode ser visto como material único, tampouco como um guia curricular.

Sem dúvida, o livro didático é muito importante pra gente, até porque é o material que todos os alunos têm, com certeza é o material que eu mais utilizo. No entanto, temos que fazer umas reflexões, como o fato de mesmo todos os alunos tendo o livro, nem todos utilizam ele, também tem algumas críticas sobre a complexidade dos conteúdos do livro, por isso, o livro não pode ser seguido à risca, a gente tem que fazer uma seleção de conteúdos, o livro não pode ser o guia único, tem que ser um apoio... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Já a Professora 2 vê o livro didático de uma maneira menos crítica. Para ela o livro também é fundamental no processo de ensino de Sociologia, no entanto, a visão dela é a de que o livro, além de uma ferramenta didática, é também um guia curricular.

Nem imagino como é trabalhar sem o livro. Nos primeiros dias de aula que os alunos ainda não receberam os livros é horrível. O livro é importante porque faz com que a gente se organize melhor, tenha uma sequência a seguir. Infelizmente, os alunos não valorizam como deveriam o livro, cuidam mal, não trazem para a escola, aí fica difícil. Tem também a dificuldade que os alunos têm com uns textos muito difíceis que tem no livro... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Em estudo sobre a percepção dos professores sobre o processo de escolha do livro didático de Sociologia, Sousa Neto, Almeida e Pessoa (2015) destacam a visão de professores segundo a qual o livro didático é tomado como ferramenta de orientação do currículo escolar.

Nesse sentido, foi possível que pudéssemos, minimamente, constatar que os livros didáticos possuem um papel fundamental na orientação curricular da Sociologia nas escolas pesquisadas. Constatamos que esse material transcende a condição de ferramenta didática, pois passa a ser, também, uma referência para a escolha de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula (SOUSA NETO, ALMEIDA, PESSOA, 2015 p. 176).

Por fim, vale a pena destacar, nas falas das duas professoras entrevistadas sobre o livro didático de Sociologia, a visão que elas têm do descompasso entre o nível dos textos e reflexões presentes no livro para a realidade dos alunos da escola.

4.1 Recontextualização (pedagogização) do conhecimento de Sociologia

Nos servirá como referencial teórico, para essa fase da análise, as ideias de Benstein (2003) que trata dos conceitos de *contextualização* e de *recontextualização* para a compreensão da relação entre saberes científicos e disciplinas escolares, as quais serão fundamentais para a reflexão acerca dos conceitos de contextualização e recontextualização dos conhecimentos de Ciências Sociais no Ensino Médio e para os tipos de currículo que demarcam diferentes projetos políticos de educação escolar no Brasil.

A partir dessas questões e referenciais, daremos continuidade ao desenvolvimento da análise sobre a transposição do conhecimento de Ciências

Sociais para jovens do Ensino Médio, a partir do ensino de Sociologia na EEM Tomaz Pompeu, em Acaraú-CE.

Uma série de estudos defende que a produção de Bernstein tem a capacidade de analisar práticas educacionais, tanto em caráter mais geral, a exemplo das políticas públicas educacionais, quanto de modo micro, como a realidade de escolas e salas de aula.²³

A teoria de Bernstein possui conceitos fundamentais para a sua compreensão como: *código*; *classificação e enquadramento*; *pedagogias visíveis e invisíveis*; *discurso vertical e horizontal* e a *teoria do dispositivo pedagógico* (MAINARDES; STREMEL, 2010).

De acordo com Bernstein (1996), “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (p. 143). Dessa maneira, a unidade para estudo dos códigos não seria um pronunciado abstrato ou um contexto avulso, mas as relações entre diversos contextos. “O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (p. 143).

Para ele, existiriam diferenças devido à classe socioeconômica nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora (códigos restritos) e dos filhos da classe média e rica (códigos elaborados), diferenças estas que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e também nas escolas. Os códigos restritos são dependentes do contexto e são particularistas, já os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas.

Em algumas das nossas entrevistas, ficaram evidentes essas diferenças devidas à classe socioeconômica nos códigos de comunicação, quando os alunos falavam da dificuldade de ver “sentido” em alguns conteúdos das aulas e do livro didático de Sociologia, por exemplo:

As aulas de Sociologia as vezes são legais, mas tem umas que são muito chatas, depende muito do dia, do conteúdo que a professora escolheu naquele dia sabe. Por exemplo, teve um dia que ela falou do rap e do funk todo mundo achou “massa”, teve também o dia que ela “tava” falando dos jovens que trabalham no tráfico, foi muito legal também. O negócio é que aí no outro dia ela fala de umas “coisas” nada a ver sabe, tipo política lá dos Estados Unidos e outras coisas que ninguém gosta... (Entrevista realizada

²³ Ver Al-Ramahi e Davies (2002).

com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Eu não gosto muito das aulas de Sociologia não. Acho “chata”, tem muita coisa que a gente vê que é sem sentido, quase sempre. Ah! Mas tem uns dias que gosto, quando a gente fala do racismo, quando tem umas músicas e uns filmes legais aí eu gosto... (Entrevista realizada com o estudante da 1ª série C, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Fica muito claro nessas falas que o professor(a) deve levar em consideração a origem social, econômica e cultural dos jovens com quem ele se relaciona na sua prática docente, caso contrário, é muito difícil existir o mínimo de comunicação necessária para a transposição do conhecimento científico para esses estudantes, como traz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Em termos de transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais na escola em questão, as falas dos alunos, demonstram que essa ocorre de maneira muito diversificada. Os alunos não veem um padrão no método de transposição. Para eles, o “sucesso” do ensino está muito mais relacionado ao tema da aula do que às metodologias e técnicas utilizadas pelo(a) professor(a).

Da mesma maneira, em caráter mais geral, as políticas públicas de educação devem também levar em conta essas diferenças entre os jovens estudantes. Em um país tão extenso territorialmente, tão diverso culturalmente e tão desigual socioeconomicamente, seria ingênuo imaginarmos que as pessoas, grupos e instituições tivessem as mesmas experiências, anseios e visão da escola. Ademais, isso pode ser muito prejudicial para o processo de educação desses jovens.

Sabemos que ações como padronização curricular desvinculada dos valores e do conhecimento comunitário e maior emprego de testagem nacional, da forma como tem sido instituída, causaram com frequência a alienação ainda maior dos alunos pobres e minoritários (APPLE, 2008, p. 100).

Para Benstein (1996), as estruturas das práticas pedagógicas estão relacionadas à classe social e às expectativas das famílias para com a escola. Por isso, a análise dessas estruturas deve olhar para fatores sociais e históricos mais amplos.

Classificação e enquadramento também são conceitos importantíssimos para a teoria de Benstein. O termo classificação (poder) é utilizado para expor as relações de poder e controle daquilo que é ensinado e aprendido. Enquanto isso, enquadramento (controle) é usado como forma de apresentar as relações de poder e

controle que influenciam como o processo ensino/aprendizagem é dirigido (BENSTEIN, 1996).

Nos casos onde a classificação é forte, os conteúdos transmitidos estão separados por limites fortes, e onde a classificação é frágil a separação entre os conteúdos é reduzida. No que tange ao enquadramento, este é forte quando o transmissor, seja ele o professor, família, meios de comunicação, sistema de ensino, regula explicitamente o conteúdo, e é mais fraco quando este transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica (BENSTEIN, 1996).

A partir dessa ideia de tipos diferentes de transmissão educacional, a partir da classe social e das expectativas das famílias, Bernstein analisou as diferenças existentes entre elas e as classificou em duas: as pedagogias visíveis, caracterizadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis, assinaladas pela fraca classificação e fraco enquadramento (BENSTEIN, 1996).

Podemos dizer que, na escola, temos um exemplo de pedagogia visível. A instituição escola, como organizada hoje, é resultado de processos de construção e desconstrução, com diversos interesses políticos e econômicos, e é caracterizada por uma forte classificação e enquadramento.

Enxergamos essas características também na escola estudada, quando indagamos os agentes envolvidos sobre a seleção dos conteúdos a serem transpostos nas aulas de Sociologia.

No início do ano, na semana pedagógica, nós temos um momento onde as professoras de Sociologia da escola, sentam juntas, refletem, discutem e chegam a um consenso para criar o plano anual da disciplina. O plano anual é um documento que serve como norte para as aulas durante o ano, e para nós coordenadoras é o que serve de base para fiscalizarmos se o conteúdo está sendo dado ou não... (Entrevista realizada com a coordenadora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 16/05/2019).

A escolha dos conteúdos é feita pelos professores, não só de Sociologia, de todas as disciplinas, logo no início do ano na jornada pedagógica. Geralmente eles pegam o livro e dividem os capítulos dentro dos 4 períodos do ano... (entrevista realizada com a coordenadora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 19/05/2019).

Nós já recebemos o conteúdo que temos que trabalhar praticamente pronto, a escola tem a proposta anual, aí no início do ano, na semana pedagógica tem um tempo disponível para a gente alterar algo, mas quase nunca muda até porque temos que seguir o que está no livro de Sociologia. Porém, nunca dá par gente trabalhar todos os conteúdos que estão na proposta, não dá tempo, tem os feriados, os imprevistos, então querendo ou não existe sim uma seleção da nossa [...] mas tem muitos conteúdos que eu tinha vontade de trabalhar na sala ou trabalhar mais e não posso porque temos que seguir a proposta e não dá tempo [...] não é nem que a gestão não deixe gente

escolher os conteúdos é porque como temos que passar para os alunos os conteúdos que mais cai no ENEM, os que estão no livro e como o tempo de aula da Sociologia é muito pequeno fica difícil... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Sobre os conteúdos que trabalhamos na sala, a gente pega o livro de Sociologia e divide os capítulos dentro dos quatro bimestres. Fazemos o plano anual, eu e a outra professora, entregamos para a coordenação e fazemos de tudo para cumprir, mas é muito difícil [...] De vez em quando nós colocamos algum conteúdo que não está no plano anual, quando tem algum projeto da escola, como por exemplo, no Setembro Amarelo, os coordenadores pedem para nós abordarmos esse tema, mesmo sem ele tá no plano... (entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

Nunca um professor chegou para mim e perguntou o que eu tinha vontade de estudar, seria bem interessante, se fosse assim. Eu acho que todo mundo prestava atenção viu, até porque fazer qualquer coisa que a gente não goste é muito ruim né, tô falando só na escola não, tô falando em tudo. (Entrevista realizada com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Todas essas falas demonstram como na escola, de maneira geral, a classificação é forte, os conteúdos transmitidos estão separados por limites fortes. Ficou claro que não são os coordenadores, os professores e muito menos os alunos que selecionam os conteúdos das aulas de Sociologia. Existe uma força superior, mais ampla, que faz essa classificação e enquadramento (controle).

Se você quiser incorporar esses conhecimentos que o aluno traz de casa e do seu convívio de rua, precisará de tempo além das horas letivas para absorvê-los ou, raciocinando de outra forma, eliminar o que você julgar mais dispensável do currículo oficial. Entretanto, é preciso aceitar a ideia de que esse conteúdo existe por uma força de lei e, se quiser excluí-lo, é preciso mudar a legislação (CARDOSO, 2006, p.32).

Outros conceitos centrais, na obra de Benstein (1996), são os de discurso horizontal e discurso vertical. O primeiro faz referência ao conhecimento coloquial, o conhecimento do senso comum, onde se exige um conjunto de estratégias que são microsociais, organizadas de maneira segmentada, e dependem fortemente de um contexto específico. Os conhecimentos desse tipo de discurso são relacionados através das relações funcionais desses discursos na vida cotidiana.

Por outro lado, o segundo tipo de discurso, o discurso vertical, caracteriza-se por ser uma estrutura coerente, explícita e com princípios sistemáticos, em que seus conhecimentos são integrados no nível dos significados que são relacionados de maneira hierárquica (BENSTEIN, 1996).

Esses dois conceitos são fundamentais para a análise da transposição didática dos conhecimentos de Ciências Sociais para o Ensino Médio, na medida que é nessa relação entre discurso horizontal e vertical que o professor busca tornar o conhecimento alcançável aos jovens estudantes. Senão, vejamos:

Algo que aprendi nesses anos de experiência é que se não levarmos em consideração a história desses meninos nas aulas, nunca que a Sociologia vai fazer sentido para eles, chegue falando de Estado, formas de governo, democracia, entra por um ouvido e sai pelo outro, agora chegue falando sobre as compras de voto, as brigas por causa de política nas eleições municipais, aí é diferente. Tudo é política, nosso papel é relacionar esse conhecimento de mundo que eles já têm com o da Sociologia... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

É muito bom quando a aula é sobre alguma “coisa” que nós conhecemos e na Sociologia tem muitas aulas sobre “coisas legal”, tem rap, funk, racismo, música do Racionais, filme de Capoeira, podia ser toda aula assim, ia ser muito melhor [...] mas tem professor que parece que faz questão de falar de um jeito difícil, a gente até sabe do que ele tá falando, mas ele fala como se fosse pra gente não entender... (Entrevista realizada com a estudante da 2ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Portanto, podemos afirmar que a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais na disciplina de Sociologia deveria possibilitar a tradução dos problemas aparentemente individuais em questões públicas, coletivas, cumprir esse papel, contribuindo para descortinar os mecanismos que operam as relações sociais, as diferenças socioculturais e as desigualdades vividas, de um modo ou de outro, por todos nós, como defende Mills (1959), para quem a imaginação sociológica conecta a órbita individual à órbita coletiva.

Se pudéssemos destacar a contribuição mais importante de Bernstein (1996) para esse trabalho seria a teoria do dispositivo pedagógico, pois, o conceito de recontextualização, fundamental para a análise da transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais no ensino de Sociologia, foi formulado a partir dessa teoria.

O objetivo da teoria do dispositivo pedagógico é explicar como uma disciplina e/ou área de conhecimento é transformada (pedagogizada) para ser ensinada por meio de conhecimento escolar, currículo, relação professor/estudante. Segundo Bernstein (1996), a teoria do dispositivo pedagógico “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (Bernstein 1996, p. 268).

O que Bernstein denomina discurso pedagógico está baseado na correlação de dois discursos, o discurso instrucional e o discurso regulador. Esses são determinados pela seguinte relação: discurso instrucional (DI)/discurso regulador (DR), e o DI está sempre integrado ao DR.

O discurso instrucional refere-se aos conhecimentos mais específicos, o que são e como transmiti-los. Já o discurso regulador seria o regulador do DI, ele possui um cunho ideológico, um caráter moral e de difusão de valores e identidade. O DR é decisivo na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem da sociedade e tem um caráter de discurso dominante (BERNSTEIN, 1998).

Silva (2007) aponta algumas reflexões que considera central no que concerne ao debate sobre o ensino de Sociologia no nível médio. Inicialmente, a autora afirma que o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil está diretamente relacionado com contextos histórico-culturais, de complexas relações sociais, educacionais e científicas, que influenciaram e influenciam esse processo. Ela utiliza a teoria de Bernstein para tentar compreender o ensino de Sociologia especificamente no campo pedagógico, para isso se utiliza dos conceitos de contextualização e de recontextualização.

No campo da contextualização, encontra-se as universidades e os centros de pesquisa que formulam princípios, saberes e teorias científicas. Já no campo da recontextualização pedagógica oficial, destaca os órgãos oficiais como o Ministério da Educação – MEC, secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, entre outros. Enfim, no campo da recontextualização pedagógica surgem as escolas, faculdades de formação dos professores, materiais didáticos e a mídia (SILVA, 2007).

Portanto, o cerne do trabalho docente do professor de Sociologia seria recontextualizar os conhecimentos por ele adquiridos na licenciatura em Ciências Sociais e/ou em outros locais das Ciências Sociais/Sociologia enquanto ciência para um conhecimento escolar, tangível aos jovens estudantes.

Essa relação é muito complexa, ensinar Sociologia aqui é diferente de ensinar na universidade, inclusive, infelizmente muitos professores de lá não conseguem enxergar isso. Nosso papel aqui é tornar algo complexo, porque a Sociologia é difícil, quem já leu um livro de Sociologia sabe (risos), em algo que os meninos entendam pelo menos o básico [...] é um trabalho que parece de tradução, transformar em uma linguagem que eles... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

O final da fala da professora é importantíssimo, quando ela usa o tremo “tradução”, estar deixando claro o propósito das Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Médio, corroborando assim com as OCN – Sociologia (Brasil, 2006), que trata de *tradução e recortes*.

Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo BRASIL, 2006, p.10).

Assim sendo, esse trabalho de recontextualização (pedagogização) do conhecimento científico de Ciências Sociais/Sociologia para o conhecimento escolar, ocorre a partir da correlação entre o discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR).

O dispositivo pedagógico possui três regras básicas: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Vale ressaltar que essas regras são organizadas hierarquicamente, onde as regras distributivas dirigem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, gerem as avaliativas. (BERNSTEIN 1996, 1998).

As regras distributivas são percebidas pela produção do discurso; são responsáveis por determinar à qual tipo de conhecimento cada classe social vai ter acesso e como terá esse acesso; ou seja, estão diretamente relacionadas a relações de poder (BERNSTEIN 1998).

Podemos perceber, às vezes não de uma maneira tão clara, as regras distributivas agindo na seleção de quais conteúdos são abordados na sala de aula, como vimos anteriormente, a partir da realidade aqui abordada, que não são os professores, coordenadores e muito menos os alunos que fazem essa escolha. Essa é fruto de uma relação complexa de forças com interesses diversos, aliás, essa é uma das discussões básicas das teorias do currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se

estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Enquanto isso, as regras recontextualizadoras, subordinadas às regras distributivas, assinalam o discurso pedagógico. Através da recontextualização, o discurso é transformado, passa do seu contexto original para outro onde é alterado, através de processos de seleção, simplificação, condensação, reelaboração, entre outros. Dessa maneira, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Todavia, apesar dessa imposição do que vai ser estudado ou não (regras distributivas) o professor de Sociologia tem meios para alterar, transformar os conhecimentos de Sociologia. Ele faz isso através da recontextualização, ele torna mais simples, condensa, reelabora conhecimentos e faz relação com outros conhecimentos para transformar esse conhecimento científico em conhecimento escolar. Partindo desse pressuposto, se mostra fundamental o papel do professor enquanto indivíduo nesse processo. Sobre esses aspectos, vejamos a perspectiva desta estudante da escola onde realizamos nossa pesquisa:

Pra ser sincero, o conteúdo nem importa muito. O conteúdo pode até ser muito ruim, mas se o professor for bom a aula é boa [...] quando falo professor bom, estou falando do professor que sabe transformar, explicar, falar de um jeito fácil um conteúdo que é muito difícil. Porque é assim, às vezes um conteúdo mais fácil fica difícil por causa do professor, ou um difícil fica fácil... (entrevista realizada com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Por fim, temos as regras avaliativas, aquelas que regulam as transformações do discurso em prática pedagógica pela reprodução educacional. Seria através da avaliação que se estabeleceria as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento (BERNSTEIN 1998).

Vale ressaltar que essa avaliação não diz respeito, somente, às avaliações escolares tradicionais, mas sim, a todo um processo complexo que envolve inúmeras variáveis.

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto

do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação na escola se dá basicamente da seguinte forma: avaliação bimestral escrita e objetiva e avaliação parcial, a critério do professor, ambas valendo 10 pontos, e avaliação qualitativa realizada pelo professor, que leva em consideração aspectos como frequência, realização das atividades, participação nas aulas etc. No entanto, na disciplina de Sociologia, percebemos que as professoras, além dessa organização padrão da escola, utilizam outros meios de avaliação, como a participação em projetos diretamente ligados à disciplina, dando uma ênfase maior a aspectos qualitativos, em comparação com outros componentes curriculares.

Ao abordar distintas modalidades de prática pedagógica, Bernstein suscita o debate acerca das condições que favorecem à predominância de uma ou de outra, a partir da relevância que tem a recontextualização pedagógica e a recontextualização oficial.

A partir do trabalho realizado na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, acreditamos que a prática docente do ensino de Sociologia é resultado da relação contínua que existe entre pesquisadores e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que esses apresentam no decorrer da história.

Por isso, para qualquer análise e/ou reflexão sobre como se dá essa transposição é fundamental levar em consideração os aspectos macrosociais culturais, econômicos da época em questão, mas também os aspectos microsociais da prática docente, aqueles que ocorrem na sala de aula, no encontro professor e aluno propriamente dito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa que realizamos, podemos destacar alguns apontamentos acerca dos estudos sobre o ensino de Sociologia.

Primeiro, sempre é necessário levarmos em consideração quais são as expectativas que alunos, professores e sociedade de maneira geral tem dessa disciplina. Como vimos, mais do que a visão simplista de ser a disciplina responsável por desenvolver o “senso crítico” nos alunos, o papel da Sociologia vai se alterando no decorrer da história, de acordo com disputas sociopolíticas e econômicas, mas, o seu fim deve ser promover os processos de *estranhamento* e *desnaturalização* dos fenômenos sociais, os quais são princípios epistemológicos dos conhecimentos de Ciências Sociais (BRASIL, 2006).

Outra ideia que deve ser levada em consideração, pelo docente-pesquisador, diz respeito à consciência de que, apesar de o ensino de Sociologia estar dentro da dimensão pedagógica da vida escolar, temos que compreender que essa dimensão está intrinsecamente ligada às demais dimensões: a organizacional e a sociopolítica. Ou seja, as técnicas, metodologias e práticas do ensino de Sociologia estão diretamente relacionadas pela infraestrutura, a organização política interna da escola, as políticas públicas de educação, as ideias dominantes de cada época e vários outros fatores.

Ter consciência dessa relação do contexto social, político, econômico e cultural de cada época na justificativa para presença ou ausência da disciplina no Nível Médio e nas suas práticas de ensino é fundamental para compreendermos os processos atuais do ensino da Sociologia.

É fundamental também reforçarmos a discussão que realizamos sobre o Ensino Médio, seu contexto atual, e as consequências da reforma do Ensino Médio no ensino da Sociologia. Como vimos, esse é o nível da educação que mais gera debate na sociedade brasileira, muito em função dos desafios não alcançados no decorrer do tempo, e, mais recentemente, por disputas político-ideológicas promovidas por grupos que se vinculam a perspectivas tecnicistas, neoliberais ou mesmo “conservadoras”.

Com a aprovação do “Novo Ensino Médio”, e a perda da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina, sem dúvida, tivemos uma fragilização de seu ensino no cenário escolar, que já possuía outros desafios, como a presença majoritária de

docentes sem formação acadêmica na área, a baixa carga horária, e a falta de reconhecimento da disciplina no currículo escolar. Mais do que nunca, o desafio do ensino da Sociologia na escola, além de técnico-pedagógico, é também político.

A partir das observações realizadas na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, concluímos que não podemos falar em um modelo “ideal” do ensino de Sociologia como algo rígido, possível de se criar um manual de como ensinar essa disciplina. Na verdade, a transposição didática dos conhecimentos de Sociologia no Ensino Médio ocorre por meio de um sistema complexo de interações que é resultado da relação entre pesquisadores e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que esses apresentam entre si.

Os processos de contextualização e recontextualização, surgem assim, mais do que simplesmente fundamentais para compreendermos o ensino de Sociologia enquanto fenômeno social. Na verdade, a contextualização e a recontextualização, se mostram como conceitos imprescindíveis para analisarmos o quanto a nossa educação ainda está longe de levar em consideração a nossa heterogeneidade cultural, característica do nosso povo.

Como citado no início do trabalho, negar essa diversidade no processo educacional é uma violência simbólica de grandes proporções, e para além disso, maximiza os desafios e os docentes tem de tornar o conhecimento significativo para os jovens estudantes.

Esperamos que este trabalho sirva de material de consulta e pesquisa ao maior número possível de pesquisadores (as), professores(as) e outros(as) interessados(as) na temática. Somente a partir da reflexão sociológica sobre o ensino de Sociologia, poderemos compreender a dinâmica de seu conhecimento, ao mesmo tempo científico e escolar, em um cenário de muitos desafios aos docentes dessa disciplina no Ensino Médio.

Por fim, do ponto de vista político e da qualificação da cidadania, para além do texto da LDB, deseja-se que o conhecimento das Ciências Sociais e o ensino de Sociologia na escola média contribuam para uma sociedade mais justa e democrática. Sigamos!

REFERÊNCIAS

- AL-RAMAH, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2009.
- APPLE, Michael W. A vida dos estudantes e a política de reforma curricular. **Pátio**: revista pedagógica, v. 12, n. 45, p. 32-34, 2008.
- ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2007.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERGER, Peter; L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Uma ciência que perturba (entrevista a Pierre Thuiller). In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980 p. 1-15.
- BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3).
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Brasília: IBGE. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2018**. Brasília: INEP 2019.
- BRASIL. Lei 7.398, 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de novembro de 1985.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. **Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971**. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documento nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**, PNAD, 2018. Disponível em: <https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149>. Acesso em: 05/05/2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 05 ago. 1998.

BRASIL. Resolução CNS nº 510 de 7 de abril de 2016. Que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 07 abr. 2016.

BRASIL. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2007.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, 2014.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 35-46, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et. al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didactica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 222-231 1997.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Os Nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. Ed. Perspectiva, 1978.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, 1954.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro. **Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”**. Educ. Soc., v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FONTENELE, Maria Daiane Rodrigues. **Olhares sobre a sociologia**: significados e sentidos que os jovens atribuem ao ensino de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Júlio de Carvalho, em Viçosa do Ceará. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2017.

FREITAS, Katia Siqueira ~~de~~. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: o que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, v. 32, n. 2, p. 176-184, 2009.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 1, p. 45-61, 2014.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

Lee, W. O. Education and 21st Century Competencies. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies, hosted by the Ministry of Education, Oman, 22-24 September 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999 (Coleção fronteiras da Educação).

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

MENDONÇA, Sueli. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario Bispo dos. Rumos da Sociologia na Educação Básica: ENESEB 2017, Reformas, Resistências e Experiências de Ensino. Local: Cirkula, 2019.

Mills, C. W. **A Imaginação Sociológica**. 1.^a ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1965 [1959].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 3.ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38,-2014.

MORAES, Amaury Cesar. (Org.) **Sociologia**: ensino médio. In: Coleção Explorando o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

NETO, Manoel Moreira de Sousa; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; PESSOA, Márcio Kleber Moraes. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. **Política e sociedade**. v. 14, n. 31, p.155-179, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social** – Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

OLIVEIRA, A.; BINSFELD, W.; TRINDADE, T. A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia? **Espaço do Currículo** (online), v. 11, n. 2, pp. 249-259, 2018.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 43-66.

RIBEIRO, Adélia; ALVES, Dalton; SAUL, Renata; PEREIRA, Virgílio. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. XIII Encontro Estadual de Professores de Filosofia – SEAF, 2008.

HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (Orgs.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, p. 50-62, 2009.

SACRISTÁN, J. Cimenó. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussões de sociologia no ensino médio, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SILVA, Bianka de Andrade. **O que é contextualização na BNCC e qual a sua importância?** Somos Educação, 2018.

NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia**. Curitiba: SETI-PR, 2009. p. 15-35.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (Org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista com professores de Sociologia da escola.

- 1 - Qual sua idade?
- 2 – Qual sua formação acadêmica? (Descrever a instituição e período)
- 3 – Qual suas experiências profissionais? (incluindo quanto tempo trabalha na escola atual e qual sua carga horária lá)
- 4 – Há quanto tempo atua como docente?
- 5 – Há quanto tempo ministra aulas de Sociologia? Como e por qual motivo escolheu ser professora de Sociologia?
- 6 – Em quais turmas da escola você ministra aulas de Sociologia?
- 7 – Quais suas principais fontes de referências para a elaboração de aulas, atividades, avaliações para as aulas de Sociologia?
- 8 – Na sua visão, qual a relevância do livro didático nas aulas de Sociologia? Quais os principais desafios para o efetivo uso do mesmo?
- 9 – De acordo com a realidade da escola, como enxerga as ferramentas de tecnologia da informação nas aulas de Sociologia? Quais os principais desafios para a utilização destas?
- 10 – Como você analisa a posição (status) que a Sociologia ocupa no cotidiano escolar:
 - a) para a gestão;
 - b) para os demais professores;
 - c) para os estudantes.
- 11 – Para você, quais as principais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia?
- 12 – Como o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia pode ser melhorado?
- 13 – No que diz respeito especificamente à metodologia de ensino (a relação direta professor/aluno) como você enxerga o seu trabalho docente?
 - a) Pontos positivos;
 - b) pontos a melhorar.
- 14 – Para você, quais as principais contribuições que a Sociologia pode oferecer aos jovens estudantes do Ensino Médio?

15 – Como você se enxerga enquanto professora de Sociologia no momento político/social atual do Brasil.

Apêndice B: Roteiro de entrevista com alunos da escola

1 - Qual sua série/turma?

2 – Na sua visão, qual a importância do livro didático nas aulas de Sociologia?

3 – Como você enxerga as ferramentas de tecnologia da informação nas aulas de Sociologia?

4 – Para você, a Sociologia é importante no currículo escolar?

5 – De acordo com sua realidade, quais as principais dificuldades que enfrenta no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia?

6 – Na sua opinião, o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia pode ser melhorado?

07 – No que diz respeito especificamente à metodologia de ensino (à relação direta professor/aluno) como você enxerga as professoras de Sociologia da escola?

08 – Para você, quais as principais contribuições que a Sociologia pode oferecer aos jovens estudantes do Ensino Médio?

ANEXOS

Anexo A: Plano de Curso 1ª Série

1º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender que a produção do conhecimento é uma característica de todas as sociedades humanas. Utilizar as Ciências Sociais como meio de conhecer cientificamente a realidade social. Compreender a socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais. Avaliar o papel das instituições sociais na socialização e no controle social.	Introdução a Sociologia. Socialização e controle social Violência	A Sociologia enquanto ciência. A história do surgimento do saber sociológico. A contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea. Socialização primária e secundária Interação social Conflitos sociais: violência urbana. Pesquisas sobre violência: estatísticas do Brasil, Ceará e Acaraú. Qual região brasileira tem mais homicídios? Status e papéis sociais Controle social / Coerção	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade e no cumprimento das atividades.

2º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender a relação entre indivíduo e sociedade como uma questão central para o desenvolvimento da teoria sociológica. Relacionar o protagonismo do indivíduo ou da sociedade com as teorias fundamentais da Sociologia clássica. Reconhecer a Sociologia contemporânea como um esforço para eliminar a dualidade entre indivíduo e sociedade na análise dos fenômenos sociais.	A Sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade. Estatuto do Idoso	A Sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas A Sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas atuais. Direitos da pessoa idosa no Brasil. Valorização da pessoa idosa.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade e no cumprimento das atividades.

3º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Conhecer as principais teorias sobre as dinâmicas sociais que acontecem no espaço urbano.	Pensamento de A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção. Violência contra a mulher.	Durkheim e Fato Social Durkheim e divisão do trabalho. Sociedade e espaço urbano. Ordem e conflito; duas perspectivas sobre as cidades. Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço público. Sociedade e meio ambiente. O contexto histórico da problemática socioambiental. -LEI 11340/06: Lei Maria da Penha.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade e no cumprimento das atividades.

4º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender as diferenças entre os discursos produzidos pelas Ciências Sociais, acerca da realidade e aquele elaborado na esfera do senso comum. Identificar representações simbólicas e discursos sobre diferentes realidades sociais a partir da observação de exemplos do cotidiano. Compreender como a definição cultural e histórica de gênero e de orientação sexual é construída socialmente. Reconhecer as variações de gênero e de sexualidade em diferentes culturas e	Preconceito, discriminação e racismo. Gênero e sexualidade.	Preconceito, discriminação e racismo - Perspectivas sociológicas. O que é gênero e que é sexualidade. Gênero, sexualidade, poder e comportamento. Violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual. -Igualdade de gênero. - Gravidez na adolescência.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

Anexo B: Plano de Curso 2ª Série

1º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender as características fundamentais das diversas formas de estratificação e desigualdades sociais. Avaliar a dinâmica das mudanças e permanência da desigualdade social no Brasil.	Estratificação e desigualdades sociais.	Castas Estamentos Desigualdade digital Classes sociais Concepções naturalistas de pobreza Desigualdade na distribuição da riqueza. Miséria e programas sociais (Programa Bolsa Família, Programa Brasil sem Miséria).	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

2º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender os conceitos da Ciência Política: poder, política, Estado e governo. Identificar as inter-relações entre o poder, a política e o Estado, bem como suas influências no cotidiano. Analisar como as relações de poder afetam e compõem todas as esferas da vida social.	Poder e política.	O que é política? Direitos políticos Liberdade política Período eleitoral Crimes eleitorais Tipos de voto A importância do voto Projeto Ficha Limpa Imunidade parlamentar Corrupção Participação e cidadania	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

3º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Entender que o mundo do trabalho, como produto humano, constitui-se de fenômenos mutáveis, suscetíveis à interferência de diferentes atores políticos e sociais. Associar as transformações do universo laboral com as modificações que ocorrem na dinâmica da produção capitalista. Avaliar a importância das transformações mundo do trabalho e seus impactos nos trabalhadores, nos sentidos do trabalho e na organização social.	Democracia, cidadania e direitos humanos. Movimentos sociais. Violência contra a mulher.	Democracia. Teoria democrática moderna. Teoria democrática contemporânea. Cidadania e direitos humanos. Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil. Direitos dos detentos brasileiros (auxílio-reclusão, direito à educação, saúde). LEI 11340/06 Lei Maria da Penha.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

4º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender a importância da atividade política na transformação das estruturas sociais e na efetivação dos direitos e deveres do cidadão.	Política e poder. Direito e cidadania. Movimentos sociais: o movimento negro.	Participação política na luta pela efetivação dos direitos da população negra. Instrumentos legais existentes de garantia dos direitos dos negros (Constituição Federal, Estatuto da Igualdade Racial, Cotas raciais).	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

Anexo C: Plano de Curso 3ª Série

1º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Entender que o mundo do trabalho é constituído de fenômenos mutáveis, suscetíveis à interferência de diferentes atores políticos e sociais. Associar as transformações do mundo do trabalho às modificações que ocorrem na dinâmica da produção capitalista. Avaliar a importância das transformações no mundo do trabalho e seus impactos nos trabalhadores, nos sentidos do trabalho e na organização social.	Trabalho e sociedade.	Racionalização do trabalho Sistemas flexíveis de produção Informalização do trabalho Precariado Terceirização no Brasil Regulamentação no trabalho	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

2º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Reconhecer a cultura material e imaterial como resultado das interações humanas. Compreender que as sociedades humanas são caracterizadas e diferenciadas umas das outras pela sua cultura. Distinguir as diferentes manifestações culturais de acordo com seus contextos internos. Utilizar o conceito de ideologia nas diferentes perspectivas sociológicas.	Cultura e ideologia.	Cultura e vida social. Cultura, ideologia e indústria cultural. Cultura, identidade, rede e fluxos no século XXI. Patrimônio cultural Cultural material e imaterial IPHAN Relativismo cultural Etnocentrismo	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

3º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender a relação entre os conceitos de desenvolvimento, subdesenvolvimento e capitalismo. Relacionar as transformações das teorias sobre desenvolvimento com os diferentes momentos sociais e econômicos dos séculos XX e XXI. Aplicar as principais teorias que constituíram o debate sobre desenvolvimento no mundo em que vivemos. Avaliar os limites e possibilidades de aplicação das teorias e conceitos de desenvolvimento no mundo	Sociologia do desenvolvimento. Globalização e integração regional.	Capitalismo internacional: crises e desenvolvimento. Abordagens e perspectivas do desenvolvimento. O debate sobre o desenvolvimento na era da globalização. O debate sobre a globalização: um ponto de partida sociológico. O mundo se modifica e iniciamos um novo debate. Integração regional. Juntando e separando países. - LEI 11340/06 Lei Maria da Penha.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades.

4º Bimestre

Competências/Habilidades	Conteúdo	Detalhamento do conteúdo	Metodologias	Recursos	Avaliação
Compreender os conceitos de raça, racismo, etnia e <u>etnicidade</u> e suas inter-relações. Discutir criticamente os temas do racismo e de algumas formas de preconceito e de discriminação como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente. Identificar as desigualdades sociais decorrentes das relações sociais.	Raça, etnia e multiculturalismo.	Preconceito, discriminação e segregação. Raça, racismo e etnia: aspectos <u>socioantropológicos</u> . Multiculturalismo e ação afirmativa.	Aula expositiva. Uso de tecnologias da informação (vídeos, músicas, internet). Trabalhos em grupo. Leitura de textos.	Livro didático. Reportagens e artigos de jornais e revistas. Laboratório de informática. Recursos audiovisuais.	Assiduidade. Participação nas aulas. Responsabilidade no cumprimento das atividades. Disciplina.

Anexo D: Relatório Educacenso 2019 EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil

Censo escolar de educação básica INEP


Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Sistema disponível apenas para leitura.
Escola fechada! Para cadastrar/editar dados, faz-se necessária a retificação do Censo.
As informações constantes neste recibo poderão sofrer alterações, devido a correções de inconsistências identificadas pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo Inep.

Educacenso 2019
23174986 - EEM TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL

Recibo

Dados da entidade

Código da Escola: 23174986
Nome da Escola: EEM TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL
Situação de Funcionamento: Em Atividade
Dependência administrativa: Estadual
Localização/ Zona da escola: Urbana
Localização diferenciada da escola: Não está em área de localização diferenciada
UF: CE
Município: Acaraú

Turmas e Aluno

Turmas	Áreas de conhecimento gerenciais confirmadas pelo docente	Alunos
21	0	104

Profissionais Escolares

Profissionais Escolares							
Docentes	Docentes Titulares - Assessoria de tutoria (de matrícula na disciplina) - EAD	Docentes Titulares - Assistentes de matrícula na disciplina - EAD	Profissionais/monitores de atividade complementar	Auxílios/assistentes educacionais	Tradutores/Intérpretes de Libras	Sócio Integrantes	Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência
08	0	0	0	0	0	0	0

Informações de vínculo

Tipo de matrícula didático-pedagógica	Matrículas		
	Exceção	Atividade complementar	AEE
Presencial	108	0	17
Semi-presencial	0	0	0
EAD	0	0	0
Total	108	0	17

Alunos de escolarização que utilizam transporte escolar

Poder Público	Alunos
Municipal	221
Estadual	0
Total	221

Autenticação

Nome do gestor escolar: RENATO GONCALVES LOUZADA NETO
CPF do gestor escolar: 362.458.443-04
Cargo: Diretor

Responsável pelo Fechamento do Censo Escolar - Educacenso 2019

Nome do informante: TEREZA DE JESUS DOS SANTOS
CPF responsável: 241.253.773-91

Anexo E: Horário da Professora 01

tomaz pompeu

	1 07:20 - 08:10	2 08:10 - 09:00	3 09:00 - 09:50	4 10:10 - 11:00	5 11:00 - 11:50
Seg					
Ter	Planejamento Individual	SOCIOL 1º A	SOCIOL 3º B	SOCIOL 3º A	SOCIOL 2º A
Qua	Planejamento coletivo	Planejamento coletivo	Planejamento coletivo	Planejamento coletivo	SOCIOL 1º B
Qui	Planejamento Individual	SOCIOL 2º C	SOCIOL 2º B	SOCIOL 3º C	SOCIOL 1º C
Sex					

Horário criado:11.9.2019

aSc Timetables

tomaz pompeu

	1 13:10 - 14:00	2 14:00 - 14:50	3 14:50 - 15:40	4 15:00 - 16:50	5 16:50 - 17:40
Seg	SOCIOL 1º D	SOCIOL 1º F	SOCIOL 3º D	SOCIOL 2º E	
Ter					
Qua					
Qui	Planejamento Individual	SOCIOL 1º E	SOCIOL 2º D	SOCIOL 3º E	Planejamento Individual
Sex					

Horário criado:11.9.2019

aSc Timetables

Anexo F: Horário da Professora 02

tomaz pompeu

	1 13:10 - 14:00	2 14:00 - 14:50	3 14:50 - 15:40	4 16:00 - 16:50	16:50 - 17:40
Seg	PLANEJAMENTO COLETIVO	PLANEJAMENTO COLETIVO	PLANEJAMENTO INDIVIDUAL	PLANEJAMENTO INDIVIDUAL	
Ter	DIRETOR DE TURMA	FILOSO 3º F	SOCIOL 1º G	F. CIDADÃ 3º F	
Qua	DIRETOR DE TURMA	DIRETOR DE TURMA	FILOSO 1º G	SOCIOL 3º F	
Qui					
Sex					

Horário criado: 11/9/2019

Ativar o

do Sr. Vinícius /